

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA ESTRANGEIRA

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES)

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto
ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /
Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :
MEC/SEF, 1998.
120 p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de
quinta a oitava séries: língua estrangeira. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS

TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA ESTRANGEIRA

Brasília
1998

AO PROFESSOR

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto

OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

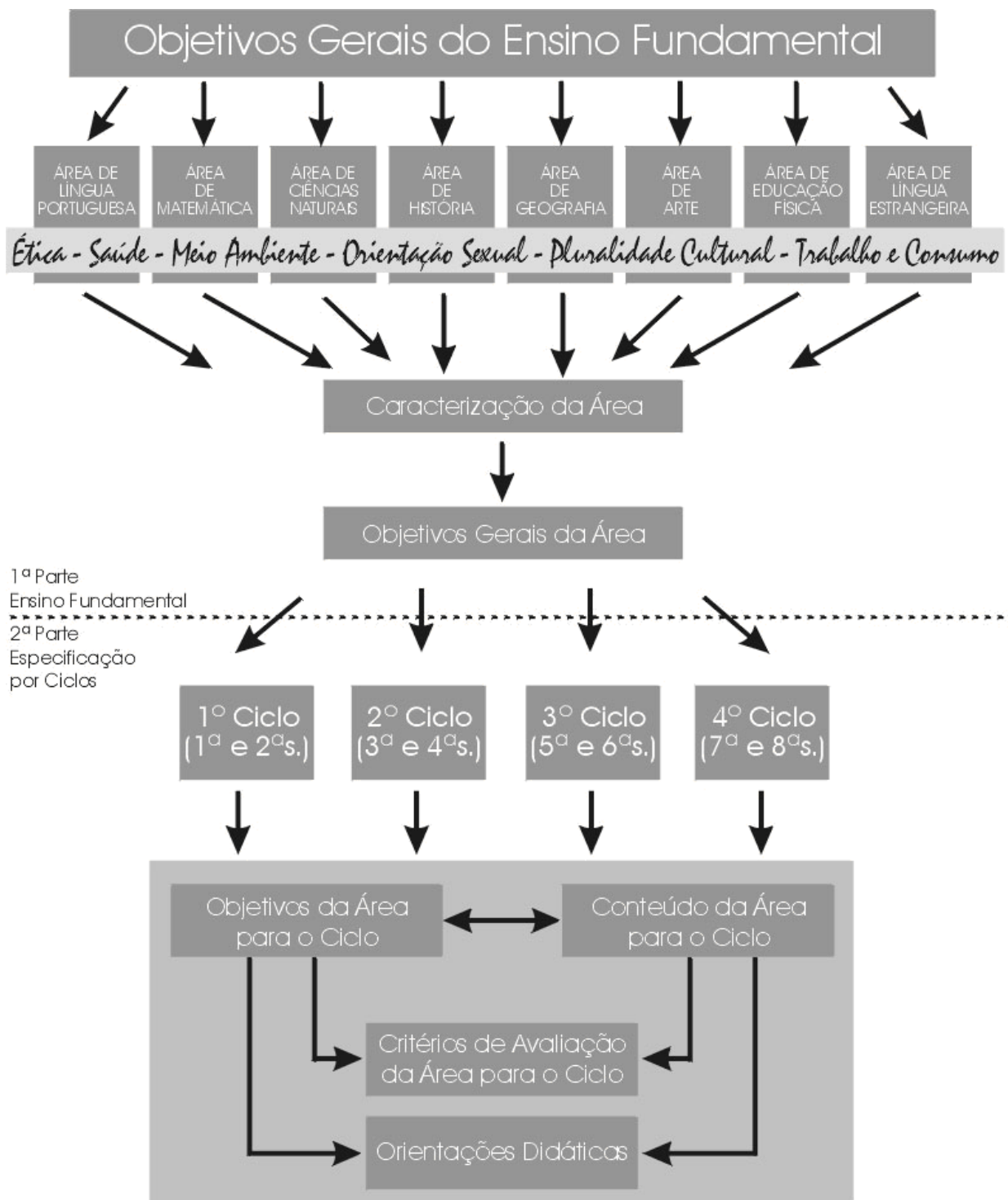
Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir,

expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



SUMÁRIO

Apresentação	15
1ª PARTE	
Considerações preliminares	19
A justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no ensino fundamental	20
Os focos do ensino: a metáfora das lentes de uma máquina fotográfica	21
Critérios para a inclusão de línguas estrangeiras no currículo	22
Fatores históricos	22
Fatores relativos às comunidades locais	23
Fatores relativos à tradição	23
Uma síntese da situação atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil	23
Aspectos centrais no documento	24
Caracterização do objeto de ensino: Língua Estrangeira	27
Aprender línguas significa aprender conhecimento e seu uso	27
A natureza sociointeracional da linguagem	27
A relação entre língua estrangeira e língua materna na aprendizagem	28
Os conhecimentos sistêmico, de mundo e da organização textual	29
O conhecimento sistêmico	29
O conhecimento de mundo	29
O conhecimento da organização textual	31
A projeção dos conhecimentos na construção do significado	32
Os conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual e o processo de ensinar e aprender Língua Estrangeira	32
Os usos dos conhecimentos e o processo de aprender e ensinar Língua Estrangeira	34
Papel da área de Língua Estrangeira no ensino fundamental diante da construção da cidadania	37
Lei de Diretrizes e Bases e Língua Estrangeira	37
Perspectiva educacional	37
Perspectiva pragmática	38
Língua Estrangeira e exclusão social	38
Língua Estrangeira como libertação	39
O inglês como língua estrangeira hegemônica	39
A escolha de línguas estrangeiras para o currículo	40
Língua Estrangeira e construção de cidadania	41
A relação do processo de ensinar e aprender Língua Estrangeira com os temas transversais	43
Ensino de Língua Estrangeira: modo singular para focalizar a relação entre linguagem e sociedade	43
Escolhas temáticas	44
Escolhas de organização textual	45
Escolhas sistêmicas	46
Variação lingüística	47
Pluralidade cultural	48
Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira nos terceiro e quarto ciclos	53
Língua Estrangeira e o aluno dos terceiro e quarto ciclos	53
Concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira	55
A visão behaviorista	56
A visão cognitivista	56
A visão sociointeracional	57
Aprendizagem como forma de co-participação social	58
Aprendizagem como construção de conhecimento compartilhado	58
Interação e construção da aprendizagem	59
Interação e configuração espacial em sala de aula	61
Cognição e metacognição	62
Objetivos gerais de Língua Estrangeira para o ensino fundamental	65

2ª PARTE	
Conteúdos propostos para terceiro e quarto ciclos	71
Eixos de conteúdo	71
Progressão geral dos conteúdos	72
Conhecimento de mundo	72
Tipos de texto	73
Conhecimento sistêmico	74
Conteúdos atitudinais	75
A questão do método	75
Avaliação	79
Conceito	79
Avaliar para quem	80
A dimensão afetiva	81
Coerência entre o foco do ensino e o da avaliação	82
A avaliação: um processo integrado e contínuo	82
Critérios de avaliação	83
Orientações didáticas	87
Habilidades comunicativas	89
Compreensão	89
Compreensão escrita	89
Orientações didáticas para o ensino de compreensão escrita	91
Pré-leitura	91
Leitura	92
Pós-leitura	92
Compreensão oral	94
Orientações didáticas para o ensino da compreensão oral	95
Produção	96
Produção escrita	98
Produção oral	101
Orientações didáticas para o ensino da produção escrita e da produção oral	103
Orientações para uma avaliação formativa	107
Uma palavra final: a ação dos parâmetros e a formação de professores de Língua Estrangeira	109
Bibliografia	111

LÍNGUA ESTRANGEIRA

APRESENTAÇÃO

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Além disso, em uma política de pluralismo lingüístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição.

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

Os temas centrais desta proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Esses temas se articulam com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, notadamente, na possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana.

Secretaria de Educação Fundamental

LÍNGUA ESTRANGEIRA

1ª PARTE

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este documento procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. Portanto, não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer.

As oportunidades de aprender línguas nos Centros de Línguas das redes oficiais, existentes em algumas partes do Brasil, são entendidas como suplementares à oferta de Língua Estrangeira dentro do currículo, no sentido de que outras línguas, além daquela incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas.

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade¹, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso² via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

Isso poderá ser feito por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa. É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de

¹ Por alteridade entende-se os fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras.

² A construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas.

significado pelo domínio de uma base discursiva³, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem.

Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série.

A justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no ensino fundamental

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

³ Entende-se por base discursiva o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral.

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas.

Vale acrescentar que a análise do quadro atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura.

OS FOCOS DO ENSINO: A METÁFORA DAS LENTES DE UMA MÁQUINA FOTOGRÁFICA

Com base na função social da aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil e nas condições existentes na maior parte das escolas brasileiras, o foco no que ensinar pode ser melhor entendido ao se pensar, metaforicamente, sobre o que as lentes de uma máquina fotográfica focalizam. O primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura. A lente pode, contudo, ser trocada por uma grande-angular, na dependência das condições em contextos de ensino específicos como também do papel relativo que as línguas estrangeiras particulares representam na comunidade (o caso do espanhol na situação de fronteira, por exemplo), de modo a ampliar o foco para envolver outras habilidades comunicativas.

Esse sistema de focos para indicar o que ensinar tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira, por intermédio do uso de uma lente padrão. Isso é o que foi chamado de engajamento discursivo por meio de leitura em língua estrangeira, que se pauta por uma questão central neste documento: dar acesso a todos a uma educação lingüística de qualidade.

O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo, “Ça va?”, “How do you do?”, “Que bien!”, “Wie gehts?”, “Va bene”), de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. Esses recursos são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de alguns modos de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações, linguagem da sala de aula etc.). Também permitem o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem. É preciso que fique claro, porém, que esses momentos não implicam engajamento no discurso oral. Têm a função de aumentar a consciência lingüística⁴ do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem.

CRITÉRIOS PARA INCLUSÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CURRÍCULO

Independentemente de se reconhecer a importância do aprendizado de várias línguas, em vez de uma única, e de se pôr em prática uma política de pluralismo lingüístico⁵, nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua estrangeira no currículo. Os motivos podem ir da falta de professores até a dificuldade de incluir um número elevado de disciplinas na grade escolar. Assim, uma questão que precisa ser enfrentada é qual, ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo.

Pelo menos três fatores devem ser considerados:

- fatores históricos;
- fatores relativos às comunidades locais;
- fatores relativos à tradição.

Fatores históricos

Os fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira

⁴ Consciência lingüística aqui se refere à consciência da natureza da estrutura sonora das línguas estrangeiras (fonemas, padrões entonacionais etc.) e de certas regras de uso dessas línguas em comparação com as da língua materna.

⁵ Por uma política de pluralismo lingüístico entende-se a aceitação da existência de línguas diferentes e a promoção do ensino de várias línguas.

maior relevância. A relevância é freqüentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel.

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol.

Fatores relativos às comunidades locais

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Fatores relativos à tradição

O papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado. O francês, por exemplo, desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França e como instrumental de acesso ao conhecimento de toda uma geração de brasileiros.

UMA SÍNTESE DA SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Esta síntese não representa a situação total, pela dificuldade de se obter dados representativos da situação nacional como um todo. O quadro que se segue decorre de

dados obtidos a partir da análise das propostas elaboradas por equipes designadas por Secretarias Estaduais de Educação de oito estados, de quatro regiões brasileiras. No entanto, é possível, em função do conhecimento que se tem da área, estender essas considerações gerais à situação dominante no país.

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno.

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise de necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. Evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados.

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente.

ASPECTOS CENTRAIS NO DOCUMENTO

Os temas centrais nesta proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana.

Para a viabilização desses temas no documento é essencial caracterizar duas questões teóricas de base:

- uma determinada visão da linguagem, isto é, sua natureza sociointeracional;
- o processo de aprendizagem entendido como sociointeracional.

Esses dois pilares são essenciais na sustentação do processo de ensinar e aprender línguas: uma visão teórica da linguagem e da aprendizagem.

CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ENSINO: LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aprender línguas significa aprender conhecimento e seu uso

Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

A natureza sociointeracional da linguagem

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso⁶. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. Vale dizer que o exercício do poder no discurso e o de resistência a ele são típicos dos encontros interacionais que se vivem no dia-a-dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente.

Assim, os significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos⁷

⁶ Discurso é uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação.

⁷ Embates discursivos são caracterizados pela confrontação entre discursos que veiculam percepções, crenças, visões de mundo, ideologias diferentes etc.

dos quais se participa com base nas posições ocupadas em certos momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos. Em outras palavras, os projetos políticos, as crenças e os valores dos participantes do discurso são intrínsecos aos processos de uso da linguagem. Daí os movimentos de organização política de certos grupos sociais (os sem-terra, mulheres, negros etc.) que pretendem resistir a formas de tratamento social que não lhes garantam igualdade. É importante perceber que essas formas, por serem construídas no discurso, podem também ser destruídas e reconstruídas em outras bases. A consciência desses processos é o primeiro passo na construção de uma sociedade mais igualitária.

A relação entre língua estrangeira e língua materna na aprendizagem

O processo sociointeracional de construir conhecimento lingüístico e aprender a usá-lo já foi percorrido pelo aluno no desafio de aprender sua língua materna. Ao chegar à quinta série, a criança já é um falante competente de sua língua para os usos que se apresentam nas comunidades discursivas⁸ imediatas das quais participa em sua socialização em casa ou nas brincadeiras com os amigos fora de casa, e em outras comunidades discursivas. Essas outras comunidades podem exigir a aprendizagem de uma variedade da língua materna ou de padrões interacionais diferentes dos que teve acesso em casa (por exemplo, modos de interagir com outra pessoa em sala de aula).

Neste percurso, o aluno já aprendeu usos da linguagem com os quais pode não ter se familiarizado em casa (por exemplo, na leitura e na produção de um texto escrito), tendo também interiorizado sua natureza sociointeracional (por exemplo, ao aprender a considerar as marcas das identidades sociais — idade, gênero etc. — daqueles com quem fala em contextos sociais específicos) e começado a construir conhecimento de natureza metalingüística nas aulas de língua materna. Isso lhe possibilita pensar, falar, ler e escrever sobre sua própria língua. Enfim, o aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem.

Em linhas gerais, o que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai fazer é:

- aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;

⁸ Comunidades discursivas são os espaços sociais (lar, escola, clube etc.) orientados por práticas sociais específicas de construção de significado dos quais se participa.

- possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira.

Os conhecimentos sistêmico, de mundo e da organização textual

Para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível, as pessoas utilizam três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo.

O CONHECIMENTO SISTÊMICO

O conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos⁹, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.

Como exemplo, considerem-se as seguintes escolhas oferecidas pela língua portuguesa: a escolha dos morfemas “o” e “s”, que indicam o gênero masculino e plural, respectivamente, para se referir a Pedro e Paulo como meninos em oposição a Sônia e Beatriz como meninas; a escolha do item lexical “mulher” para se referir a um ser do gênero feminino; a escolha de uma organização sintática na voz ativa para indicar quem praticou uma ação; a escolha de uma representação fonológica de um morfema, por exemplo /a/, para indicar um morfema de gênero feminino. Outras línguas oferecem outras escolhas decorrentes de seus sistemas lingüísticos.

O CONHECIMENTO DE MUNDO

O conhecimento de mundo se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo. Ficam armazenados

⁹O nível léxico-semântico se refere à organização lingüística em relação às palavras de que uma língua dispõe como também em relação às redes de significado das quais essas palavras participam.

na memória das pessoas conhecimentos sobre várias coisas e ações, por exemplo, festas de aniversário, casamentos, oficinas de conserto de carros, postos de gasolina, concertos musicais etc., conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida.

Esses conhecimentos, organizados na memória em blocos de informação, variam de pessoa para pessoa, pois refletem as experiências que tiveram, os livros que leram, os países onde vivem etc. Pode-se, contudo, imaginar que algumas pessoas que tenham a mesma profissão — professores, por exemplo — tenham mais conhecimentos de mundo em comum do que aquelas que exerçam outra profissão.

É esse tipo de conhecimento que permite a uma pessoa que vive no norte do Brasil, por exemplo, compreender o enunciado “Ele prefere ouvir boi-de-matraca”, enquanto alguém do sul, sem conhecimento sobre os tipos de grupo de bumba-meu-boi, pode não conseguir fazê-lo. Da mesma forma, a ausência de conhecimento de mundo adequado pode constituir dificuldade para um profissional da área de química, por exemplo, compreender um texto, escrito em sua língua materna, sobre o ensino de línguas, por lhe faltar conhecimento específico sobre essa área de conhecimento, embora não tenha nenhuma dificuldade com aspectos do texto relacionados ao conhecimento sistêmico.

