

A PERSPECTIVA ACIONAL E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO:

uma possível metodologia de educação linguística libertadora

Stéphanie Christien¹

RESUMO

Como parte de uma pesquisa em andamento, pretendo aqui, aproximar a pedagogia freireana (também denominada *pedagogia do oprimido* ou, ainda, *pedagogia libertadora*) da perspectiva acional (ou *comunic'acional*); ambas, acredito, abordagens complementares da educação linguística. Partirei das contribuições do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), do Conselho da Europa, e da obra de Paulo Freire, e me fundamentarei na obra organizada por Philippe Liria e Marie-Laure Lions-Olivieri – marco na teorização sobre a nova metodologia de ensino das línguas.

Palavras-chave: perspectiva acional, pedagogia freireana, metodologia de ensino das línguas, educação linguística, Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

ABSTRACT

As part of an ongoing research, I intend, here, to approximate Freire's pedagogy (also called *pedagogy of the oppressed*, or even *liberatory pedagogy*) to the Task Approach (or *communic'ational*); both, I believe, complementary approaches to language education. I stem from the contributions of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the Council of Europe, and Paulo Freire's work, and base my contribution on the work organized by Liria Philippe and Marie-Laure Lions Olivieri - milestone on the theorization about the new methodology of language teaching.

Keywords: Task Approach, Freire's pedagogy, methodology of language teaching, language education, Common European Framework.

O presente artigo coteja a pedagogia de Paulo Freire e uma didática das línguas renovada, esta última atualmente aplicada no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), mas que sugere/encerra uma aplicabilidade na educação linguística, comumente chamada de *ensino da língua materna*.

Paulo Freire (1921-1997), nascido no nordeste brasileiro, mais precisamente em Recife, é reconhecido mundialmente como um dos pensadores mais importantes da educação. É autor de uma pedagogia crítica que tem compromisso com a libertação das

¹ Mestranda em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil. stephanie.christien@gmail.com

classes oprimidas, mediante um trabalho de conscientização. Por esta razão, tal projeto político de educação recebe o nome de Pedagogia Libertadora.

Embora seja conhecido como o criador de um “método de alfabetização de adultos”, veremos que sua obra não trata propriamente de metodologia de alfabetização, muito menos de uma didática de educação linguística. Ainda assim, Paulo Freire, tendo contribuições que se estendem para todo o campo da educação, é um educador/filósofo cuja obra é substrato fundamental à reflexão acerca dos fins da educação linguística. Nas suas próprias palavras:

Não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador [...], não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. Não podemos numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num ‘comício libertador’. A tarefa fundamental [...] é experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996: 84).

Trataremos, pois, neste artigo, da dialética entre ambas as leituras. Mas, antes, façamos um breve balanço do ensino de português no país.

1. O ensino de português língua materna no Brasil

Uma pesquisa-formação financiada pelo CNPq e pela FAPESP de 1992 a 1996, intitulada *A circulação dos textos na escola*, “possibilitou constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem”. Verificaram que

a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental, [que] a escola tende a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada [...], a [...] leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar (CHIAPPINI, 2002: 10).

Em outras palavras, em vez da “ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos” (BRASIL, s.d.: 9), bem como o “desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre e língua e a linguagem” (*ibidem*), preconizada nos *Parâmetros curriculares nacionais* do ensino médio, o que a escola oferece é a “capacidade de identificar, reconhecer certa linguagem como ‘legítima’;

o que ela não dá é o conhecimento dessa linguagem, conhecimento aqui entendido como a capacidade de produção e de consumo da linguagem ‘legítima’ (SOARES, 2006: 63).

A concepção de língua repassada implicitamente ao educando limita-se, assim, apenas a uma questão de certo e errado. Como consequência da inculcação de uma concepção tão errônea de linguagem, deparamo-nos com a hipercorreção, uma estratégia de censura prévia. Segundo Magda Soares, trata-se de um “fenômeno linguístico que consiste numa incorreção de pronúncia, de acentuação ou de emprego de termos, como resultado da tentativa de uso do dialeto de prestígio, motivada pela busca de identificação com as classes privilegiadas” (2006: 83).