Do mesmo modo, para o aluno de Língua Estrangeira, ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvido. Por exemplo, a dificuldade para entender a fala de alguém sobre um assunto que desconheça pode ser maior se o aluno tiver problemas com o vocabulário usado e/ou com a sintaxe. Por outro lado, essa dificuldade será diminuída se o assunto já for do conhecimento do aluno. Além disso, não é comum vincular-se a práticas interacionais orais e escritas que não sejam significativas e motivadoras para o engajamento discursivo.

Em Língua Estrangeira, o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno. Por exemplo, considerem-se as dificuldades que um aluno iniciante brasileiro de francês, pouco familiarizado com a cultura francesa, enfrentaria para ler um texto que descrevesse o ritual que envolve uma refeição tradicional na França ou o funcionamento do metrô de Paris na hora de maior movimento. Ao mesmo tempo, é esse tipo de conhecimento que pode, com o desenvolvimento da aprendizagem no nível sistêmico, colaborar no aprimoramento conceptual do aluno, ao expô-lo a outras visões do mundo, a outros modos de viver a vida social e política, à possibilidade de reconhecer outras experiências humanas diferentes como válidas etc.

O CONHECIMENTO DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

O terceiro tipo de conhecimento que o usuário de uma língua tem engloba as rotinas interacionais¹⁰ que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos. Por exemplo, para dar uma aula expositiva é necessário o conhecimento de como organizar a informação na interação, que é de natureza diferente da organização da informação em uma conversa. Em uma aula expositiva, há toda uma preocupação em organizar a fala para a introdução ao assunto, para seu desenvolvimento e sua conclusão, para facilitar a compreensão do aluno. Já em uma conversa informal, essa preocupação não está presente.

Em geral, os textos orais e escritos podem ser classificados em três tipos básicos: narrativos, descritivos e argumentativos. Isso não quer dizer, porém, que os textos narrativos não tenham elementos descritivos ou que os argumentativos não tenham elementos narrativos. Esses três tipos básicos são usados na organização de vários outros tipos de textos, que têm funções diferentes na prática social: textos literários (poema, romance, etc.), textos pedagógicos (material didático para ensinar espanhol; aula expositiva etc.), textos científicos (relatório de pesquisa, trabalho publicado em revista científica etc.), textos epistolares (carta pessoal, carta de negócio etc.), textos de propagandas (anúncio para vender uma TV), entrevistas, debates etc. Assim, dependendo do alvo a ser atingindo, o autor escolherá um ou outro tipo de texto.

O conhecimento sobre a organização de textos orais e escritos pode ser chamado também de intertextual e é de natureza convencional. Deve-se notar também que usuários de línguas diferentes podem organizar textos escritos e orais de forma distinta. Por exemplo, mesmo em uma conversa informal em inglês não se admitem tantas interrupções e fracionamento dos tópicos quanto parecem ocorrer em uma conversa informal em português. Da mesma forma, um texto escrito em inglês não permite tantas digressões do tópico principal quanto um texto em português.

Esse conhecimento intertextual, que têm os usuários de uma língua, é também acionado por leitores e ouvintes na tarefa de compreensão. Estes sabem que, ao se depararem com uma história, por exemplo, devem esperar um determinado tipo de organização da informação. Em português, inglês, espanhol, francês, alemão ou italiano, os leitores ou ouvintes, ao encontrarem, no início de um texto, os itens “Era uma vez”, “Once upon a time”, “Había una vez”, “Il était une fois”, “Es war einmal” ou “C’era una volta” já sabem que vão ler/ouvir uma história que normalmente terá a informação organizada em situação, problema, solução e avaliação. Assim, ao encontrarem uma situação, os leitores/ouvintes esperam encontrar o problema, a seguir a solução e a avaliação. Se uma dessas partes da organização textual não aparece na história lida ou contada, o leitor ou o ouvinte,

¹⁰ Rotinas interacionais se referem a convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação do significado.

ao recontá-la, tenderá a preenchê-la, adequadamente, de modo a projetar coerência no texto.

A projeção dos conhecimentos na construção do significado

São esses conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização de textos) que falantes e escritores utilizam na construção do significado para atingirem suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas de seus interlocutores em relação ao que devem esperar no discurso. Em contrapartida, os interlocutores (ouvintes e leitores) projetam esses conhecimentos na construção do significado. O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes.

Os conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual e o processo de ensinar e aprender Língua Estrangeira

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender.

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira.

Em relação ao conhecimento sistêmico, o aluno vai encontrar pontos de convergências e divergências entre a língua materna e a língua estrangeira, nos vários níveis de organização lingüística. É claro que, dependendo da estrutura e organização da língua estrangeira, haverá mais semelhança entre o português e uma língua estrangeira específica do que entre outras. Assim, pode-se dizer que o português, o espanhol, o francês ou o inglês são tipologicamente mais próximos do que o português e o japonês. De qualquer modo, uma parte importante do que o aluno precisa aprender está relacionada ao conhecimento sistêmico, embora essa aprendizagem possa ser facilitada ao se apoiar, principalmente no início da aprendizagem, nas convergências entre o que o aluno já sabe do conhecimento sistêmico de sua língua materna e a língua estrangeira. Isso vai facilitar o engajamento do aluno com o discurso, o que se prioriza nesta proposta.

Pode-se dizer também que uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado. Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. O conhecimento de mundo referido nos textos pode ser ampliado com o passar do tempo e incluir questões novas para o aluno de modo a alargar seus horizontes conceptuais, o que, aliás, é uma das grandes contribuições da aprendizagem de Língua Estrangeira.

Quanto ao conhecimento da organização de textos orais e escritos, o aluno pode se apoiar também nos tipos de texto que já conhece como usuário de sua língua materna. Por exemplo, em uma aula de leitura para alunos de quinta série, a utilização de narrativas — um tipo de texto com o qual as crianças já estão bem familiarizadas — poderá também colaborar para o envolvimento do aluno com o discurso no processo de aprender. Com o desenvolvimento da aprendizagem, o aluno será exposto a novas maneiras de organizar textos orais e escritos (entrevistas, matérias jornalísticas, verbetes de enciclopédia, conversas radiofônicas etc.)

A consciência desses tipos de conhecimento pelo aluno é o que será chamado aqui de consciência lingüística¹¹, que, além de ampliar o conhecimento que o aluno tem sobre o fenômeno lingüístico, isto é, incluindo a percepção de sua língua materna, tem um alto valor na aprendizagem de Língua Estrangeira devido à sua natureza metacognitiva¹².

¹¹ Consciência lingüística se refere à conscientização da organização lingüística em vários níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e textual).

¹² A natureza metacognitiva da aprendizagem se refere à possibilidade de se usar estratégias de monitoração ou o controle da aprendizagem que facilitam o processo. As pesquisas indicam que quando os alunos controlam a aprendizagem têm mais sucesso nesse processo.

Os usos dos conhecimentos e o processo de aprender e ensinar Língua Estrangeira

Os usos dos conhecimentos sistêmicos, de mundo e da organização de textos na construção do significado também é parte do que o aluno já está acostumado a fazer como usuário de sua língua materna. Por exemplo:

- no nível sistêmico, o aluno já sabe que a construção de significados envolve o estabelecimento de elos coesivos, como a procura dos referentes. Desta forma, ao se deparar com o pronome “ele”, em português, sabe que tem de procurar anteriormente no texto um referente do gênero masculino — um antecedente — para estabelecer o elo coesivo. Do mesmo modo, ao encontrar um conectivo, o aluno já sabe que ele indica como uma seqüência deve ser interpretada em relação à seqüência que veio antes. O item “porque”, normalmente, prepara o usuário para esperar a causa do que foi dito anteriormente;
- no nível de conhecimento de mundo, o aluno já sabe que tem de projetar no texto o pré-conhecimento adequado para construir o significado na busca da coerência do texto. Para compreender uma interação sobre uma partida de futebol o aluno já sabe que terá de projetar seu conhecimento sobre o que acontece no jogo. Na verdade, quem fala já conta com esse pré-conhecimento da parte do ouvinte, de modo que não terá de explicitar quando se tem que cobrar um pênalti;
- no nível do conhecimento referente à organização dos textos, o aluno já sabe, como usuário de sua língua materna, que ao ler uma carta na coluna de carta dos leitores de um jornal vai encontrar leitores se dirigindo ao editor, reclamando ou apoiando alguma matéria publicada.

Esses usos em Língua Estrangeira têm de ser trazidos à mente do aluno, posto que, freqüentemente, ele não tem consciência deles como usuário em sua língua materna. É nesse sentido, explorando aspectos metacognitivos da aprendizagem, que a aprendizagem da Língua Estrangeira pode ajudar na educação lingüística do aluno como um todo, aumentando sua consciência do fenômeno lingüístico, e no aprimoramento de seu nível de letramento.

Deve-se considerar ainda que a consciência crítica de como as pessoas usam estes tipos de conhecimento traz para o aluno a percepção da linguagem como fenômeno social, o que é caracterizado aqui como a natureza sociointeracional da linguagem. Quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social¹³ e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças. Esta questão será retomada no item em que se trata dos temas transversais.

¹³Entende-se, contudo, que as identidades sociais são dinâmicas e contraditórias posto que construídas nas práticas discursivas das quais as pessoas participam. Por exemplo, uma mulher pode se submeter a um marido autoritário em casa e ter um papel autoritário como professora na escola.

PAPEL DA ÁREA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Lei de Diretrizes e Bases e Língua Estrangeira

A questão do ensino de Língua Estrangeira na escola, particularmente na escola pública, tem sido amplamente discutida nos meios acadêmicos e educacionais. Foi também objeto de manifestos de profissionais da área em reuniões científicas e de representações ao Congresso Nacional. Até bem pouco tempo atrás, a discussão era para se garantir a permanência dessa disciplina no currículo. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, que prevê Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série, a discussão não necessita mais ser defensiva. Pode, sim, concentrar-se nos aspectos educacionais de fundo da questão, pois entende-se que “dentro das possibilidades da instituição” se refere à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta deve ser obrigatório no currículo escolar.

Perspectiva educacional

Embora nas considerações preliminares já se tenha feito menção ao papel educacional de Língua Estrangeira no currículo do ensino fundamental, cabe enfatizar aqui esse aspecto. A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é

uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social.

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

Perspectiva pragmática

Embora predomine a sociedade industrial, cada vez mais se acredita em uma economia baseada na criação e na distribuição da informação: uma sociedade mais informatizada. Não é mais possível, no final do milênio, operar em um sistema econômico nacional isolado e supostamente auto-suficiente. É preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, em que a informação pode ser partilhada instantaneamente, mas que exige uma rápida reestruturação da organização social para que se possa ter acesso a essa informação.

Essas características do mundo moderno têm, por certo, implicações importantes para o processo educacional como um todo, e, particularmente, para o ensino de línguas na escola. Se essas megatendências forem descrições exatas do panorama futuro, é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo.

No que se refere ao ensino de línguas, a questão torna-se da maior relevância. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho.

Língua Estrangeira e exclusão social

A linguagem é o meio pelo qual uma vasta gama de relações são expressas, e é

indiscutível o papel que ela desempenha na compreensão mútua, na promoção de relações políticas e comerciais, no desenvolvimento de recursos humanos. O reverso da medalha, no entanto, é que, ao mesmo tempo em que pode desempenhar esse papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros. Internamente, pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras.

No plano internacional, situação semelhante se configura. O que diz respeito à situação de indivíduos dentro de um país, aplica-se à situação de países dentro da comunidade internacional. Se a tendência do mundo de hoje para o futuro é a dependência cada vez maior na troca de informação, a linguagem e as línguas estão no cerne da questão: quem controla a informação?

Língua Estrangeira como libertação

Cabe aqui recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira. Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais.

Essa força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se apresentam. Mas, para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isso significa também despojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, que pode ser um empecilho para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão lingüística como libertação.

O inglês como língua estrangeira hegemônica

Questões como poder e desigualdade são centrais no ensino e aprendizagem de línguas, particularmente no contexto de Língua Estrangeira. Tem sido preocupação freqüente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à situação de dominação do inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira. A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas

internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade.

Por outro lado, há a posição dos que olham a cultura como um processo em constante negociação, neste momento realizado em condições político-culturais de inter-relacionamento global. Isso se torna particularmente importante agora, quando as fronteiras tradicionais do mundo estão se abrindo. Há de se evitar teorias totalizantes de reprodução social e cultural (por exemplo, visões de uma sociedade consumista global veiculadas por uma língua hegemônica como o inglês) para se chegar a um paradigma crítico que reconheça o papel do ser humano na transformação da vida social. Isso fará com que se atente não só para como as vidas das pessoas são reguladas pelo discurso, mas também para como as pessoas resistem a essas visões totalizantes ao produzirem seus próprios discursos.

Nesse sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos¹⁴ em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação.

A escolha de línguas estrangeiras para o currículo

Há de se considerar critérios para definir que línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há de considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil.

¹⁴ Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas (por exemplo, os contra-discursos dos negros em relação aos discursos dos brancos).

Língua Estrangeira e construção de cidadania

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania.

A RELAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA COM OS TEMAS TRANSVERSAIS

Ensino de Língua Estrangeira: modo singular para focalizar a relação entre linguagem e sociedade

A aprendizagem de Língua Estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece. Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social.

A aprendizagem de Língua Estrangeira oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades. É uma experiência de grande valor educacional, posto que fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem.

Assim, os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira. A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas lingüísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social. Isso pode ser feito tanto do ponto de vista das escolhas temáticas — os conhecimentos de mundo acionados (aquilo do que se fala, sobre o que se escreve, ou se lê) — quanto do ponto de vista das escolhas sistêmicas (nos níveis sintático, morfológico, lexico-semântico, fonético-fonológico) e de organização textual (tipos de texto) e ainda da variação lingüística (como comunidades de falantes de regiões diferentes de um mesmo país variam no uso da língua, por exemplo).

Um procedimento pedagógico útil para mostrar ao aluno que a linguagem é uma prática social, ou seja, envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos é submeter todo texto oral e escrito a sete perguntas: quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde? Essas perguntas serão retomadas a seguir.

Escolhas temáticas

Os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial. Essas questões podem envolver tópicos como: o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro; a preocupação com a saúde; a garantia de que todo cidadão brasileiro tenha direito ao trabalho; a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os lingüísticos); a preservação do meio ambiente; a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana; a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade; a organização política das minorias étnicas — por exemplo, os maoris na Nova Zelândia, os quechuas no Peru, os argelinos na França, os ianomâmis no Brasil e na Venezuela — e não-étnicas — por exemplo, idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica.

É claro que está implícita aqui a necessidade de que os textos abordem os temas transversais, que podem ser tratados em níveis diferentes, dependendo do pré-conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual do aluno. Isso não quer dizer, contudo, que esses temas só podem ser trazidos para a sala de aula quando o aluno tiver avançado nesses conhecimentos. Pode-se, por exemplo, tratar da questão da posição da mulher na sociedade ou da preservação do meio ambiente em textos que envolvam pouco conhecimento sistêmico ou até que envolvam mais conhecimento desse tipo do que o aluno disponha. Em outras palavras, a questão crucial é o objetivo proposto para a realização da tarefa pedagógica, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social em que vive.

Cabe aos professores exercerem seu sentido crítico na escolha do conteúdo tematizado. A tematização da poluição em uma cidade como Nova York ou Madri, contudo, pode ser levantada não só em uma cidade grande como São Paulo, mas também em outras cidades menores, por meio da comparação com outros tipos de problemas ecológicos (por exemplo, a contaminação dos mananciais de onde vem a água potável de um lugarejo). É nesse sentido que a aula de Língua Estrangeira pode aprimorar o conhecimento de mundo do aluno. Note-se também que as línguas estrangeiras dão acesso sobre o modo como certas questões sociais (as ambientais, por exemplo) são tratadas em nível planetário.

Este posicionamento em relação às temáticas tratadas em sala de aula questiona o “fenômeno do texto sobre a escova de dente”¹⁵ tão comum em sala de aula de Língua

¹⁵ Esta metáfora se refere a textos que não tematizam explicitamente questões sociais.

Estrangeira, que desloca a linguagem do mundo social. A temática de um texto sobre uma escova de dente não situa, imediatamente, a linguagem como um fenômeno social, já que o engajamento discursivo pela motivação temática não está patente, a menos que esse texto seja tratado em sala de aula em um contexto interacional que o faça valer como prática social, como será mostrado a seguir.

Compare-se o texto sobre uma escova de dente com outros que problematizem as questões que se vivenciam no mundo social: a ética na política, as dificuldades cada vez maiores de se conseguir emprego, a importância de se utilizar práticas preventivas na vida sexual, o respeito aos direitos de todos os cidadãos sem distinção de gênero, etnia ou opção sexual etc. O engajamento discursivo aqui é imediato, tendo em vista as temáticas sugerirem a vida social de forma explícita.