A censura prévia acima descrita por Soares, na verdade, descreve a melhor das hipóteses. O que Paulo Freire aponta no seu *Pedagogia do Oprimido* é toda uma “cultura do silêncio” (2005: 201) gerada na “estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante [os homens e as mulheres] vêm realizando sua experiência de ‘quase-coisas’” (*idem, ibidem*).

O sistema social é visto, pois, por Freire, como causa da cultura do silêncio; e, por Soares, como raiz da censura prévia. Não obstante, para esta, a própria escola estaria exercendo papel preponderante no fenômeno linguístico da censura prévia. Consequentemente, a autora enfatiza que “as relações entre linguagem e classe social” teriam “forçosamente [...] que] estar presentes numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem” (2006: 76-7). Afinal, se o papel que a educação se auto-atribuiu tem por eixo a *não-perpetuação das desigualdades específicas das classes* (cf. Adorno, 2010: 170), faz-se mister ao menos não atuar no sentido oposto. De fato, uma das linguistas brasileiras mais relevantes para a pesquisa e reflexão acerca da educação linguística no país, Irlandé Antunes, já alerta para o fato:

Certamente há alguém ou alguns que tiram proveito da manutenção desses padrões de ensino da língua [o estudo inócua das nomenclaturas e classificações gramaticais] – padrões que, na verdade, só ‘despistam’ a atenção e embotam a criticidade das pessoas para perceberem o que, de fato, se pode fazer e se pode sofrer pelo domínio da palavra (2003: 17).

É interessante percebermos que esse fenômeno não é exclusivo do ensino do português língua materna, no Brasil; ocorre, também, no ensino de línguas estrangeiras,

conforme observado, na França, por Dominique Pluskwa e o casal Dave e Jane Willis. Para os autores, em virtude do temor da incorreção sentido por muitos estudantes, estes ficam reticentes nas ocasiões nas quais se espera que se expressem, seja na turma ou fora dela. “São incapazes de atingir a desenvoltura da elocução que, mesmo que acompanhada de alguns erros, seria perfeitamente aceitável na vida cotidiana”² (PLUSKWA *et al*, 2011, s/p, tradução minha). Neste sentido, podemos aproximar o temor sentido pelos falantes nativos de português do Brasil com o dos aprendentes de FLE.

Ora, como veremos mais adiante: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2006: 90). Além do mais,

se os objetivos da aprendizagem de uma língua são de alcançar uma ausência total de erro [...], praticamente nenhum aprendente atinge seus objetivos. Entretanto, é sem sombra de dúvida o objetivo implícito de uma abordagem baseada na gramática, mesmo se não poucos professores, pesquisadores e estudantes objetariam que isso não é realista³ (PLUSKWA *et al*, 2011, s/p, tradução minha).

Tendo cumprido nosso propósito, ainda que rapidamente, de fazermos um breve apanhado do ensino de português no Brasil, passemos agora a aproximar a pedagogia freireana da perspectiva acional do ensino das línguas; ambas, acredito, abordagens complementares da educação linguística.

2. Complementaridade entre a Perspectiva Acional no ensino das línguas e a Pedagogia Libertadora

O livro de Paulo Freire que mais se destaca e, por isso, chega a batizar toda sua filosofia educacional, também denominada *Pedagogia Libertadora*, é o *Pedagogia do Oprimido*. Nele, o educador critica o que nomeia educação bancária, uma educação que vê o educador como aquele que sabe; e os educandos, por sua vez, como aqueles que nada sabem. Dessa forma, “cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito (sic) para ser de experiência narrada ou

² “Ils sont incapables d’atteindre l’aisance d’élocution qui, bien qu’accompagnée de quelques erreurs, serait parfaitement acceptable dans la vie quotidienne” (Pluskwa *et al*, 2011, s/p).