Continuando-se com o mesmo fenômeno do texto sobre escova de dente, pode-se dizer, contudo, que o uso em sala de aula de propagandas de diferentes tipos de escova de dente pode situar os participantes discursivos fazendo algo no mundo social por meio da linguagem (por exemplo, vendendo um produto utilizando uma propaganda) se for tratado como tal. É nesse sentido que as sete perguntas anteriormente sugeridas podem ser utilizadas em sala de aula: quem elaborou a propaganda (uma agência, homem, mulher etc.), do que trata (um tipo de escova de dente nova), para quem (uma escova tão sofisticada que só poderá ser comprada por quem tem dinheiro, uma escova dobrável para caber em bolso de homens etc.), quando (uma propaganda elaborada em uma determinada época, quando não havia muita sofisticação nos tipos de escova de dente, quando o desenvolvimento tecnológico era menor etc.), de que forma (o texto conta uma historinha, apresenta um diálogo, é ilustrado etc.), onde foi publicado (em um revista de jovens, de mulheres etc.), para que (qual é o resultado da propaganda nos receptores). A questão central, portanto, é a visão de linguagem que subjaz à prática do professor e como ela é viabilizada por meio da metodologia de ensino.

ESCOLHAS DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade. Por exemplo, a comparação de um texto publicado em um editorial de um jornal do movimento de defesa dos direitos dos argelinos na França, de afro-americanos nos Estados Unidos ou dos indígenas no México, com um editorial de um jornal conservador desses países sobre o mesmo assunto, e ainda, com uma história contada por um indivíduo desses grupos sociais sobre sua vida, pode situar para os alunos o fato de que, ao agirem no discurso por meio da linguagem, as pessoas fazem escolhas de organização textuais na dependência de seus propósitos comunicativos no mundo. Esses significados refletem suas visões de mundo, projetos políticos etc. É

claro que será útil também comparar esses textos com um outro da mesma natureza (temática e de tipo) publicado em um jornal brasileiro, por exemplo. Esse trabalho de natureza intercultural pode evidenciar como a organização política na luta pela emancipação de minorias étnicas tem sido concretizada em outros países e no Brasil.

ESCOLHAS SISTÊMICAS

Colocar o foco nas escolhas sistêmicas feitas por participantes discursivos específicos em línguas estrangeiras particulares pode ajudar a chamar a atenção para a maneira como a representação discursiva do mundo social é feita em línguas diferentes. Por exemplo, a análise de textos acadêmicos em inglês, nos quais os usuários excluem cada vez mais o item lexical “man/homem” em seu uso genérico tanto na língua escrita quanto na língua oral (por exemplo: “O homem do final do século XX deverá ter um alto nível de letramento em sua língua materna e, pelo menos, em uma língua estrangeira”), preferindo itens como o “human-being/ser humano”, “person/pessoa” etc. Da mesma forma, pode-se analisar textos em inglês em que a referência pronominal de uma palavra, não claramente marcada pelo gênero, como “teacher/professor”, tende a ser cada vez mais feita por pronomes que marcam tanto o gênero masculino quanto feminino (por exemplo, “he/she (ele/ela)” ou até formas do tipo “(s)he (ele(a))”). Esses dois exemplos ilustram como a luta da mulher por sua emancipação tem afetado a representação discursiva.

Outra questão importante é observar como alguns itens lexicais são escolhidos para se referir às minorias ou a pessoas em situação de desigualdade (os negros, os gays/as lésbicas, as mulheres, os indígenas, os imigrantes, os mendigos etc.) em certo tipo de imprensa. Os tablóides ingleses, por exemplo, são cheios de representações sociais negativas dessas pessoas. A comparação com as manchetes da imprensa marrom brasileira¹⁶ pode ser muito reveladora. É interessante ressaltar as contradições sociais refletidas nos discursos de uma mesma língua: a representação discursiva da emancipação da mulher em algumas formas de discurso em inglês coexiste, paralelamente, com outras representações negativas da mulher e das minorias. Essa visão é extremamente útil para se perceber as culturas como sendo múltiplas e plurais, e espaços de conflitos. A análise das marcas discursivas leva para o centro da sala de aula uma posição em relação à cultura de língua estrangeira totalmente diferente da visão tradicional que a representa como sendo unívoca e não plural, pasteurizada/idealizada e não real.

¹⁶ Embora as manchetes dos tablóides ingleses e da imprensa marrom brasileira mais obviamente ilustrem esta questão, os textos e as manchetes da grande imprensa, freqüentemente de forma implícita e, portanto, até mais perniciosa, também revelam representações negativas das minorias e podem ser usados em sala de aula.

Um outro ponto que pode ser focalizado são as escolhas no nível da sintaxe; por exemplo, a questão da transitividade. Chamar a atenção do aluno para o fato de que ao elaborar a manchete de um jornal, o jornalista que escolhe usar uma passiva tira o foco de atenção de quem é o causador de um fato e focaliza a ação. Por exemplo, dizer que um indígena foi assassinado é diferente de indicar quem o assassinou.

A consciência crítica¹⁷ de como a linguagem é usada no mundo social pode ser bem desenvolvida em Língua Estrangeira, devido ao distanciamento que ela oferece, possibilitando um estranhamento mais fácil em relação ao modo como as pessoas usam a linguagem na sociedade. Ao mesmo tempo que isso traz para o centro do currículo a relação da linguagem com o mundo social, constitui um modo de integrar os temas transversais com a área de Língua Estrangeira. Além disso, a consciência crítica em relação à linguagem possibilita o surgimento de novas práticas sociais por meio da criação de espaços na escola para a construção de contra-discursos.

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A questão da variação lingüística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno lingüístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta. Aqui não é suficiente mostrar a relação entre grupos sociais diferentes (regionais, de classe social, profissionais, de gênero etc.) e suas realizações lingüísticas; é necessário também indicar que as variações lingüísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso, o que pode muitas vezes excluí-las de certos bens materiais e culturais.

É útil apresentar para o aluno, por exemplo, como a variedade do inglês falado pelos negros americanos é discriminada na sociedade e, portanto, como, estes equivocadamente, são posicionados no discurso como inferiores. A comparação com variedades não hegemônicas do português brasileiro pode ser esclarecedora, já que seus falantes também sofrem discriminação social. Isso quer dizer que algumas variedades lingüísticas têm mais prestígio social do que outras. Para ilustrar este fato, basta comparar o valor dado a variedades rurais e variedades urbanas nas trocas interacionais urbanas. Comparar falantes dessas duas variedades em uma situação em que estão se

¹⁷ Consciência crítica da linguagem tem a ver com a consciência de como as pessoas usam a linguagem para agirem no mundo social a partir de seus projetos políticos e da representação que fazem dos seus interlocutores (branco, rico, padrão, homem, heterossexual, falante de uma variedade hegemônica etc).

candidatando a um emprego na cidade pode esclarecer para o aluno como as variedades lingüísticas, entre outros fatores que revelam sua identidade social (classe social, etnia, gênero, opção sexual etc.), marcam as pessoas na vida social, o que pode fazer com que uma obtenha emprego e outra não.

Não se deve esquecer ainda que as marcas de variedades são freqüentemente fruto de processos de exclusão. A consciência desses processos na escola pode colaborar na compreensão de que diferença lingüística não pode ser equacionada com inferioridade, como também, conseqüentemente, na criação de uma sociedade mais justa, já que a linguagem é central na determinação das relações humanas e da identidade social das pessoas. Assim, reafirma-se o direito de ser diferente cultural e lingüisticamente.

PLURALIDADE CULTURAL

O tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobretudo, ao enfoque dessa questão. Esse tema pode ser focalizado a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira do tipo, por exemplo, os ingleses ou os franceses são “assim ou assado”. É extremamente educativo expor o aluno à diversidade cultural francesa, por exemplo, ao observar a vida em uma cidade como Paris, em que grupos de nacionalidades diferentes tais como franceses, argelinos, portugueses, senegaleses, e de outros tipos de minorias coexistem, nem sempre de forma pacífica, na construção de natureza multifacetada do que é a cultura francesa. Trata-se de algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco horas da tarde ou de que são todos extremamente polidos).

Comparativamente, a pluralidade cultural brasileira (indígenas, negros, brancos, católicos, seguidores de cultos religiosos de origem africana, judeus, sambistas, adeptos de *reggae* etc.) pode ser trazida à tona em uma tentativa de acabar com visões estereotipadas do que é ser brasileiro. Em um país culturalmente plural como o Brasil, é pernicioso trabalhar em sala de aula com uma visão que exclui grande parte da população brasileira das representações que a criança costuma ter no discurso pedagógico (o que inclui também suas representações em material didático): branco, católico, morador do “sul-maravilha”, classe média, falante de uma variedade hegemônica etc.

Em relação ao tema Pluralidade Cultural, também é essencial que se traga para a sala de aula o fato de que, pelos processos de colonização, muitas línguas estrangeiras, tradicionalmente equacionadas com as línguas faladas pelos nativos dos países colonizadores (Inglaterra, Espanha, França etc.), são hoje usadas em várias partes do mundo como línguas oficiais e até mesmo como línguas maternas. Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha, como também considerar o inglês somente como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, ou o francês como a língua da França. É útil chamar a atenção para a complexidade cultural dessas línguas faladas como línguas oficiais ou línguas maternas em países tão distantes, geográfica e/ou culturalmente, como Nova Zelândia e Jamaica, no caso do inglês, ou Peru e Argentina, no caso do espanhol, ou Argélia e Congo, no caso do francês.

No que se refere a uma língua hegemônica como o inglês — por ter uma grande penetração internacional, não só como língua oficial de países que foram antigas colônias da Grã-Bretanha, mas também como língua estrangeira, devido ao poderio econômico e político do Reino Unido nas primeiras décadas deste século e dos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial até hoje — é essencial que se focalize a questão da pluralidade cultural representada pelos países que usam o inglês como língua oficial. Além, é claro, da motivação educacional implícita nessa percepção histórico-social da língua inglesa, também é um meio de focalizar as questões de natureza sociopolítica, que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo. É, em geral, percebida no Brasil como a língua de um único país, os Estados Unidos, devido ao seu papel atual na economia internacional. Todavia, o inglês é usado tão amplamente como língua estrangeira e língua oficial em tantas partes do mundo, que não faz sentido atualmente compreendê-lo como a língua de um único país. As pessoas podem fazer uso dessa língua estrangeira para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico.

É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, no usos de tecnologias avançadas etc.). O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato.

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. Não se pode ignorar o papel relativo que línguas estrangeiras diferentes têm em momentos políticos diversos da história da humanidade (o latim na época do Império Romano) e de países específicos (o espanhol atualmente no Brasil). Isso afeta a função social que línguas estrangeiras específicas adquirem ao serem percebidas como sendo de mais prestígio e de mais utilidade, determinando suas inclusões nos currículos escolares. A consciência dessas questões deve ser tratada pedagogicamente em sala de aula ao se chamar a atenção para a utilização do inglês no mundo contemporâneo nas várias áreas da atividade humana. Solicitar que os alunos atuem como etnógrafos em suas práticas sociais, fazendo anotações dos usos de inglês ao mesmo tempo que tomam consciência dos vários países que usam esta língua como língua oficial ou língua materna, parece ser essencial para sua conscientização de aspectos de natureza sociopolítica relacionados à aprendizagem dessa língua. O levantamento de países que usam o inglês como língua materna e/ou língua oficial só nas Américas (Barbados, Belize, Canadá, Dominica, Estados Unidos, Guiana, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, Trinidad e Tobago etc.) pode ser, portanto, útil nessa conscientização.

Ainda na temática de aspectos sociopolíticos referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira é notável a presença, cada vez maior, do espanhol no Brasil. Sua crescente importância, devido ao Mercosul, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional). Esse interesse cada vez maior pela aprendizagem do espanhol pode contribuir na relativização do inglês como língua estrangeira hegemônica no Brasil, como, aliás, igualmente nesse sentido, seria essencial a inserção de outras línguas estrangeiras (francês, italiano, alemão etc.) no currículo.

Embora em um nível diferente, devido ao papel que os Estados Unidos representam na economia internacional, a mesma vinculação do inglês com os Estados Unidos é detectada na associação do espanhol com a Espanha no Brasil. Chamar a atenção por meio de trabalhos de pesquisa para os países que usam o espanhol tanto como língua materna e/ou língua oficial nas Américas (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai etc.) traz para a sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da

aprendizagem de uma língua estrangeira, além de contribuir para uma percepção intercultural da América Latina.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS TERCEIRO E QUARTO CICLOS

Língua Estrangeira e o aluno dos terceiro e quarto ciclos

O trabalho com Língua Estrangeira no ensino fundamental exige do professor um aprofundamento sobre alguns aspectos essenciais para a organização do ensino: a caracterização dos alunos e a complexidade que representa a aprendizagem de uma outra língua.

Os primeiros contatos com a aprendizagem de inglês de maneira formal, sistematizada, ocorrem para a maioria dos nossos alunos, no início do terceiro ciclo, período este em que, de modo geral, enfrentam conflitos, representados por transformações significativas relacionadas ao corpo, à sexualidade, ao desenvolvimento cognitivo, à emoção, à afetividade, além dos relacionados aos aspectos socioculturais. Torna-se bastante difícil traçar um perfil do aluno que chega ao terceiro ciclo, tanto em relação aos aspectos afetivo-emocionais que marcam esse período quanto em relação aos diferentes conhecimentos de língua materna que possuem e os diferentes níveis de familiaridade que apresentam em relação à língua estrangeira.

Muito freqüentemente, sem ter ainda uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento e uso da língua materna, o aluno se depara com a necessidade de compreender a construção do significado na língua estrangeira, com uma organização diferente das palavras nas frases, das letras nas palavras, um jeito de escrever diferente da forma de falar, outra entonação, outro ritmo.

Além disso, a passagem para o terceiro ciclo é, ainda, tradicionalmente marcada na cultura das escolas brasileiras, como ruptura, tanto da organização curricular quanto das formas de interação professor-aluno. Aspectos relacionados à organização do horário em disciplinas com professores diversos, interações diferenciadas, diferentes demandas, condutas, concepções.

Para muitos alunos, o início do terceiro ciclo é também o momento de entrada no mercado de trabalho. A insegurança que todas essas mudanças geralmente representam pode se dar de modo mais marcado ainda no caso da Língua Estrangeira, por representar o início, para muitos deles, de uma aprendizagem totalmente nova.

Outro aspecto a ser levado em conta na organização do ensino diz respeito às características do objeto de conhecimento em questão. O grau de familiaridade do aluno com a língua estrangeira representa fator crucial nesse aprendizado. A maior ou menor familiaridade está relacionada à classe social de origem do aluno, que lhe confere

oportunidades diferenciadas de vivenciar o idioma falado ou escrito, seja pelos meios de comunicação, seja pelas interações sociais de que participa.

Contudo, a demanda de conhecimento de língua estrangeira na sociedade de hoje, coloca para o professor o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar seus diferentes níveis de conhecimento e ampliar as oportunidades de acesso a ele.

O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição.

No entanto, ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la.

Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem.

Alguns estudos e experiências de professores ressaltam aspectos que permitem compreender melhor o complexo percurso que o aluno realiza na construção dessa aprendizagem.

Dentre esses aspectos, destaca-se, inicialmente, como fundamental diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos.

Outro aspecto a ser levado em conta consiste em aproveitar o interesse que os alunos mostram em relação à novidade que representa aprender uma língua estrangeira,

estimulando-os a trabalhar com autonomia, de forma a poderem identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem.

O estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências em relação aos conteúdos é um caminho que permite ampliar a capacidade de abstrair elementos comuns a várias situações, para poder fazer generalizações e aprimorar as possibilidades de comunicação, criando significados por meio da utilização da língua, constituindo-se como ser discursivo em língua estrangeira.

Ainda, é importante ajudar o aluno a relacionar propriedades e regularidades presentes na língua materna, explorando-as ao máximo. Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho com a leitura e interpretação de textos, uma vez que, sendo a escrita um conhecimento já adquirido em língua materna, representa um apoio importante para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira.

As atividades orais podem ser propostas como forma de ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da língua estrangeira, por meio do uso, por exemplo, de expressões de saudação, de polidez, do trabalho com letras de música, com poemas e diálogos.

A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa.

A mediação do professor é fundamental em todo esse percurso de aprendizagem, que abrange ainda o desenvolvimento e aprimoramento de atitudes. Coloca-se a necessidade de intervenção do professor em relação às orientações sobre como organizar e lidar com o material de estudo, como desenvolver atitudes de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas, para promover a autonomia do aluno, sem a qual torna-se mais difícil garantir avanços.

No quarto ciclo, esses aspectos podem ser aprofundados, com ênfase no trabalho de reflexão sobre a língua como prática social, na perspectiva de que o aluno possa desenvolver sua proficiência lingüística, produzindo e interpretando discursos orais e escritos.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

As concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender Língua Estrangeira têm se pautado no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias lingüísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, explicitaram o fenômeno da aprendizagem lingüística. Pode-se dizer que as percepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira foram, principalmente, influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional. Aqui será feita uma breve alusão a teorias behavioristas e cognitivistas, seguida de uma análise mais extensa sobre a perspectiva sociointeracional da aprendizagem, que atualmente muitos julgam mais adequada para explicar como as pessoas aprendem.

A visão behaviorista

Na visão behaviorista, a aprendizagem de Língua Estrangeira é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos no uso da língua estrangeira. Isso seria feito, primordialmente, por meio da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria ESTÍMULO, a exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática etc. a serem aprendidos, fornecidos pelo professor; RESPOSTA do aluno; REFORÇO, em que o professor avaliaria a resposta do aluno. Essa visão na sala de aula de Língua Estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição.

Pode-se dizer que se focalizava, principalmente, o processo de ensino e o professor. Se a aprendizagem não ocorresse adequadamente, ou seja, se fossem detectados erros nas produções do aluno, o motivo seria a inadequação dos procedimentos de ensino. Os erros teriam de ser imediatamente eliminados ou corrigidos para que não afetassem, negativamente, o processo de aprendizagem como um todo, inclusive os de outros colegas que tivessem sido expostos aos erros. É nesse sentido que se costuma dizer que na visão behaviorista a aprendizagem era associada à uma pedagogia corretiva.

Note-se que nessa concepção a mente do aluno é entendida como uma tábula rasa que tem de ser moldada, por assim dizer, na aprendizagem de uma nova língua.

A visão cognitivista

Na visão cognitivista desloca-se o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então, passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. Contrariamente à visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem.

Os traços característicos da língua construída pelo aprendiz, normalmente entendidos como erros, passam a ser vistos como constitutivos da língua em construção no processo de aprendizagem — sua interlíngua, uma língua em constante desenvolvimento, no contínuo entre a língua materna e a língua estrangeira, e que resulta de suas tentativas de aprendizagem. Nesse processo, uma das estratégias mais comumente usadas pelo aluno é criar hipóteses sobre a língua estrangeira que está aprendendo, com base no conhecimento que tem de sua língua materna: a estratégia de transferência lingüística.

Outras estratégias usadas pelo aluno podem ser entendidas como estratégias gerais de aprendizagem de línguas, tais como supergeneralização, em que o aluno generaliza uma regra para um contexto em que não se aplica (por exemplo, a generalização, na aprendizagem do português, da flexão verbal de passado do verbo “comer” em “comi” que é generalizada para o verbo “fazer”, gerando a forma “fazi”); hipercorreção, em que o aluno, por excesso de preocupação com correção, acaba corrigindo formas que estariam corretas (por exemplo, a correção do uso do pronome objetivo em posição de sujeito em português, tal como em “Isto é para mim fazer”, corrigida intensamente na escola para “Isto é para eu fazer”, acaba gerando a forma “Isto é para eu”, que pode ser entendida como resultado de hipercorreção).

Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Por exemplo, há alunos que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns têm mais sucesso no usos de estratégias sociointeracionais devido ao fato de serem mais extrovertidos.

A visão sociointeracional¹⁸

Embora alguns aspectos da aprendizagem de Língua Estrangeira possam ser explicados por abordagens behavioristas (por exemplo, o fato de que a aprendizagem de certas frases feitas, como “How old are you?”, em inglês; “Como te va?”, em espanhol; “Ça va?”, em francês “Danke schön”, em alemão; ou “Prego”, em italiano, se dá pela memorização) ou do ponto de vista cognitivista (por exemplo, o fato de que os aprendizes se utilizam dos conhecimentos, já armazenados em suas estruturas cognitivas, sobre o que sabem de sua língua materna ou de outras línguas estrangeiras que já possam ter aprendido), cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. Dessa forma, o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente.

O que subjaz a esta última visão é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um

¹⁸ A visão sociointeracional também é referida na literatura como histórico-social ou sociocultural.

parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. O participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma. Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua.

APRENDIZAGEM COMO FORMA DE CO-PARTICIPAÇÃO SOCIAL

O processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica, inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem. Esse processo é, principalmente, mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos, por exemplo, pela utilização de um computador.

O papel mediador da linguagem na aprendizagem é central, tanto que é praxe referir-se a essa mediação como uma força catalisadora. Assim, até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária.

A aprendizagem é, então, percebida como ocorrendo no que se denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁹. Esse espaço é caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente. Note-se que essa concepção da aprendizagem tem sido usada para explicar a aprendizagem dentro e fora da escola.

APRENDIZAGEM COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO COMPARTILHADO

O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento

¹⁹ Este conceito é extraído do trabalho de Vygotsky, publicado em português em 1994.

seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno. Muitas dificuldades na aprendizagem são geradas, exatamente, por essas diferenças, que vão determinar expectativas e condições de relevância diferentes sobre o que se fala.

Na verdade a aprendizagem em sala de aula é uma extensão de um desafio diário: a necessidade de se interagir a partir de percepções comuns do mundo ou da criação de perspectivas comuns. A diferença é que, na sala de aula, o propósito do evento interacional é de ensino e aprendizagem e se baseia, quase sempre, em uma relação interacional assimétrica²⁰. Isso faz com que o conhecimento sobre a natureza da interação em sala de aula seja crucial para professores e alunos. Note-se ainda que, com frequência, a metodologia que o professor usa se apoia na interação, isto é, nos andaimes que constrói para facilitar a aprendizagem.

INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Tradicionalmente, a interação em sala de aula tem sido explicada por uma organização discursiva considerada típica: INICIAÇÃO, RESPOSTA e AVALIAÇÃO. Assim, a interação é assimétrica, pois seu controle é exercido pelo professor, que inicia a interação sobre um tópico que escolheu (na dependência de seu planejamento), que faz perguntas sobre respostas que já sabe, para, a seguir, avaliar a resposta do aluno. É dessa forma que, em geral, se processa a interação em sala de aula e isso faz parte do conhecimento implícito do aluno sobre como interagir nesse contexto.

Assim, o que o aluno tem a fazer é responder corretamente ao professor para que receba uma avaliação positiva, e, do ponto de vista do professor, para que possa prosseguir com seu planejamento. Esse jogo interacional não possibilita, muitas vezes, que o aluno construa os princípios subjacentes ao que está aprendendo para poder transferi-los para outros contextos de uso da linguagem. O aluno deu a resposta certa para resolver a tarefa, mas o conhecimento construído é limitado à resposta. Um exemplo sobre o presente contínuo em inglês: o professor que vincula esse tempo verbal à marca adverbial, indicando uma ação acontecendo no momento da fala, ensina a resolver uma tarefa pedagógica específica, mas limita a aprendizagem a uma única possibilidade de usar essa forma verbal.

²⁰ Uma relação interacional é assimétrica quando os participantes estão posicionados desigualmente no mundo social (por exemplo, professor e aluno; médico e paciente).

Por outro lado, sabe-se que, na cultura da sala de aula, aprendizes que não se submetem à organização discursiva típica são tidos como problemáticos. Por exemplo, aprendizes que não esperam as perguntas do professor ou que não aceitam os tópicos que ele sugere são freqüentemente identificados como aprendizes fracos. É por isso que, na medida do possível, isto é, obedecendo às condições de relevância daquilo do que se fala em relação à agenda do professor, este deve aprender a compartilhar seu poder e aceitar tópicos sugeridos pelos alunos e suas interpretações do que está sendo dito, ou seja, aprender a dar voz ao aluno para que ele possa se constituir como sujeito do discurso. Uma das características principais do discurso da sala de aula é a quantidade de tempo preenchida pela fala do professor. Para que o aluno tenha voz, o professor tem de se acostumar a sair de cena, por assim dizer, de modo que o tempo possa ser preenchido com a fala do aluno. Na aula de Língua Estrangeira, isso tem ainda uma conseqüência mais séria, principalmente no ensino da habilidade oral, visto que o aluno está aprendendo a se colocar no mundo pelo uso de uma língua estrangeira.

Pode-se dizer também que, para alguns grupos culturais, o tipo de padrão interacional que a escola enfatiza (professor pergunta, aluno responde, professor avalia) pode ser culturalmente muito diferente dos padrões da vida em família, o que pode representar dificuldades para alguns alunos. Ainda cabe mencionar que certas tradições escolares de ensinar e aprender são típicas de determinadas culturas e podem entrar em conflito com abordagens de ensino elaboradas em outros contextos educacionais. Por exemplo, abordagens que se apóiam em visões cognitivistas podem conflitar com tradições escolares de aprendizagem que se centram em práticas de memorização.

Ainda em relação aos padrões interacionais culturais, pode-se argumentar que a resistência que alguns grupos de alunos têm em relação aos padrões interacionais em sala de aula pode ser explicada por não perceberem a relevância do que está ocorrendo ali para a sua vida. É difícil se engajar em um discurso sobre o qual não se sabe nada ou que não seja significativo e motivador para quem fala, lê ou escreve. Em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira, a questão da relevância é particularmente importante, pois o engajamento discursivo será ainda mais dificultado pelo uso de outra língua que não a materna. Isso é principalmente problemático quando o professor quer impor sua perspectiva — suas interpretações — na interação. Por exemplo, quando um aluno, ao projetar sua visão do que está sendo discutido, introduz um tópico perfeitamente aceitável para o desenvolvimento da interação, mas que é recusado pelo professor, por esse tópico não estar incluído em sua agenda pedagógica. Ora, nas interações fora da sala de aula esta imposição é a fonte de muitas brigas e discórdias; no entanto, em sala de aula, devido ao fato de que um dos participantes está dirigindo a assimetria interacional, isso é ainda mais sério: impossibilita a reversão de papéis interacionais, a construção de conhecimento em conjunto e a construção do aluno como

ser discursivo, o que está intimamente relacionado com o seu desenvolvimento como cidadão.

Nesse sentido, o que se faz em sala de aula não é muito diferente das interações de engajamento fora da sala de aula. Contudo, esse encontro ocorre em um contexto institucional, construído em cima das identidades sociais dos que ali atuam para aprender e ensinar — alunos e professores —, o que impõe ao evento restrições específicas. É por isso que a aprendizagem é de natureza sociointeracional e situada na história, na cultura e na instituição.

É importante ter em mente quem é o aluno dos terceiro e quarto ciclos. Trata-se de uma pessoa entrando em uma nova fase de vida — a adolescência —, caracterizada por mudanças biológicas e psicológicas, ao mesmo tempo em que é exposta a um contexto escolar na passagem do segundo ciclo para o terceiro, que envolve uma grade curricular mais ampla, incluindo a Língua Estrangeira entre as novas áreas de aprendizagem²¹. Dependendo das características socioculturais do mundo desse aluno, a aprendizagem de Língua Estrangeira vai representar um maior ou menor desafio, tendo em vista a experiência prévia, a função social de aprendizagem de Língua Estrangeira em sua comunidade etc.

INTERAÇÃO E CONFIGURAÇÃO ESPACIAL EM SALA DE AULA

Quando se conversa com alguém, um dos aspectos a considerar é como o espaço está organizado durante a conversa. Se as pessoas conversam em pé, com três pessoas em um grupo, espera-se que a conversa se dirija às três pessoas dispostas nessa configuração espacial. Seria de estranhar se uma delas fosse ignorada, ou que a palavra fosse voltada a uma pessoa que faz parte do grupo de trás. Isso quer dizer, portanto, que a maneira como a configuração espacial está organizada tem implicações diretas para a qualidade da interação e, desse modo, para a da aprendizagem.

Nas salas de aula brasileiras, em geral, a configuração espacial pode ser explicada pela metáfora do ônibus²²: todos os alunos sentados virados para o professor que dirige o ônibus, por assim dizer. Ora, esse tipo de arranjo espacial é estranho se a interação entre os participantes dos encontros de aprendizagem tem o papel crucial traçado aqui. Neste arranjo, idealmente espera-se que a interação seja desenvolvida pelo professor, que pergunta, e o aluno, que responde. Está claro que a interação produzida e sua qualidade não parecem ser

²¹ Para detalhar e aprofundar este assunto, sugere-se a leitura da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

²² Essa metáfora foi sugerida pela professora Ermila da Silva Pimentel, da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

muito promissoras quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, já que, minimamente, o que se pode dizer é que há poucas chances de que os alunos se envolvam diretamente na interação. Novamente, esse aspecto é extremamente importante na aprendizagem de Língua Estrangeira, em especial da habilidade oral, já que os alunos estão aprendendo a interagir via Língua Estrangeira.

É útil pensar na organização espacial da sala de aula de outras formas que facilitem a força catalisadora do discurso na construção da aprendizagem. Organizações dos alunos em grupos ou em círculos parecem ser mais produtivas na promoção da interação²³. Contudo, sabe-se que só a configuração diferente de arranjos espaciais em sala de aula não basta para o envolvimento dos alunos na interação. É preciso que o professor compreenda a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula e que aprenda a compartilhar seu poder, abrindo espaço para a voz do aluno ao aceitar seus tópicos e as suas construções interpretativas. Nesse caso, recomenda-se ao professor o reconhecimento e a aplicação dos direitos lingüísticos dos aprendizes, a fim de que a convivência em sala de aula possa refletir uma democracia comunicativa.

COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO

Os aspectos enfatizados até aqui em relação à natureza sociointeracional da aprendizagem se basearam na visão de que a cognição é construída por meio de procedimentos interacionais.

Cabe chamar a atenção para o fato de que, além do domínio de processos de natureza cognitiva, é preciso que o aluno tenha conhecimento de natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo e como. Sabe-se que, quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão fazendo no ato de aprender, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem. Isso inclui clareza sobre o propósito da aprendizagem com que estão envolvidos (por exemplo, saber que são alunos de um curso de leitura em Língua Estrangeira), da tarefa pedagógica que estão querendo resolver (por exemplo, saber que a tarefa focaliza o ensino da organização textual), do papel de uma determinada organização do espaço (por exemplo, saber que a finalidade da organização em grupos menores pode facilitar a aprendizagem) etc.

Além disso, o conhecimento explícito sobre a relação entre o uso de certos padrões interacionais em sala de aula e a construção do conhecimento constitui um tipo de conhecimento metacognitivo que pode colaborar para que o aluno tome consciência das

²³ Isso requererá, porém, a elaboração de materiais didáticos adequados para o trabalho em grupo.

regras implícitas que regem a interação em sala de aula, as quais são centrais na construção do conhecimento.

No ensino de Língua Estrangeira, os processos de natureza metacognitiva envolvem também a consciência lingüística, isto é, a consciência dos conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização textual) que o usuário possui como também a consciência crítica de como as pessoas usam esses conhecimentos na construção social dos significados.

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Na definição dos objetivos deve-se levar em conta o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão. Os objetivos foram explicitados, considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais, e interesses e desejos dos alunos. Para o ensino fundamental, os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo de Língua Estrangeira no currículo, mas por outro lado, e principalmente, de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem. Primeiramente, para que o ensino de Língua Estrangeira tenha uma função formativa no sistema educacional, deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola.

Quanto à função social, embora se possa dizer que o Brasil é um país multilíngüe, dadas as diversas etnias atuantes em sua formação, é necessário, também, reconhecer que a grande maioria da população escolar vive em um estado de monolingüismo. Exceções são as regiões fronteiriças, algumas comunidades multilíngües de grupos de imigração estrangeira ou de indígenas, e as grandes áreas metropolitanas e turísticas, onde circula um grande número de estrangeiros. Isso significa poder-se contar com apoio muito limitado para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas fora da escola, visto que, para a grande maioria da população escolar, a língua estrangeira está fora do contexto da interação familiar, sem possibilidades de contato com parceiros falantes da outra língua e sem nenhum contacto internacional significativo²⁴. Possivelmente, essa grande maioria não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota.

A educação em Língua Estrangeira na escola, contudo, pode indicar a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros. Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana. Uma primeira tentativa de aproximá-los da Língua Estrangeira é fazer com que se conscientizem da grande quantidade de línguas que os rodeia, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrinas das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar. É verdade que o inglês predomina — e a consciência crítica dessa situação deve ser considerada —, mas há razoável quantidade do uso de outras línguas, tais como o italiano, o francês, o espanhol, o alemão, dependendo do contexto e das regiões. Essa

²⁴ Pode-se antever que, com o barateamento dos meios tecnológicos de comunicação, este quadro mude.

quantidade de língua estrangeira tem de ser aproveitada, a fim de tornar significativo, porque concreto, algo que de outro modo nunca seria percebido como real, vivo, usado por milhões de seres humanos para se comunicar e conduzir a vida.

Em relação aos objetivos, é necessário, por fim, refletir sobre as condições encontradas na enorme maioria das escolas. Sabe-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis.