³ “Si les objectifs de l’apprentissage d’une langue sont de parvenir à une totale absence d’erreur [...], pratiquement aucun apprenant n’atteint jamais ces objectifs. Or, c’est certainement le but implicite d’une approche basée sur la grammaire, même si de nombreux enseignants, chercheurs et étudiants objecteraient que ce n’est pas réaliste” (PLUSKWA *et al*, 2011, s/p).

transmitida” (2005: 68). Freire também aponta como errônea a dicotomia sugerida por esta educação; para ele, é uma “dicotomia inexistente” essa entre homens e mundo. “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros” (2005: 72). O filósofo desenvolve muito bem essa questão em seu *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Neste, discorre:

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo que criaram por consequência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* [...] sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política (1996: 52).

Por sua vez, a perspectiva (ou *abordagem*) acional é uma metodologia do ensino das línguas estrangeiras. Ela recebe, dentre outras denominações, a denominação de *abordagem comunic’acional* – termo criado pelo especialista Christian Puren. Tal neologismo (formado pela aglutinação dos termos *comunicativo* e *acional*) foi um meio encontrado para por em evidência que, se por um lado, o ensino das línguas sofreu e ainda sofre grandes mudanças, por outro, a nova metodologia do ensino do FLE não se opõe diretamente à abordagem comunicativa, metodologia que a antecede⁴.

Esta metodologia relativamente nova se fundamenta no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR). Tal documento, redigido por especialistas a pedido do Conselho da Europa e tornado público em 2001, visando fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 19), entre outros feitos, “descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (*idem, ibidem*).

O documento é responsável por uma renovação dos fins antevistos no ensino das línguas vivas. Ao longo do documento, salienta-se o conceito de plurilinguismo, correlato à ideia de mobilidade dentro do chamado ‘velho continente’. Neste contexto de migração, “considera[-se] antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores

⁴ Para uma perspectiva mais aprofundada a esse respeito, cf. RICHER, Jean-Jacques. Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? In: LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, Philippe (org.). *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues*: douzes articles pour mieux comprendre et faire le point. 2^{ème} éd. révisée et enrichie. Paris: Maison des Langues, 2011.

sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (*idem, ibidem*). Segundo Jean-Jacques Richier,

[...] com o *Quadro*, o novo objetivo da didática das línguas e culturas não é “mais de formar um ‘estrangeiro de passagem’ capaz de se comunicar em situações esperadas”⁵, mas de formar atores sociais capazes não mais somente “de coabitar, tampouco de interagir, mas, também e sobretudo de agir conjuntamente numa perspectiva comum, isto é, de ‘co-agir’ e, tratando-se de contribuir na elaboração de um ‘projeto de sociedade’, um ‘fazer conjunto’ de dimensões a um só tempo coletiva e histórica”^{6, 7} (2011, s/p, tradução minha).

Segundo Denyer, o QECR repercutiu de tal modo que as publicações dos linguistas hoje em dia focam “as relações entre as atividades de linguagem e a ação, iniciando desta forma um novo momento nos estudos de pragmática”⁸ (2011: 142, tradição minha). Neles, a noção de ação ganha enorme destaque.

Ora, na direção oposta à da concepção “bancária”, Paulo Freire defende uma educação que seja movida “pelo ânimo de libertar o pensamento pela *ação* dos homens uns com os outros na *tarefa comum* de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (2005: 75, grifos meus). *Tarefa* vem ser justamente uma das pedras angulares da perspectiva acional; trata-se, afinal, de um conceito chave do QECR. Segundo a definição do próprio documento, “*uma tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo*” (Conselho da Europa, 2001: 30, grifo dos autores).

Analisando esta nova metodologia, bem como a sociologia da educação contemporânea, podemos entrever uma nova perspectiva de educação que desponta no

⁵ ROSEN, Evelyne. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde - Recherches et Applications* n° 45, La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue, 2009: 8.

⁶ PUREN, Christian. Variations sur la perspective de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le français dans le monde - Recherches et Applications* n° 45, La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue, 2009: 161.

⁷ “[...] avec le *Cadre*, le nouvel objectif de la didactique des langues et cultures n’est « plus de former un « étranger de passage » capable de communiquer dans des situations attendues », mais est de former des acteurs sociaux capables non plus seulement « de cohabiter ni même d’interagir, mais aussi et surtout d’agir ensemble dans une perspective commune, c’est-à-dire de « co-agir », et s’il est de contribuer à l’élaboration d’« un « projet de société », un « faire ensemble » à dimensions à la fois collective et historique” (RICHIER, 2011, s/p).