É importante que sejam tomadas medidas eficazes para saná-las. No entanto, ao se estabelecerem os objetivos, as limitações não podem deixar de ser levadas em conta para se determinar o que é possível fazer para se garantir condições mínimas de êxito, que devem resultar em algo palpável e útil para o aluno. Mínimo não deve significar o menos possível, mas sim metas realistas, claramente definidas e explicitadas aos alunos.

Por outro lado, na formulação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levadas em conta as afetivas. É preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo.

Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos:

- o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção.

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;

- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

LÍNGUA ESTRANGEIRA

2ª PARTE

CONTEÚDOS PROPOSTOS PARA TERCEIRO E QUARTO CICLOS

Os conteúdos propostos têm por base que o uso da linguagem na comunicação envolve o conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) e a capacidade de usar esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral. O componente metodológico, central nestes parâmetros, pode fazer com que o aluno, ao interagir com alguém, aprenda a usar a linguagem, concentrando-se nos processos de uso via habilidades comunicativas. Assim, o foco será colocado na construção social do significado.

Os conteúdos estão organizados em torno de quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.

Eixos de conteúdo

A organização por eixos busca evidenciar a importância de cada um deles no processo de ensino e aprendizagem. Não devem, no entanto, ser tratados de maneira independente, pois há conexão entre os conteúdos indicados em cada um deles.

O enfoque no tratamento dos conteúdos deve estar na aprendizagem de estratégias de construção do significado via Língua Estrangeira, posto que se enfatiza o engajamento discursivo do aluno ao proporcionar a aprendizagem de uma língua por meio da aprendizagem de como usá-la. Isso possibilita que continue a aprender por si mesmo quando o curso terminar. É por isso que os procedimentos utilizados para proporcionar essa aprendizagem têm uma função central.

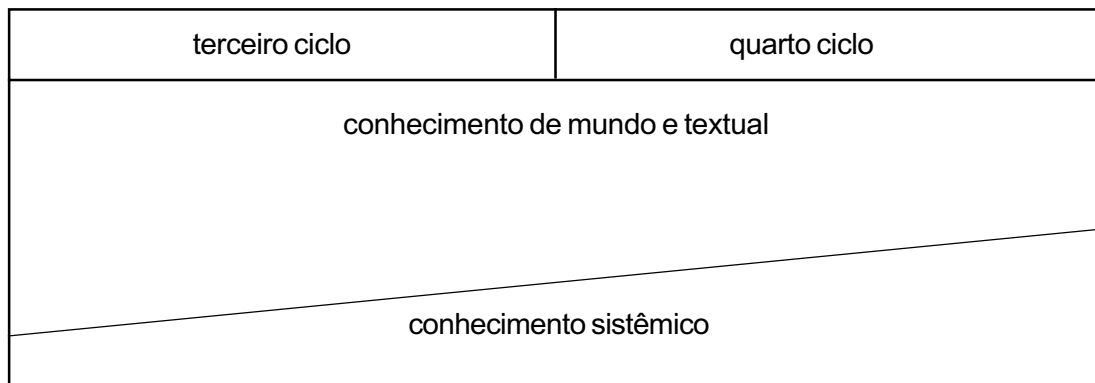
Os conteúdos referem-se não só à aprendizagem de conceitos e procedimentos como também ao desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel que a língua estrangeira representa no país, aos seus usos na sociedade, ao modo como as pessoas são representadas no discurso, ao fato de que o uso da linguagem envolve necessariamente a identidade social do interlocutor.

O ponto de partida para o tratamento dos conteúdos pauta-se pelo pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna; portanto, o critério principal de gradação das unidades é a familiaridade que os alunos têm com os conteúdos indicados. Isso quer dizer que o critério de gradação e adequação dos conteúdos deve considerar o conhecimento do aluno em relação à sua língua materna e ao conhecimento de mundo, para que a aprendizagem seja significativa para o aluno. Esse seqüenciamento dos conteúdos é uma tentativa de ajustar o ensino às necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno.

PROGRESSÃO GERAL DOS CONTEÚDOS

Como se quer colocar ênfase no engajamento discursivo do aluno, e, portanto, no uso da linguagem na comunicação, sugere-se um padrão de progressão geral que enfatiza o conhecimento de mundo do aluno (sua vida em família, na escola, nas atividades de lazer, na sociedade, no país e no mundo) e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso de sua língua materna (narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos etc.). O objetivo é envolver o aluno desde o início do curso na construção do significado, pondo-se menos foco no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira. Essa progressão deverá ser a ênfase no terceiro ciclo (quinta e sexta séries). Já no quarto ciclo (sétima e oitava séries), pode-se aumentar a proporção de conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira, posto que o aluno já terá desenvolvido a capacidade de se engajar no discurso via Língua Estrangeira. Essa progressão faz com que o componente sistêmico seja incluído no programa de modo a servir os componentes referentes ao conhecimento de mundo e de organização textual. Desse modo, a gramática, o léxico etc., serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais. Na Figura 1, ilustra-se a progressão esquematicamente.

Figura 1. Progressão geral



Enfatiza-se, inicialmente, o conhecimento de mundo do aluno e os tipos de textos com os quais esteja mais familiarizado como usuário de sua língua materna, para facilitar seu engajamento discursivo. Desse modo, a proposição de conteúdos também envolve idealização tendo em vista a diversidade dos contextos de vida das crianças brasileiras. Em salas de aulas específicas, o professor saberá determinar conteúdos mais apropriados, principalmente no que se refere ao conhecimento de mundo dos alunos.

Conhecimento de mundo

Possíveis aspectos de conhecimento de mundo sobre os quais se pode apoiar a aprendizagem de Língua Estrangeira:

- utilização como recurso necessário e primordial para usar a língua estrangeira tanto na modalidade escrita quanto na oral;
- utilização para reflexão sobre outras culturas, hábitos e costumes.

Os conteúdos referentes ao conhecimento de mundo podem estar relacionados:

- à vida das crianças na escola, aos problemas de locomoção até a escola, à vida em família, às atividades de lazer com os amigos, aos problemas da cidade, do estado e do país em que vivem;
- à determinação da divisão do trabalho em casa, com base nas identidades sociais de meninos e meninas, à convivência entre meninos e meninas, ao respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo), a problemas ecológicos na cidade em que vivem, aos direitos e responsabilidades do aprendiz e do cidadão;
- à convivência entre meninos e meninas na cultura da língua estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países; à organização das minorias (étnicas e não-étnicas) em outras partes do mundo; à visão da cultura da língua estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; às campanhas de esclarecimento sobre a Aids em outras partes do mundo; à questão da opção sexual em outros países etc.

Pode-se notar que, pouco a pouco, o aluno se aproxima das realidades dos países em que a língua estrangeira que está sendo aprendida é usada ou de outras questões mais distantes de seu mundo. Devem ser explorados os temas transversais apropriados para a faixa etária dos alunos que sirvam para problematizar as questões de natureza social do mundo em que vivem.

Tipos de texto

O aluno utilizará o conhecimento de tipos de texto:

- na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala;
- no reconhecimento e na compreensão da organização textual;

- no reconhecimento da função social do texto;
- na participação de interações de natureza diversas (diálogos, apresentações orais etc.).

A determinação dos conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos) se pauta por tipos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna:

- pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
- entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos.

Conhecimento sistêmico

Os conteúdos referentes ao conhecimento sistêmico são incluídos na dependência das escolhas temáticas e dos tipos de texto. Além disso, dá-se pouca ênfase a esse conhecimento, já que o foco, neste ciclo, é em compreensão geral e no envolvimento na negociação do significado. A inclusão do que vai ser ensinado será determinada pelo tipo de conhecimento sistêmico necessário para se resolver a tarefa elaborada pelo professor. Isso quer dizer que ao aluno serão ensinados formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) necessários para resolver a tarefa. Na verdade, o aluno se deparará com mais itens nesse nível do que terá de aprender para resolver as tarefas. Aprender a se engajar no discurso por meio de língua estrangeira, desconhecendo certos itens nesse nível, é parte do que o aluno terá de aprender a fazer. Ou seja, terá de operar na língua estrangeira com um certo nível de imprecisão em relação ao significado, o que não é, aliás, muito diferente do que faz como usuário de sua língua materna em muitas situações de uso.

Conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico:

- atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos;
- identificação de conectores que indicam uma relação semântica;

- identificação do grau de formalidade na escrita e na fala;
- reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual;
- compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito.

Conteúdos atitudinais

Os conteúdos atitudinais envolvem:

- a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita;
- a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas.

Os usos dos conteúdos do conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual e os conteúdos atitudinais na construção social do significado são viabilizados por meio de procedimentos metodológicos que irão possibilitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas. É claro que esses procedimentos variarão da dependência do(s) tipo(s) de habilidade(s) comunicativa(s) a serem enfatizadas.

A questão do método

Antes de tratar da questão de como as habilidades comunicativas concretizarão o componente metodológico, cabe discutir uma questão que tem sido freqüente nas preocupações dos professores de Língua Estrangeira: a procura de um método ideal. Essa questão esteve presente durante quase um século (1880-1980), com uma sucessão de métodos — o método da gramática e tradução, o método direto, o método audiovisual, o

método audiolingual, o que alguns chamam de método nocional-funcional —, cada um sendo descartado sucessivamente para dar lugar a algo que se apresentava como mais atraente. Na década atual, no entanto, o método não é mais visto como um modelo pronto e definitivo.

Já no fim da década de 80 os métodos começaram a ser questionados por serem vistos como excessivamente prescritivos, não levando em conta o contexto da aprendizagem, como se as condições para que esta pudesse acontecer fossem as mesmas em todas as partes do mundo. Passou-se a perceber que os métodos não são passíveis de avaliação empírica; as tentativas feitas nesse sentido mostraram que os resultados produzidos por diferentes métodos refletem os aspectos por eles enfatizados no ensino, sendo, assim, difícil poder afirmar que o método X seja melhor do que o método Y. Além do mais, passou-se a ter uma percepção maior a respeito de questões políticas envolvidas na divulgação dos métodos, ou seja, o benefício mercadológico para seus proponentes e até uma forma de imperialismo cultural neles embutida.

A partir da década de 80 uma nova visão aparece. Prefere-se falar em abordagens em vez de métodos, já que aquelas situam-se em um nível mais conceptual, que permite maior flexibilidade nas suas realizações. Em vez de se acatar imposições feitas por diferentes métodos, pensa-se mais em termos de uma variedade de opções pedagógicas derivadas de concepções teóricas específicas da linguagem e da aprendizagem de línguas, além de se considerar sempre as práticas didáticas derivadas do conhecimento acumulado em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Isso tudo tem ainda por base uma fundamentação teórica sobre a natureza da interação em sala de aula. É por isso que a questão “método”, tal qual a sala de aula, envolve um processo dinâmico cíclico, cheio de incertezas e sem fim, que reflete a articulação entre abordagem e interação em sala de aula.

As abordagens estão alicerçadas em princípios de natureza variada, já considerados neste documento:

- sociointeracional da aprendizagem em sala de aula;
- cognitiva, em relação a como o conhecimento lingüístico é construído por meio do envolvimento na negociação do significado, como também no que se refere aos pré-conhecimentos (língua materna e outros) que o aluno traz;
- afetiva, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em uma língua estrangeira;
- pedagógica, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte central do que o aluno tem de aprender.

Esses princípios constituem a base do desenvolvimento de uma metodologia de ensino que envolve como ensinar determinados conteúdos, pelo uso de diferentes procedimentos metodológicos. Esse aspecto será desenvolvido na seção sobre “Orientações didáticas”.

AVALIAÇÃO

Conceito

A avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos.

A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas. A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Ensinar torna-se, então, um processo dinâmico no qual há reações, ao fluir da interação, entre professor e aluno, entre aluno e aluno e entre aluno e conteúdos. É um processo interativo e negociável, essencial, tanto para o processo de aprendizagem quanto para balizar o desenvolvimento de programas e currículos. Nessa perspectiva, as decisões a serem tomadas a respeito de conteúdo, métodos e objetivos necessitam de informações que vêm da avaliação, que deve ser, portanto, contínua e sistemática, oferecendo uma interpretação qualitativa do conhecimento construído.

Deverá ficar claro, a partir dessas considerações, que avaliação não deve ser confundida com testes, tão freqüentes na avaliação de Língua Estrangeira. Estes são instrumentos, meios para um fim. Os testes, ou provas, constituem meios de se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem, ou seja, o produto em relação ao desempenho, tendo em vista determinados conteúdos ou objetivos, em termos de progresso ou de proficiência. Não podem jamais constituir-se em instrumentos de ameaça ou intimidação, para mostrar apenas o que o aluno não sabe, situando-se acima de suas possibilidades. Outro problema com os testes é que apresentam grandes dificuldades na sua preparação para que fiquem garantidas clareza nas instruções, coerência com o que foi ensinado e ausência de ambigüidades, e, particularmente no caso de língua estrangeira, contextualização do item que está sendo testado. Ao se preparar um teste é fundamental ter clareza do propósito no uso daquele instrumento, o que vale dizer, ter clareza a respeito do que se está avaliando. Como todos os aspectos de uma avaliação formativa²⁷, os testes também devem ter por

²⁷ Entende-se por avaliação formativa o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem como bússola diretiva que determina os ajustes necessários a serem feitos no ensino.

objetivo melhorar o conhecimento e não apenas fazer julgamentos. Isso significa que torna-se essencial a interação professor-aluno em relação ao teste, após sua utilização: a devolução deve envolver uma discussão dos resultados e das possíveis razões para a falta de sucesso, se for o caso, evitando-se, assim, um sentimento de fracasso.

Deve-se ter bem claro que os testes são só um elemento da avaliação, que se refere ao produto da aprendizagem, cabendo mais como componentes de uma avaliação somativa²⁸. Vale dizer: uma avaliação que se proponha responder apenas às perguntas “Funcionou? O que aconteceu?” não permite mais ajustes no desenvolvimento de um programa ou na aplicação de um tipo de material ou de metodologia. Refere-se ao “depois”. O que interessa particularmente a uma avaliação formativa, como a que aqui se propõe, é encontrar meios de responder às perguntas: “Está funcionando? O que está acontecendo?”. Assim, de acordo com o teor das respostas, poder redirecionar o percurso. Refere-se ao “durante”. Eis uma analogia sugerida para ajudar a entender a diferença. Quando a cozinheira experimenta a sopa na cozinha, está fazendo uma avaliação formativa (há possibilidades de se fazerem ajustes no processo de cozimento); quando os comensais experimentam a sopa na sala de jantar estão fazendo uma avaliação somativa (o produto está sendo oferecido como pronto)²⁹.

É necessário enfatizar a diferença entre avaliar a capacidade de desempenho do aluno e estabelecer diferentes níveis de proficiência. A avaliação somativa, e os testes em particular, dão informação e certificam os níveis de proficiência alcançados, mas não revelam o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Em uma avaliação formativa interativa há procedimentos constantes e personalizados envolvendo professor e alunos, a partir de critérios não apenas normativos, mas principalmente pessoais, que irão envolver, da parte do professor, uma reflexão sobre si mesmo (sua auto-avaliação)³⁰ e sobre os alunos, e, da parte dos alunos, uma auto-avaliação e uma avaliação do professor. A participação dos alunos no processo avaliativo é fundamental para que fique garantida a interação e a pluralidade de visões.

Avaliar para quem

Outra pergunta relevante: para quem é necessária a avaliação, a quem se destinam

²⁸ Entende-se por avaliação somativa a que é feita ao final do processo de aprendizagem, geralmente por meio de um teste, sem permitir ajustes no ensino.

²⁹ A sugestão dessa analogia foi apresentada pelo professor John L. Holmes (ex-professor da PUC-SP).

³⁰ Em relação à auto-avaliação do professor, ver item “Uma palavra final: a ação dos parâmetros e a formação de professores de Língua Estrangeira”, em que se discutem formas de reflexão do professor sobre sua prática.

os resultados? A resposta é múltipla. Ela é necessária para o professor, para o aluno, para os pais e para a sociedade. O professor necessita, a partir de uma avaliação do nível do aluno ao início do curso, acompanhar a evolução do processo de aprendizagem, as dificuldades e suas possíveis causas, a eficácia das práticas pedagógicas utilizadas para poder monitorar sua atuação. O aluno precisa ter indicações imediatas e contínuas do resultado de sua atividade, sem esperar até o final do bimestre, do semestre ou do ano para receber um julgamento, satisfatório ou não. Os pais, como participantes diretamente envolvidos no processo educacional de seus filhos, precisam ter informações sobre o desenvolvimento do trabalho destes. À sociedade, a quem o sistema educacional deve uma satisfação sobre sua eficácia, deve, por certo, interessar o acompanhamento do que acontece nas salas de aula.

A dimensão afetiva

Em se tratando de avaliação de aprendizagem de Língua Estrangeira cabe discutir-se uma dimensão, pertinente em toda situação de ensino e aprendizagem, mas de crucial importância no contexto específico que diz respeito a essa área. É a dimensão afetiva.

A situação de aprendizagem de Língua Estrangeira tem características que a distinguem da situação de aprendizagem de outras disciplinas. Na aprendizagem de outra língua há de se ter em conta vários fatores que podem dificultar a aprendizagem, dependendo de características individuais dos alunos: a frustração da não-comunicação, a reação emocional que pode decorrer da percepção de traços da outra língua que parecem artificiais e até ridículos, a incerteza na ativação de conhecimento adequado de mundo, a falta de um senso de orientação e de intuição para com o que é certo e o que é errado e a discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o que o professor enfatiza.

Esses fatores derivam de três aspectos problemáticos principais: as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira, o dilema entre privilegiar-se o saber sobre a língua ou saber usá-la e a escolha entre uma aprendizagem racional ou uma aprendizagem intuitiva. O primeiro desses aspectos é inerente ao próprio objeto de estudo e deverá variar dependendo das línguas envolvidas. O segundo depende da orientação que o professor, como organizador do ensino, der a seu trabalho docente, enquanto o terceiro dependerá mais de características individuais de estilos de aprendizagem e de estudo.

Do mesmo modo que todos os aspectos mencionados no parágrafo anterior devem ser levados em conta no trabalho pedagógico e no relacionamento professor-aluno, devem

também ser levados em conta na avaliação. Cabe ao professor acompanhar atentamente as reações dos alunos e refletir sobre elas, levando em conta os possíveis efeitos de aspectos decorrentes do domínio afetivo na aprendizagem, em vez de julgá-las apenas pelos desempenhos em testes, por exemplo.

Coerência entre o foco de ensino e o da avaliação

É essencial que a avaliação tenha como foco o que é também enfatizado no ensino. Por exemplo, em um programa que tenha como foco o desenvolvimento da habilidade de leitura, a avaliação deverá também centrar-se nessa habilidade, não levando em conta fatores como pronúncia, produção escrita ou aspectos do uso oral da língua, podendo ser feita em língua materna para possibilitar a concentração na tarefa e não na compreensão das instruções. Ou ainda, supondo-se que tenha sido necessário ensinar um determinado aspecto gramatical para facilitar o desenvolvimento da compreensão escrita, esse aspecto só deverá ser avaliado do ponto de vista de sua função no desenvolvimento da competência em leitura. Testes que tenham como objetivo apenas verificar o domínio do conhecimento sistêmico pelo aluno e as tradicionais questões de compreensão escrita, que só fazem o aluno procurar no texto a resposta usando estratégias de decodificação, não são formas adequadas de avaliação de compreensão escrita por não envolverem a colaboração do leitor na construção social do significado. Em resumo, um curso de leitura só deve avaliar o desempenho do aluno na construção de significados por meio de textos escritos.

A avaliação: um processo integrado e contínuo

A avaliação contínua, fazendo da observação seu principal instrumento e nela diretamente envolvendo o aluno, leva mais em conta as interações sociais desenvolvidas e reguladas do que, por exemplo, a correção. O avaliador se empenha em regular as interações em sala de aula para corrigir rotas de percurso, utilizando um vasto repertório de técnicas sociais, com sensibilidade e percepção dos problemas, a fim de que se crie um clima emocional ótimo, conducente a uma aprendizagem também ótima. Isso significa que o professor deve aconselhar, coordenar, dirigir, liderar, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, escutar, respeitar e compreender o aluno. Deve colocar-se em seu lugar para que a

outra língua não se lhe apresenta como “estrangeira”, isto é, estranha a ele, mas sim como a língua de outras pessoas, que ele, pouco a pouco, vai aprendendo a apreciar e à qual, cada vez mais ele vai aprendendo a dar sentido. Se isso é importante para o ensino é também particularmente importante para a avaliação de Língua Estrangeira, como ela é aqui entendida.

Critérios de avaliação

Após tratar da avaliação no que diz respeito a aspectos conceituais de sua natureza, de seu papel e de sua função na aprendizagem em geral e na aprendizagem de Língua Estrangeira em particular, é importante focalizar a avaliação em relação aos objetivos propostos para Língua Estrangeira nos terceiro e quarto ciclos.

Ao final do quarto ciclo espera-se que o aluno tenha, gradativamente, atingido os objetivos propostos neste documento. Gradativamente é uma palavra importante, e o que se entende por ela está representado na Figura 1.

À medida que se avança na aprendizagem e que a ênfase no conhecimento sistêmico passa a ser maior, este passa também a ter maior ênfase na avaliação, levando-se sempre em conta seu papel ancilar no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, como aqui entendido. Essa avaliação deve, portanto, ser feita sempre de forma contextualizada e considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em Língua Estrangeira.

A seguir, são apresentados os critérios de avaliação das habilidades comunicativas, que refletem o que se espera que o aluno aprenda.

Quanto à compreensão escrita, o aluno deverá ser capaz de:

- demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;
- selecionar informações específicas do texto;
- demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;

- demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.

A avaliação da compreensão oral, quando esta habilidade tiver sido trabalhada, envolverá aspectos semelhantes àqueles mencionados para a compreensão escrita, acrescidos do conhecimento dos padrões de natureza fonético-fonológica e de interação social.

A avaliação da produção, tanto escrita quanto oral, dependerá naturalmente da ênfase com que essas habilidades serão enfocadas no programa de ensino. O aluno deverá ser capaz de:

- demonstrar adequação na produção, no que diz respeito, particularmente, a aspectos que afetam o significado no nível da sintaxe, da morfologia, do léxico e da fonologia;
- demonstrar conhecimento dos padrões interacionais e de tipos de textos orais e escritos pertinentes a contextos específicos de uso da língua estrangeira;
- demonstrar conhecimento de que escritores/falantes têm em mente leitores e ouvintes posicionados de modo específico na sociedade.

Na produção oral, acrescenta-se a necessidade de demonstrar adequação no uso de traços entonacionais e conhecimentos ao nível fonológico. Em relação à avaliação dessa habilidade comunicativa, é importante notar que a avaliação decorre mais da observação constante do que de uma prova ao final do semestre.

Para a produção escrita, os critérios de avaliação deverão basear-se no foco do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental, ou seja, o envolvimento do aluno na construção do significado. A avaliação dessa habilidade deverá ser semelhante à situação de ensino: concentração no significado e na relevância do que é produzido em termos de como o aluno se constitui como ser discursivo, mais do que na correção gramatical. Esta aumentará gradativamente ao longo da construção da interlíngua do aluno.

O critério principal para a avaliação de qualquer das habilidades é que ela não se dê em situação diferente da situação de ensino.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A seguir são apresentadas reflexões sobre procedimentos didáticos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, como parte do componente metodológico. Os conteúdos procedimentais são, portanto, focalizados aqui conforme indicado nos conteúdos propostos para terceiro e quarto ciclos. Ao final são apresentadas algumas orientações para uma avaliação formativa em Língua Estrangeira.

Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior (as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender Língua Estrangeira).

Antes de tudo, é necessário fazer menção a dois pontos importantes para o trabalho do professor: o impacto da tecnologia da informática na sociedade e no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira e a noção de tarefa.

Com relação ao impacto da tecnologia da informática, é necessário atentar para dois aspectos: o acesso às redes de informação possibilitado pelo conhecimento de língua estrangeira e os *softwares* disponíveis para o ensino de Língua Estrangeira.

É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior.

Quanto aos *softwares* para ensino de Língua Estrangeira, é necessário adotar uma atitude crítica ao examiná-los, a fim de certificar-se que não sejam meras reproduções de um tipo de instrução programada³¹ popular nas décadas de 60 e 70. Exercícios que não exijam o envolvimento discursivo do aluno são incompatíveis com a visão de linguagem e de aprendizagem de Língua Estrangeira apresentada nestes parâmetros. *Softwares* adequados, no entanto, podem se constituir em apoio eficaz no ensino e aprendizagem, particularmente se incluírem elementos visuais e sonoros acompanhando o conteúdo lingüístico.

O outro ponto relevante em relação às orientações pedagógicas é a noção de tarefa. São várias as definições de tarefa. No contexto específico de ensino e aprendizagem de

³¹ A instrução programada baseava-se em uma prática instrucional individualizada que consistia de uma série de exercícios lingüísticos, exigindo a resposta certa do aluno, de forma mecânica, como condição para que prosseguisse em sua aprendizagem.

Língua Estrangeira, no entanto, essas definições podem ser resumidas como experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula. Esse uso da linguagem pode se dar tanto em relação à produção quanto à compreensão, em níveis variados do conhecimento sistêmico e da profundidade da compreensão exigidos. Por exemplo, uma tarefa pode pedir como resposta uma representação gráfica, um mapa ou roteiro, uma lista de instruções ou o preenchimento de um formulário. O objetivo da tarefa é facilitar a aprendizagem, por meio do engajamento do aluno em um tipo de atividade que corresponda na sala de aula a tarefas da realidade extraclasse. O essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade ou num tópico e não em um aspecto específico do sistema lingüístico, ou seja, que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido. As tarefas, assim, integrando as dimensões interacional, lingüística e cognitiva da aprendizagem de Língua Estrangeira, funcionam como experiências construtoras da aprendizagem.

Como componentes de uma tarefa, podem-se listar os seguintes:

- o insumo, que pode ser verbal ou não-verbal; por exemplo, um diálogo ou uma seqüência de figuras;
- a atividade, isto é, o que fazer com o insumo; por exemplo, responder um questionário, resolver um problema, fornecer informações a partir de gráficos;
- a meta, isto é, o que se quer atingir; por exemplo, a troca de informações pessoais ou sobre lugares, eventos etc.;
- os papéis, tanto dos alunos quanto do professor; por exemplo, parceiro num diálogo ou na solução de um problema, monitor;
- a organização, isto é, trabalho em pares, em pequenos grupos ou a classe toda.

Alguns tipos de tarefas podem ser, por exemplo, transferência de informação, preenchimento de lacuna informacional (em que um interlocutor tem informação que o outro não tem), o princípio do quebra-cabeça, a solução de problemas.

As tarefas correspondem, de preferência, a atividades comunicativas do mundo extraclasse, mas às vezes representam uma simulação, na sala de aula, de comportamentos do mundo extraclasse, vivenciados em jogos, por exemplo.

A seguir, são apresentadas algumas orientações pedagógicas possíveis para o ensino das habilidades comunicativas, seguidas de exemplos de tarefas. Essas tarefas, no entanto, têm caráter apenas ilustrativo. Não devem ser entendidas como um roteiro de aula. Cabe

ao professor refletir e decidir sobre o que é mais adequado para sua situação concreta de ensino e aprendizagem. É necessário lembrar ainda que as orientações oferecidas aqui devem ser complementadas com as sugestões apresentadas anteriormente, que se referem ao tratamento dos temas transversais de modo integrado ao ensino de Língua Estrangeira.

Habilidades comunicativas

COMPREENSÃO

O processo da compreensão escrita e oral envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. Os fatores relativos ao processamento da informação têm a ver com a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra. Os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais, que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.

Deve-se dizer, ainda, que a compreensão é uma atividade com propósito definido, pois aqueles envolvidos nesse processo estabelecem objetivos quanto à finalidade do ato de compreender em que estão engajados (por exemplo, ler um jornal, ouvir uma notícia no rádio, compreender um texto escrito sobre as regras de um jogo, ler uma bula etc., definem objetivos de compreensão específicos).

Outro aspecto importante é que o resultado do processo de compreensão é variado por estarem envolvidas pessoas diferentes, com propósitos interacionais nem sempre iguais, e conhecimento de mundo variados. Na sala de aula, esse resultado envolverá, portanto, as contribuições, as divergências, crenças e valores dos participantes desse contexto na construção social do significado.

Percebe-se, portanto, a complexidade do processo de compreensão com o qual o aluno de Língua Estrangeira se depara. Contudo, deve-se ressaltar que esse processo já foi vivenciado pelo aluno na aprendizagem de sua língua materna, o que deve facilitar a aprendizagem da compreensão escrita e oral em Língua Estrangeira.

Compreensão escrita

Provavelmente, o fator mais característico da compreensão escrita seja a ausência do

interlocutor. Ao contrário do que ocorre, em geral, na compreensão oral, normalmente o interlocutor não está presente face a face, mas os vestígios de sua presença restam nas marcas que o escritor escolheu deixar no texto. Cabe ao leitor, com base nessas marcas, se envolver na “conversa” com o escritor. Há evidências dessa conversa entre o leitor e o escritor em certas marcas do discurso escrito (por exemplo, “em resumo”, “como já aponteí acima” etc.) em que fica clara a natureza interacional do discurso escrito.

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico. Desse modo, o foco no terceiro ciclo é em compreensão geral, enquanto no quarto ciclo é em compreensão geral e detalhada.

Um aspecto importante relacionado ao ensino da leitura é que ensinar a ler não envolve necessariamente fazer ler em voz alta. A leitura em voz alta abarca o conhecimento sobre a estrutura sonora da língua e pode atrasar o engajamento do aluno na construção do significado. O que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definidos para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social. Além disso, a leitura abarca elementos outros que o próprio texto escrito, tais como as ilustrações, gráficos, tabelas etc., que colaboram na construção do significado, ao indicar o que o escritor considera esclarecedor ou principal na estrutura semântica do texto.

Segue-se a explicitação de cada um desses conhecimentos em relação ao papel que desempenham na aprendizagem da leitura.

O conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. Por exemplo, ao encontrar a palavra “cinema” em um texto, o leitor aciona o seu conhecimento sobre cinema. Assim, caminha pelo texto projetando coerência por meio da representação do mundo textual que vai elaborando com base do que se sabe sobre cinema.

O conhecimento de organização textual também facilita a leitura ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto. Por exemplo, ao ler uma história, o leitor-aluno, confiando em seu conhecimento da organização de histórias, sabe que sua compreensão será balizada pelo modo como as histórias se organizam. Assim, após encontrar a situação da história em que estão apresentados os personagens e o contexto em que atuam, o aluno se prepara para encontrar o problema, em seguida a solução e a avaliação.

O conhecimento sistêmico contribui para a ativação e a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando. Nos estágios iniciais de aprendizagem, o conhecimento referente aos itens lexicais é crucial, já que facilita a ativação de conhecimento do mundo do aluno. O conhecimento da morfologia da Língua Estrangeira, ao indicar o papel gramatical do item, colabora para a compreensão. Por exemplo, a marca de advérbio — “-mente”, em

espanhol e português; “-ment”, em francês; e “-ly”, em inglês — indica para o leitor o modo como a ação verbal está se desenvolvendo. Parte desse tipo de conhecimento também engloba os elos coesivos que o leitor tem de reconhecer no estabelecimento da referência pronominal, lexical etc., como também os conectores das partes do discurso. Por exemplo, ao identificar que os conectores “parce que”, em francês, “because”, em inglês e “porque”, em espanhol, indicam uma relação semântica de causa entre duas partes do discurso, o leitor tem sua compreensão facilitada por entender a relação semântica, ainda que tenha dificuldades com outros elementos sistêmicos. Em relação a esse conhecimento é preciso não esquecer que o tipo de conhecimento requerido do aluno é em nível de reconhecimento apenas, não de produção.

Ao ensinar os tipos de conhecimento mencionados, o professor deve se balizar pelos conhecimentos que o aluno tem de sua língua materna e do mundo. Por exemplo, numa atividade de leitura, o professor deve fazer com que o aluno tome consciência do que já sabe ao explorar itens lexicais cognatos.

O estabelecimento de metas realistas faz parte de qualquer processo de ensino e aprendizagem. No caso da leitura, metas realistas estão intrinsecamente vinculadas à definição do nível de compreensão que se deseja alcançar. Esse fator, por sua vez, relaciona-se com a auto-estima do aluno, pois o desafio encontrado é enfrentado com sucesso.

Orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita

Primeiramente, é necessário que o professor escolha o texto a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito para a leitura (o que pode ser feito em conjunto com a classe). Esse propósito definirá o nível de compreensão a ser alcançado, o que pode abarcar desde uma compreensão geral em relação ao que é tratado no texto, até a procura de uma informação específica, por exemplo, uma data, um nome etc. É útil pensar sobre o trabalho em fases que podem ser chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Pré-leitura

Esta fase é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Engloba:

- ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte;
- ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais (“era uma vez”), cabeçalhos (de

carta), a distribuição gráfica do texto (listagem de ingredientes) etc., reveladores da organização textual;

- situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional.

Leitura

É nesta fase que o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Com base no nível de compreensão previamente estabelecido, o professor capitaliza nas estratégias de leitura que o aluno tem como leitor em sua língua materna e nos itens lexicais e gramaticais semelhantes aos da língua materna e em outros itens sistêmicos diferentes, na dependência do nível de compreensão. É claro que para níveis de compreensão mais detalhada a familiarização com elementos sistêmicos diferentes da língua materna será necessária. É importante também que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler. São importantes as estratégias de integração de uma informação a outra, o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência. É crucial que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes.