⁸ “Les publications de certains linguistes interrogent aujourd’hui les rapports entre les activités langagières et l’action, imposant ainsi un nouveau tournant aux études de pragmatique” (2011: 142).

horizonte. O sociólogo da educação Edgar Morin defende um *enseignement éducatif* (o termo *ensino* não bastando, mas o termo *educação* carregando consigo, simultaneamente um excesso e uma falta, para o pensador⁹) que vise uma *cabeça bem feita*. Nas suas próprias palavras, “*cabeça bem feita* significa que, mais que acumular o saber, é muito mais importante dispor, a uma só vez, de uma aptidão geral a formular e tratar problemas e de princípios organizadores que permitam aproximar os saberes e dar-lhes sentido”¹⁰ (1999: 23, tradução minha). Podemos, aliás, aproximar a filosofia de Edgar Morin da pedagogia do oprimido quando este afirma que a “finalidade da *cabeça bem feita* seria favorecida por um programa interrogativo que partiria do ser humano”¹¹ (1999: 87, tradução minha).

Tal programa não se equipara plenamente ao conceito de *temas geradores* de Freire, temas investigados por uma equipe interdisciplinar e pelos próprios educandos-educadores a serem devolvidos a estes últimos na forma de problema (cf. Freire, 2005: 119). No entanto, quanto à devolução, como problema e não como dissertação, aos educandos dos temas geradores (*idem, ibidem*), percebe-se uma nítida afinidade com o *programa interrogativo* proposto por Morin.

O sociólogo/filósofo francês, assim como Freire, destaca a importância da “faculdade a mais difundida e a mais viva da infância e da adolescência, a curiosidade, que frequentemente demais, a *instruction* apaga, e que se trata, pelo contrário, de estimular, ou de despertar se ela dorme”¹² (1999: 24, tradução minha).

O dever do *enseignement éducatif* – para Edgar Morin – de não danificar as curiosidades naturais de toda consciência que desperta, mas, pelo contrário, de partir das interrogações primeiras (MORIN, 1999: 87), assemelha-se à preconização, aventada por Freire, de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras, ou, mais especificamente, de um *cercos epistemológico* em torno do *universo temático*

⁹ “À vrai dire le mot d’« enseignement » ne me suffit pas, mais le mot d’ « éducation » comporte un trop et un manque. Dans ce livre, je vais slalomer entre les deux termes, ayant à l’esprit un enseignement éducatif” (MORIN, 1999: 11).

¹⁰ “« Une tête bien faite » signifie que, plutôt que d’accumuler le savoir, il est beaucoup plus important de disposer à la fois : / - d’une aptitude générale à poser et traiter des problèmes, / - de principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et de leur donner sens” (MORIN, 1999: 23).

¹¹ La finalité de la « tête bien faite » serait favorisée par un programme interrogatif qui partirait de l’être humain” (MORIN, 1999: 87).

¹² “[...] la faculté la plus répandue et la plus vivante de l’enfance et de l’adolescence, la curiosité, que trop souvent l’instruction éteint, et qu’il s’agit au contraire de stimuler, ou d’éveiller si elle dort” (MORIN, 1999: 24).

(*palavras e temas geradores*, conforme a etapa da educação linguística). De fato, o educador esclarece a distinção entre ambos em seu *Pedagogia do Oprimido*: “Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador” (2005: 119).