Pós-leitura

Ao final da leitura, o professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor. Esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui.

Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc. Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada. Neste

particular, os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo envolvimento no discurso. A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social.

Exemplos de tarefas de compreensão escrita:

- Exemplo 1

Meta: distinguir as idéias principais dos detalhes com base na organização textual.

Fase: leitura.

Atividade: identificar as idéias centrais em cada parágrafo de uma história de modo a produzir um resumo.

- Exemplo 2

Meta: formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, usando-se o conhecimento prévio, de mundo dos alunos.

Fase: pré-leitura.

Atividade: responder perguntas, participar de discussão sobre determinado assunto, que será posteriormente encontrado em um texto.

- Exemplo 3

Meta: desenvolver atitude crítica.

Fase: pós-leitura.

Atividade: identificar alguns sinais de preconceitos na maneira como pessoas ou lugares são tratados no texto.

- Exemplo 4

Meta: localizar e levantar informações em um texto.

Fase: leitura.

Atividade: encontrar nomes de pessoas ou de lugares, datas.

Comentários:

- o exemplo 1 chama a atenção para como a organização textual reflete a organização da informação no texto, o que possibilita distinguir as idéias centrais de idéias secundárias;
- o exemplo 2 indica que a construção do significado depende da contribuição dos leitores, ao mesmo tempo que mostra que a leitura é um ato social;
- o exemplo 3 desenvolve a consciência no leitor de que as pessoas quando usam a linguagem fazem escolhas que refletem suas visões de mundo, preconceitos etc.
- o exemplo 4 indica que leitores têm propósitos específicos, ou seja, nem sempre é necessário ler o texto todo, dependendo do objetivo da leitura.

Compreensão oral

O processo envolvido na compreensão oral assemelha-se ao da compreensão escrita. Inclui, contudo, dois aspectos principais que o distinguem. A necessidade de utilizar conhecimento sistêmico ao nível fonético-fonológico e o fato de ser caracterizado por uma realização interacional imediata, que pode desaparecer sem deixar vestígios se não for gravada. Além dos tipos de conhecimento mencionados em relação à compreensão escrita (conhecimento de mundo, do conhecimento sistêmico e do conhecimento da organização textual), a compreensão de textos orais requer o conhecimento dos padrões de interação social (os direitos e deveres interacionais, isto é, quem pode tomar o turno, por exemplo).

Com base nesses conhecimentos, os usuários-ouvintes criam expectativas sobre o que os seus interlocutores vão dizer. Assim, os falantes esperam atingir suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas dos ouvintes em relação ao que devem esperar do discurso. Os ouvintes, por sua vez, projetam seus conhecimentos nas contribuições dos falantes na negociação e construção de significados.

Isso não quer dizer, no entanto, que toda comunicação oral seja sempre recíproca, pois há casos, como em uma conferência ou em uma aula expositiva, em que não há uma interação recíproca nem uma troca de turnos. O que existe é a preocupação do falante com aquilo que vai ser dito, com a organização do texto, com os vários níveis de organização lingüística e com as expectativas dos ouvintes para facilitar a compreensão da informação. Assim, embora os participantes estejam engajados com o que está ocorrendo, não há uma participação ativa no processo interacional, uma vez que não podem intervir diretamente na situação comunicativa. Já na comunicação recíproca, que oferece a possibilidade do

outro se manifestar, há, além do engajamento, a participação dos interlocutores (falantes e ouvintes) no ato comunicativo.

Embora as dificuldades típicas da compreensão escrita ocorram igualmente na compreensão oral, nesta o ouvinte pode solicitar que o seu interlocutor esclareça suas dificuldades de compreensão. É claro que na compreensão de textos orais do rádio e da TV, por exemplo, a possibilidade de interromper o interlocutor não se configura.

Do ponto de vista do processo de ensinar e aprender, além das questões relativas ao ensino da compreensão escrita, convém considerar os tipos de conhecimento específicos da compreensão oral já discutidos: conhecimento ao nível fonético-fonológico e as regras da interação oral.

Esse processo de construção do significado é, portanto, determinado pelo modo como os interlocutores agem pelo discurso realizado num determinado momento (a história) e espaço (contextos culturais e institucionais).

Orientações didáticas para o ensino da compreensão oral

Tendo em vista as semelhanças entre os processos de compreensão oral e escrita, guardando-se as diferenças já apontadas, pode-se sugerir o mesmo tratamento pedagógico para o ensino da compreensão oral, organizando-o em fases, conforme sugerido para a compreensão escrita.

Exemplos de tarefas de compreensão oral:

- Exemplo 1

Meta: ativar o vocabulário que será encontrado no texto a ser compreendido para trazer à tona o conhecimento de mundo facilitador da compreensão oral do texto.

Fase: pré-compreensão oral.

Atividade: listar itens lexicais relativos à temática do texto que será ouvido.

- Exemplo 2

Meta: captar informações específicas.

Fase: compreensão oral.

Atividade: a partir de uma gravação, preencher, por exemplo, uma ficha de informações sobre determinado assunto.

Atividade: após ouvir uma mensagem em uma secretária eletrônica, preencher uma folha de um bloco de recados para que um amigo receba as informações de que necessita.

- Exemplo 3

Meta: desenvolver condições para que os alunos percebam as possibilidades diferentes de padrões entonacionais: pergunta, afirmação e exclamação.

Fase: compreensão oral.

Atividade: preencher um quadro indicando quais falas de um diálogo gravado são perguntas, afirmativas ou exclamações.

- Exemplo 4

Meta: desenvolver consciência crítica de que os interlocutores ocupam posições diferentes na instituição.

Fase: pós-compreensão oral.

Atividade: com base em uma gravação de um diálogo já trabalhado, identificar marcas da posição hierárquica na instituição, de formalidade ou informalidade etc., no modo como os participantes se referem uns aos outros.

Comentários:

- no exemplo 1, a primeira tarefa se baseia na relevância da ativação do conhecimento lexical que o aluno já tenha para ter acesso à temática do texto a ser ouvido;
- no exemplo 2, está sendo focalizada a habilidade de selecionar informação, com base no propósito do ouvinte;
- o exemplo 3 indica como a entonação contribui para a construção do significado, além de chamar a atenção para a natureza sociointeracional da linguagem;
- o exemplo 4 novamente chama a atenção para a natureza sociointeracional da linguagem ao focalizar como os participantes usam a linguagem, dependendo de como estão posicionados no mundo social.

PRODUÇÃO

Se de um lado do jogo interacional de construir significados estão as habilidades comunicativas de compreensão escrita e oral, do outro estão as habilidades de produção

escrita e oral. As pessoas se envolvem nesse jogo, tendo em mente que querem agir no mundo social em relação a seus interlocutores. É por isso que ao produzir um texto escrito ou oral, da mesma forma que no ato da compreensão, as pessoas, além de considerarem sobre o que estão escrevendo ou falando, levam em conta para quem, por que, onde e quando estão escrevendo ou falando. Essas considerações se refletem, nos textos produzidos, nas expectativas que o escritor ou falante têm em relação aos leitores e ouvintes, que estão situados na cultura, na instituição e na história.

Contudo, é preciso considerar duas diferenças básicas entre a produção escrita e a oral em razão da presença ou ausência do interlocutor: o nível de planejamento e de envolvimento com o interlocutor que a tarefa de produzir acarreta. A escrita tende a exigir mais planejamento (incluindo, portanto, a necessidade de revisar o texto) do que a produção oral. Em virtude da não simultaneidade do ato interacional típica da fala, o escritor tem de planejar mais seu texto, antevendo as dificuldades possíveis na construção do significado que o leitor enfrentará, já que este não pode interromper o escritor e pedir esclarecimentos sobre seu texto. Deve-se, porém, levar em conta que certos tipos de textos orais, aulas expositivas, por exemplo, acarretam um alto nível de planejamento da parte do falante e que em algumas culturas (por exemplo, na Inglaterra) não é comum que um expositor ser interrompido para esclarecimentos.

A outra diferença diz respeito ao maior ou menor nível de envolvimento com o interlocutor. A produção oral, em virtude da presença do interlocutor, tende a acarretar maior envolvimento com ele. À luz do olhar do interlocutor, dos seus gestos e de traços de sua identidade social (classe social, etnia, opção sexual etc.), pode-se moldar o que se fala de modo a envolvê-lo mais diretamente na construção do significado. Todavia, há textos escritos, como cartas pessoais, por exemplo, contendo marcas da oralidade, o que se nota, entre outras formas, pelo uso de frases questionadoras que envolvem diretamente a opinião do leitor em relação ao que foi dito: “concorda?”, “não é?”.

A produção de textos orais e escritos envolve uma série de diferenças marcantes relacionadas às modalidades oral e escrita, determinadas, em última análise, por um lado, pelo uso da estrutura sonora das línguas, e, por outro, pela representação escrita (escrita alfabética, ideográfica etc.) do que se tem a dizer. Todavia, a produção de textos orais e escritos igualmente acarreta o uso de conhecimento de mundo (refletido naquilo sobre o que se fala ou escreve), da organização da informação em tipos de texto (alguns sendo típicos da fala — por exemplo, uma entrevista — e outros da escrita — por exemplo, um ensaio acadêmico) e de elementos sistêmicos (alguns também sendo mais recorrentes na fala — por exemplo, contrações — e outros na escrita — por exemplo, termos técnicos).

As diferenças na organização textual têm papel fundamental em relação à produção de textos em Língua Estrangeira, além das diferenças no nível sistêmico entre as línguas. As pesquisas no campo de estudos contrastivos em relação aos sistemas e à organização textual de línguas diferentes têm chamado a atenção para a importância de que o professor tenha acesso a esses contrastes para colaborar na aprendizagem das habilidades

comunicativas de produção. Muitas dificuldades na produção de textos orais e escritos são causadas pelas diferenças entre a língua estrangeira e a língua materna no que se refere, por exemplo, às diferenças entre os sistemas fonológicos e sintáticos, e em relação a como as línguas organizam a informação em textos. Um exemplo são os modos diferentes de organizar uma conversa informal ou um texto escrito expositivo em línguas diferentes.

A seguir, são focalizadas as especificidades das habilidades comunicativas de produção escrita e de produção oral.

Produção escrita

Um dos primeiros aspectos a considerar em relação ao processo de produção da escrita é o próprio desafio que ela representa: é uma interação que se estabelece em ausência do interlocutor, diferenciando-se da interação oral, na qual os parceiros encontram-se em presença na simultaneidade da fala. Logo, o interlocutor do texto escrito — a razão mesma da existência do texto — vem a ser um projeto do escritor que utilizará estratégias da língua escrita para suprir essa não-presença. Assim, quem escreve se vê obrigado a expor informações/idéias de maneira mais clara, planejada e detalhada que na situação de interação face à face, caracterizando tal processo como aquele que precisa evitar a ambigüidade e perseguir a clareza. Além disso, há a questão de que o conhecimento exigido do código lingüístico é de natureza diversa na situação de interação escrita — se comparada com a oral — e que, ainda, os possíveis contextos socioculturais, relevantes na constituição dos diferentes sentidos, na escrita precisam ser recuperados por quem escreve, enquanto na oral ambos os participantes podem estabelecer as referências necessárias.

No contexto social brasileiro, no qual a circulação do escrito é de acesso desigual, é possível que o jovem aluno dos terceiro e quarto ciclos não tenha tido oportunidade de conviver com a importância e com o papel social dessa forma de manifestação discursiva. Não por desconhecimento da modalidade, pois ele se encontra em processo de construção de sua expressão escrita em língua materna, o problema se constitui no conhecimento prévio que esse aluno detém em relação aos espaços sociais que requerem o seu uso.

Uma forma de tentar ultrapassar as dificuldades que a escrita apresenta para esse momento da aprendizagem seria utilizar, como base de todo o planejamento, as relações que se podem estabelecer entre o conhecimento de mundo e as diferentes formas de organizá-lo em textos por meio da escrita. Essa aprendizagem requer que se tenha uma compreensão clara da relação entre o processo de escrita e um determinado produto (o seu produto específico), considerado(s) seu(s) objetivo(s) e possíveis utilizações sociointeracionais.

A questão da metacognição do processo da escrita põe em evidência a relação entre o que se está aprendendo, o como e qual o propósito da aprendizagem. Importa ter clareza

do que se espera que o aluno produza na modalidade escrita: é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado.

Outros elementos dizem respeito a:

- motivações — extremamente ligadas aos interesses da faixa etária e ao grupo social no qual se inserem os alunos;
- incentivo à criatividade — resultante da possibilidade de se atenuarem as relações de poder na sala de aula, permitindo situações de produção nas quais o aluno possa contribuir de forma mais atuante;
- trabalho em grupo — forma que permite mais facilmente a concretização da idéia de que os sentidos se produzem na interação;
- o papel do professor na visão sociointeracionista — o de responsável pela organização das interações na sala de aula, bem como o de buscar o equilíbrio das relações nesse contexto.

A ativação desses metacconhecimentos adquiridos ao longo da seriação escolar é instrumento importante na construção do texto escrito, tanto do ponto de vista da relação entre leitura e escrita como da possibilidade de transposições do oral para o escrito.

Outra questão é traçar metas realistas para a produção escrita. Isso é possível a partir da observação das condições em que se desenvolve a aprendizagem, da definição das etapas didáticas e da escolha de ferramentas apropriadas. Entre as etapas que podem caracterizar as tarefas de produção escrita (planejamento, produção e revisão) mereceria especial atenção a de revisão do texto produzido. Esta pode ser realizada com a cooperação de um colega de modo a colaborar na construção da aprendizagem; na percepção de que o significado é uma construção social, viabilizada na própria tarefa de produzir um texto em conjunto; e na compreensão de que a tarefa de produção escrita requer aprimoramento do texto produzido em razão da necessidade de perseguir a clareza e de se antever as dificuldades que o leitor possa ter.

Uma das ferramentas essenciais para a produção escrita diz respeito ao uso de materiais que devem estar disponíveis como apoio para consulta, inclusive em momentos de avaliações formais. Porque encontrar saídas e soluções para impasses da escrita como tarefa do próprio aluno corrobora a busca da autonomia na construção do conhecimento.

Os materiais a serem utilizados como apoio tanto podem ser adquiridos dentre publicações disponíveis como ser elaborados pelo grupo de aprendizes e/ou pelo professor. A opção pelo material dependerá das atividades a serem desenvolvidas, de modo que a cada grupo pode corresponder um conjunto não exatamente igual ao de outro de mesmo nível, no que diz respeito aos conteúdos sobre o que se escreve e não propriamente a conhecimento sistêmico e organizações textuais. A relação material de apoio/tarefa se estabelece a partir das necessidades e desejos detectados pelo professor em relação ao grupo.

Seguem alguns recursos que podem ser utilizados como apoio nas aulas de produção escrita em Língua Estrangeira:

- dicionário, mono ou bilíngüe;
- glossário construído em sala de aula, constituído à medida que avancem os temas; uma possibilidade é haver um rodízio da responsabilidade das anotações entre os grupos de aprendizes, os quais estarão responsáveis por transmitir aos demais o registro feito em sala;
- guias de apoio, que contenham:
 - * conjugações: em que constem não só paradigmas, mas também explicações sobre o uso de modos e tempos verbais predominantes nos tipos de textos em estudo e os efeitos de sentido que criam esses usos;
 - * elementos gramaticais: considerados fundamentais para a compreensão dos tipos de textos que estejam sendo produzidos;
 - * características dos tipos de textos em estudo: informações sobre quem produziu, para quem, sobre o que, quando, porque e onde; o texto de suporte escrito ou oral, e ainda, o tipo de veículo no qual se insere o texto (revista, jornal etc.).

Como forma de estruturar a aprendizagem da produção escrita em Língua Estrangeira, alguns elementos precisam ser observados. O estímulo escrito e/ou oral deverá ser analisado quanto às suas regras de organização textual, de modo que o processo de estruturação da escrita tenha fundamentos e referências bem explicitados. Outra questão importante diz respeito ao aproveitamento da Língua Estrangeira escrita que existe no contexto sociocultural da situação escolar: é uma experiência adquirida numa situação concreta de comunicação, facilitadora da sua utilização em outros contextos.

Consideradas essas observações, não convém solicitar que um aluno produza um

texto escrito em Língua Estrangeira sem o prévio conhecimento do seu processo de produção/circulação. O professor pode considerar a análise de um tipo de texto e/ou conhecimento de mundo como fonte primária de informações. A articulação desses diferentes conhecimentos é relevante para a organização de todo o planejamento e permite iluminar os caminhos a serem percorridos pelo aluno.