Voltando à questão da complementaridade entre a perspectiva acional no ensino das línguas e a pedagogia libertadora criada por Paulo Freire, observamos que Christian Ollivier – que prefere empregar a expressão *abordagem interacional* ao tratar da mais comumente denominada *perspectiva acional*, fundando sua argumentação no fato de que toda ação é em grande parte determinada pelas interações sociais no seio das quais elas tomam lugar (cf. Lions-Olivieri *et al*, 2011, s/p) – afirma que “é na abordagem interacional que o aprendente pode se tornar integralmente um ator social [ainda que em contexto educacional]”¹³ (OLLIVIER, 2011, s/p). Desse modo, a pedagogia da tarefa acional pode ser entendida, basicamente, como um processo pedagógico que parte da ação, passa pela forma (reflexão acerca da própria linguagem mas também acerca das estratégias), para voltar à ação (produção em contexto a serviço da tarefa) (cf. Priniotakis, 2011, s/d). Ora, para o educador brasileiro,

Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha, como este, inseparável das *situações concretas*. Esta é a razão pela qual, partindo destas últimas, cuja análise leva os sujeitos a reverem-se em sua confrontação com elas, a refazer esta confrontação, a problematização implica num *retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta* (FREIRE, 2006: 82, grifos meus).

Torna-se salutar, porém, tecermos uma ressalva à ideia de todo processo de conscientização *partir* da ação. O próprio Paulo Freire sustenta que “[...] *se* o momento já é o da ação, esta se fará práxis se o saber dela resultante se faz objeto de reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida [...]” (FREIRE, 2005: 59, grifo meu). Tal tessitura da frase subentende que o processo pedagógico não deve forçosamente partir da ação. Já, se a ação não é único ponto de partida para a conscientização, sempre o serão as *situações concretas* em que se encontram os oprimidos, situações estas postas como *problemas*. De fato, o conceito de tarefa na perspectiva não encerra/engloba a ação pura. Pertence tanto ao domínio da cognição (epistemologia ou *teoria*) – neste âmbito, complexa, aberta e a-didática – quanto diz respeito à pragmática

¹³ “C’est dans l’approche interactionnelle que l’apprenant peut devenir un acteur social à part entière” (OLLIVIER, 2011, s/p).

(ação) – nesta esfera, contextualizada, visando a um fim e pondo um problema (cf. Denyer, 2011, s/p). Como esclarece a formadora Laure Van Ranst:

O ato de fala não deve mais ser considerado como uma finalidade, mas como um dos meios para realizar *ações*; o que significa que não são somente ações de linguagem que devem ser realizadas ao longo de simulações [...], mas também “ações em contexto social”, isto é, ações realizadas *realmente*, [já] no ambiente da aprendizagem¹⁴ (s/d.: 9).

3. À guisa de conclusão

É pertinente atentarmos para a concepção de unidade entre pensamento e ação formulada por Heller, uma das grandes influências de Paulo Freire, a ponto de mencioná-la em “*Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*”, ao lado de Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Sartre, Kosik, M. Ponty, Arendt e Marcuse. Para a historiadora da Escola de Budapeste,

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade *imediata* de pensamento e ação na cotidianidade. As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis (HELLER, 2008: 49).

A educação deveria justamente trazer para si a incumbência de elevar a atividade cotidiana ao nível da práxis, bem como as ideias presentes na nossa cotidianidade ao nível da teoria. Seria a conscientização do oprimido, tão defendida por Freire. Conscientização contra a “ideologia” – tomada, por ele, no sentido de *falsa consciência*, outra expressão amplamente usada pelo educador brasileiro¹⁵ – a ser alcançada por meio de uma não-separação entre “prática [e] teoria, pensamento [e] ação, linguagem [e] ideologia” (FREIRE, 1996: 125), tampouco entre “ensino de conteúdos [e] chamamento ao educando

¹⁴ “L’acte de parole n’est plus à considérer comme une finalité mais comme étant un des moyens pour réaliser des *actions* ; ce qui signifie que ce ne sont plus seulement les actions langagières qui doivent être réalisées au cours de simulations [...], mais également des « actions en contexte social », c’est-à-dire des actions réalisées *réellement*, dans l’environnement de l’apprentissage” (VAN RANST, s/d.: 9).

¹⁵ É interessante notar que Adilson Citelli, pesquisador oriundo da área de Letras, atualmente dedicado à educomunicação – uma nova prática educativa, profundamente vinculada à Pedagogia Libertadora aventada por Freire – emprega os termos *estereótipo*, *lugar-comum*, *clichê*, *ímile* e *slogan* para falar da ideologia enquanto *falsa consciência* (cf. 2006). Lembremos que este último – o slogan – é um dos procedimentos sócio-discursivos mais criticados por Freire, senão o mais criticado.

para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los” (*idem, ibidem*) e não mero objeto, seja do processo de aprendizagem ou de sua própria existência.

Desta forma, a perspectiva acional emerge como uma metodologia muito pertinente para o projeto político edificado por Freire. Graças a ela, adentra-se no paradigma de uma pedagogia do projeto em que a turma se descobre enquanto micro-sociedade, pertencente a uma sociedade maior. Permite, ainda, que os educandos se percebam como atores sociais, para além de usuários da língua.

Neste contexto, trata-se, ainda, de agir “com” e não mais de agir “sobre”, como explica Christian Puren (2002). Puren insiste sobre essa mudança, mudança que dá à aprendizagem uma dimensão nitidamente mais colaborativa. Ou, quiçá, mais *dialógica*, se nos referirmos à nomenclatura da pedagogia freireana (cf. FREIRE, 2005).

Tal correspondência não será trabalhada aqui, pois extrapola os limites do presente artigo. Objetiva-se apenas apontar, por meio de mais esta correlação, a grande proximidade entre a *Pedagogia do Oprimido* e a *Abordagem Acional*. Acredito ter, para os objetivos deste trabalho, demonstrado a acuidade da aproximação entre as duas perspectivas aqui expostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 5ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ANTUNES, Irandé C. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOURGUIGNON, Claire. L'apprentissage des langues par l'action. In: LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, Philippe (org.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: douzes articles pour mieux comprendre et faire le point*. 2^{ème} éd. révisée et enrichie. Paris: Maison des Langues, 2011.

BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Central de Concursos ; Degrau Cultural, s/ data.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: CITELLI, Adilson Odair (org). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos, 3)

CITELLI, Adilson Odair. *Palavras, Meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

DENYER, Monique. La perspective actionnelle du *Cadre Européen Commun de Référence* et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In: LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, Philippe (org.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: douzes articles pour mieux comprendre et faire le point*. 2^{ème} éd. révisée et enrichie. Paris: Maison des Langues, 2011.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE: *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira / prefácio de Jacques Chonchol. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. *Pedagogia da esperança*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Interpretações da história do homem, 2)

RICHER, Jean-Jacques. Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? In: LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, Philippe (org.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: douzes articles pour mieux comprendre et faire le point*. 2^{ème} éd. révisée et enrichie. Paris: Maison des Langues, 2011.

LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, Philippe. Avant-propos. In: LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, Philippe (org.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: douzes articles pour mieux comprendre et faire le point*. 2^{ème} éd. révisée et enrichie. Paris: Maison des Langues, 2011.

MORIN, Edgar. *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer les pensée*. Paris : Seuil, 1999.

OLLIVIER, Christian. Mettre en oeuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. In: LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, Philippe (org.). *L'approche actionnelle dans*

l'enseignement des langues: douzes articles pour mieux comprendre et faire le point. 2^{ème} éd. révisée et enrichie. Paris: Maison des Langues, 2011.

PLUSKWA, Dominique; WILLIS, Dave; WILLIS, Jane. L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! *In*: LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, Philippe (org.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*: douzes articles pour mieux comprendre et faire le point. 2^{ème} éd. révisée et enrichie. Paris: Maison des Langues, 2011.

PRINIOTAKIS, Serge. TNI et perspective actionnelle : quelques pistes pour réellement intégrer le TNI à une pédagogie de la tâche. *In*: LIONS-OLIVIERI, M.-L. ; LIRIA, Philippe (org.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*: douzes articles pour mieux comprendre et faire le point. 2^{ème} éd. révisée et enrichie. Paris: Maison des Langues, 2011.

PUREN, Christian. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel ». Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes. Também disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Acessado em: 15.04.2013.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2006.

VAN RANST, Laure. Wiki et perspective actionnelle – analyse pédagogique d'un projet européen. Disponível em: <http://www.cesep.be/ETUDES/TECHNO/Wiki.pdf>. Acesso em: 8.10.2013.