Produção oral

A proposta de desenvolver a produção oral em sala de aula de Língua Estrangeira remete a algumas reflexões, tanto no que concerne aos objetivos dessa aprendizagem quanto à possibilidade de que se possa vir a concretizá-la de uma forma significativa. Trata-se de buscar que os alunos percebam o papel que a produção oral em língua estrangeira tem no exercício das interações sociais.

Uma reflexão importante diz respeito ao entendimento da produção oral como decorrente de situações de interação, cujas macropossibilidades se dividem entre:

- mais centradas no que se diz — por contar com apoio no escrito —, já que não se prevê a intervenção direta do ouvinte na interação (por exemplo, uma apresentação em sala de aula);
- mais centradas no ouvinte, já que implica a presença de ambos os interlocutores na situação de interação próxima ou distante no espaço (por exemplo, uma conversa face a face ou por telefone).

Toda situação de interação comporta a existência do interlocutor, porém as formas de introduzir este outro e de ele atuar sobre quem fala são de natureza diferente. A partir disso, pode-se afirmar que referências culturais na língua estrangeira serão fundamentais para que o aluno possa ter acesso às regras interacionais aceitas nessa língua (por exemplo, o direito de se interromper alguém, mesmo em uma conversa informal em línguas diferentes).

Outra reflexão diz respeito aos espaços sociais que requerem o seu uso. O contexto externo à sala de aula oferece estímulo, estabelece influências, desperta motivações. Contudo, esse quadro não deve se transformar em imposição, cabendo ao professor buscar relevância desse mundo externo em relação às circunstâncias de sala de aula que se apresentam. A sala de aula é um espaço no qual a produção oral será estabelecida como atividade, mais ou menos formalizada, de acordo com o que o grupo definir como necessidades e desejos.

Duas perguntas se impõem ao se refletir sobre como o professor pode desenvolver a

produção oral de Língua Estrangeira em sala de aula: que papel atribuir à pronúncia? Com quem os aprendizes terão oportunidade de falar na língua estrangeira? As respostas a essas perguntas não são iguais para todos os contextos de ensino e aprendizagem: a diversidade social, política e geográfica do Brasil terá papel fundamental no direcionamento da resolução dessas questões.

No que se refere ao ensino de pronúncia, embora o professor não tenha de ser um especialista em fonética/fonologia, precisará conhecer alguns elementos que podem vir a atuar sobre o processo de aprendizagem, tais como:

- a interferência — uso do sistema fonético/fonológico da língua materna que não corresponde ao da língua estrangeira, gerando incompreensões. São fontes de problemas:
 - * fonemas existentes na língua estrangeira e não existentes na língua materna (e vice-versa);
 - * fonemas que apresentam diferente distribuição na língua estrangeira e na língua materna;
 - * fonemas que apresentam diferentes realizações fonéticas;
- a relação entre ortografia e pronúncia, que não é a mesma nas diferentes línguas.

Esses conhecimentos oferecem ao professor a oportunidade de transformar o processo de aprendizagem da produção oral em alguma coisa que não uma mera repetição mecânica.

Recuperar conhecimentos do aluno em relação aos mecanismos da fala em língua materna é uma forma de trazer à consciência recursos constitutivos da oralidade: um falante estabelece uma produção oral a partir do momento em que emite uma cadeia de sons significativos, cuja estruturação mental se dá num espaço de tempo reduzido, sujeito a hesitações e adequações para garantir a comunicação. Logo, o aluno de Língua Estrangeira deve ser incentivado a perceber que a situação de interação oral, em especial a face a face, não é um contínuo homogêneo e linear.

Desse modo, aprender a expressar-se oralmente em língua estrangeira implica utilizar processos metacognitivos, tais como:

- reconhecer traços supra-segmentais (entonação e variações da tonicidade que implicam significado);
- identificar níveis de formalidade da fala e suas adequações a contextos específicos;

- perceber marcadores de coesão e facilitadores da coerência típicos da linguagem oral (por exemplo, o uso de determinadas palavras, em geral curtas, que funcionam como apoio para o processo de organização do pensamento a ser expresso oralmente);
- observar procedimentos de iniciar, manter e finalizar a fala, bem como as formas de tomada de turno aceitas em contextos interacionais específicos.

A relação entre os contextos de uso e o que se espera que o aluno produza oralmente na Língua Estrangeira remete a duas questões: uma diz respeito à clareza do objetivo da produção solicitada e a outra à contextualização da tarefa que deverá buscar contextos situacionais em sala de aula semelhantes a contextos fora da sala de aula. Ambas estão intimamente conectadas à definição de metas realistas para produção oral, suas condições de exequibilidade, necessidades, objetivos e características pessoais dos aprendizes.

Orientações didáticas para o ensino da produção escrita e da produção oral

Tendo em vista a semelhança entre esses dois processos, serão tratados em conjunto, ressaltando-se, é claro, as peculiaridades referentes a cada modalidade.

No ensino da produção escrita e oral é particularmente importante fazer com que o aluno se dê conta de como os três tipos de conhecimento — de mundo, sistêmico e da organização textual — estão articulados na construção do significado. Além disso, ao escrever e ao falar, o aluno precisa perceber o ato interacional envolvido na escrita e na fala, pois quem usa a linguagem o faz em relação a alguém, com um propósito determinado etc., ou seja, para agir no mundo social. Em suma, não escreve ou fala simplesmente para cumprir uma tarefa escolar, sem se dar conta de quem são os participantes envolvidos, seus propósitos etc.

Para melhor esclarecer a articulação desses conhecimentos no ensino de produção escrita e oral, apresentam-se dois quadros. O Quadro I refere-se à produção escrita e o Quadro II à oral. Nesses quadros são expostas algumas possibilidades de articulação dos conhecimentos no uso da linguagem e um conjunto de tratamentos metodológicos, facilitadores da aprendizagem dessas habilidades comunicativas.

São apresentados, no Quadro I, o tema “Esportes”, e no Quadro II, o tema “Eu e o

Outro”, a título de ilustração, a serem desenvolvidos na produção escrita e na produção oral dos alunos, respectivamente. Algumas indicações em relação ao conhecimento sistêmico e de organização textual são oferecidas para que possam servir de apoio para o desenvolvimento de outras propostas.

As indicações em relação ao conhecimento sistêmico são apresentadas em (a), (b), (c) e (d), de modo a oferecer um conjunto de elementos que possibilitem a abordagem de um determinado tema a partir da produção de um tipo específico de texto.

Os quadros, portanto, respondem as seguintes perguntas:

- Sobre o que se vai escrever ou falar? Qual é o tema?
- Que tipo de texto será produzido na escrita e na fala?
- Que elementos sistêmicos serão usados para tal?
- Qual o tratamento metodológico?

QUADRO I

TIPOS DE CONHECIMENTO

	(1) DEMUNDO	(2) SISTÊMICO	(3) ORGANIZAÇÃO TEXTUAL
	Temas	Itens: (a) lexicais (b) morfológicos (c) sintáticos	Tipos de texto (d) fonético-fonológicos
T M R E A T T O A D M O E L N Ó T G O I C O	Sugere-se o tema "Esporte". A adequação do tema quanto à duração, profundidade e detalhamento está relacionada às condições de exequibilidade de cada situação de aprendizagem. Chama-se a atenção para o fato de que a escolha do tema se baseia no inventário de conhecimento de mundo e diz respeito às experiências e interesses do grupo; logo só pode ser definido na situação de sala de aula. Cada tema deve ser abrangente o suficiente de modo a permitir desdobramentos.	As tarefas de produção escrita prevêem uma base de apoio lexical relacionada ao tema e organização textual; esse estímulo pode vir a ser complementado pelo material de apoio disponível. A seleção dos itens morfo-sintáticos a serem apresentados está intimamente relacionada ao(s) tipo(s) de texto(s) escolhido(s) para trabalhar o tema. Os elementos selecionados para serem estudados podem receber tratamento cumulativo, isto é, supõe-se que cada vez que se retoma um conjunto de itens morfo-sintáticos, estes podem ser aprofundados, ampliados, desdobrados, segundo os níveis, os interesses e as necessidades de cada grupo.	Não se apresenta este tipo de conhecimento, pois o foco aqui é em produção escrita. Consideram-se três tipos básicos de organização textual: descrição, narração e argumentação.

ESPORTE

Em sala de aula podem ser negociados com os alunos modos de focar este tema. Por exemplo, a relação esporte/cultura, levando em consideração os diferentes países onde se praticam as modalidades em estudo, além do Brasil.

1) Modalidades esportivas:

(I) componentes utilizados nos esportes (instrumental de apoio, vestuário, participantes etc.);
(II) regras de jogos;
(III) espaço destinado ao jogo;
(IV) tempo relacionado à ação.

2) Corpo humano como parte inerente ao esporte:

(I) identificação das partes do corpo;
(II) situações de risco: acidentes.

I - Para a construção da descrição, selecionam-se como fundamentais os processos relativos ao:

1) sintagma nominal:
(I) determinação, no que diz respeito ao sentido criado pela presença ou ausência do emprego de artigos, pronomes demonstrativos e indefinidos, e quantificadores;
(II) adjetivação, identificação do sentido do uso de adjetivos no processo descritivo, bem como das possibilidades de expressar idéias comparativas e superlativas;

2) sintagma verbal:
papel do tempo verbal indicador do momento presente e as suas relações de sentido no contexto da descrição.

II - Para a construção da narração, selecionam-se como fundamentais os processos relativos aos:

(I) marcadores de tempo e espaço;
(II) pronomes de caráter anafórico;
(III) papel do tempo verbal indicador de ações passadas.

. Por exemplo, apresentar o tema a partir de uma reportagem jornalística (de fontes escritas ou orais) em que elementos descritivos e narrativos possam ser aproveitados na produção, assim como se possa acionar os elementos que indicam a natureza sociointeracional da linguagem.

. A produção a ser solicitada ao aluno vai variar conforme o conhecimento já adquirido sobre os tipos de texto. Por exemplo, no caso do domínio da estrutura de uma comunicação pessoal escrita, são possíveis algumas atividades: identificar a partir de traços físicos personagens do mundo esportivo, de conhecimento dos alunos; descrever colegas que participam de atividades esportivas na escola; narrar em forma de breve notícia de jornal um acontecimento desportivo quer relacionado à escola, quer a outras comunidades nas quais participa o aluno.

QUADRO II

TIPOS DE CONHECIMENTO

	(1) DE MUNDO	(2) SISTÊMICO		(3) ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	
	Temas	(a) lexicais	Itens: (b) morfológicos (c) sintáticos	Tipos de texto (d) fonético-fonológicos	
T M R E A T T O A D M O E L N Ó T G O I C O	<p>Sugere-se o tema “Eu e o outro”.</p> <p>A adequação do tema quanto à duração e profundidade está relacionada às condições de exequibilidade de cada situação de aprendizagem.</p> <p>A escolha do tema se baseia no inventário de conhecimento de mundo e diz respeito às experiências e interesses do grupo; logo só podem ser definidas na situação de sala de aula.</p> <p>Cada tema é suficientemente abrangente de modo a permitir desdobramentos.</p>	<p>Os exercícios de produção oral prevêm uma base de apoio lexical relacionada ao tema e organização textual; esse estímulo pode vir a ser complementado pelo material de apoio disponível, tanto a partir de fontes escritas como orais: por exemplo, fitas gravadas de emissões de rádio e/ou TV, canções.</p>	<p>Para efeito de sistematização, consideram-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> . a seleção dos itens morfo-sintáticos a serem apresentados está relacionada ao(s) tipo(s) de texto(s) escolhido(s) para trabalhar o tema; . os elementos selecionados para serem estudados deverão receber tratamento cumulativo, isto é, supõe-se que, cada vez que se retoma um conjunto de itens morfo-sintáticos, estes poderão ser aprofundados, ampliados, desdobrados, segundo os níveis, os interesses e as necessidades de cada grupo; . a gramática de uma língua falada, que trata dos elementos da organização sintática da fala, estuda categorias como a interrupção — incluídas as formas de tomada de turno —, a hesitação, os parênteses, as paráfrases etc.; trata, ainda, da relação entre a entonação e a construção de sentidos. 	<p>A produção oral requer que o professor de Língua Estrangeira estabeleça padrões aceitáveis de pronúncia, de forma a que esteja garantida a comunicação de idéias e, conseqüentemente, o entendimento do que se quer transmitir.</p> <p>As línguas revelam padrões e restrições características na combinação de fonemas; todos os falantes possuem o mesmo registro do aparelho vocal, porém para o ensino de Língua Estrangeira será preciso fazer com que os aprendizes percebam que os recursos fônicos que esse aparelho é capaz de gerar são infinitamente variáveis, pois a coincidência total de seleção e distribuição de fonemas entre duas línguas não costuma ocorrer.</p> <p>As atividades de ouvir e de ouvir-se são fundamentais para a percepção dos sons da Língua Estrangeira, dificuldade que precisa ser vencida ao lado do reconhecimento dos padrões de entonação frasal.</p>	<p>Sugerem-se oportunidades de identificação de diferentes interações orais como atos sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) emissões de rádio e TV, que contam com apoio no escrito; (b) situações em presença, próximas ou distantes no espaço (diálogos, tanto face a face, como, por exemplo, por telefone). <p>Como parte do estudo dessas interações, cabe apontar a necessidade da identificação de diferentes registros de fala e suas necessárias adequações a contextos.</p> <p>As interações orais, além de suas características peculiares, se articulam a organizações textuais. Nesses níveis, a preferência deve recair sobre descrição e narração.</p>

<p>S U G E S T Õ E S</p>	<p>EUEOOUTRO</p> <p>Em sala de aula podem ser negociados com os alunos modos de focar este tema, tomando por base as inter-relações entre o aluno, seus companheiros, o professor, a comunidade escolar e o contexto sociocultural, desde a família até povos de outros países.</p>	<p>No processo de identificação, poderá privilegiar-se a descrição de pessoas, objetos e lugares, tanto no que diz respeito a características externas quanto internas.</p>	<p>. A internalização de padrões e repertórios de fala poderá omitir detalhes morfo-sintáticos, que serão explicitados e aprofundados em outras situações de ensino e aprendizagem.</p> <p>. Serão ressaltados elementos da "gramática da fala" que auxiliem a internalização dos padrões e repertórios estudados; por exemplo como se estabelecem as interrupções de turno, aceitas como polidas e/ou agressivas por uma comunidade.</p>	<p>. Exercício de ouvir/ouvir-se de modo que o aluno perceba a pronúncia aceitável dos fonemas da Língua Estrangeira em estudo.</p> <p>. Estabelecer situações de comunicações em que se possa utilizar diferentes padrões de entonação (por exemplo, passar da declaração para a surpresa, para a raiva etc.).</p>	<p>Apresentar o tema a partir de uma conversa telefônica em que uma pessoa marca um encontro com outra sem se conhecerem; a produção oral a ser solicitada ao aluno variará conforme o conhecimento já adquirido sobre o léxico e as marcas culturais de uma conversa telefônica.</p> <p>Informar algum acontecimento de interesse do(s) interlocutor(es), de modo que haja a possibilidade de que sejam utilizadas marcas de coerência e coesão típicas da linguagem oral.</p> <p>Partir de um estímulo escrito, porém apresentado de modo oral, para que se possa observar o tratamento empregado entre os interlocutores e o uso de regras de polidez naquele contexto; a produção a ser solicitada poderá utilizar como estímulo os elementos identificados.</p>
--	---	---	---	---	--

Orientações para uma avaliação formativa

Os alunos e o professor são as fontes de informação no contexto de avaliação formativa. O principal instrumento é a observação sistemática pelo professor: observação de si mesmo e do aluno, no que se refere à realização das tarefas, à colaboração com os companheiros e com o professor, às atitudes e à motivação. É claro que, ao início do trabalho com uma determinada turma, torna-se necessário ter uma base que possibilite avaliar o desenvolvimento de suas diferentes etapas. Essa base pode ser obtida a partir de testes

que forneçam informações referentes ao nível de proficiência, atitudes, opiniões e crenças, tanto relativas ao objeto de aprendizagem quanto ao processo envolvido naquele tipo de aprendizagem.

Entrevistas, conversas informais, pequenos relatos podem revelar qual é a percepção de língua estrangeira do aluno, não só quanto à função social, mas também quanto ao que está envolvido em sua aprendizagem; podem evidenciar qual é a atitude face outras culturas; podem indicar o nível de motivação para a aprendizagem da língua. Essas informações serão de grande importância para direcionar o curso no seu planejamento que, dentro do espírito desse tipo de avaliação, deve estar sempre sujeito às reformulações indicadas pela situação de ensino e aprendizagem. Para que se possa tirar o maior proveito de todas essas informações e de outras obtidas ao longo do curso, é indispensável, no entanto, que todas as decisões e todos os eventos sejam registrados para reflexão conjunta de professor e alunos. O objetivo é sempre o de ter informações contínuas e imediatas, à medida que o processo se desenvolve. Assim, para se ter melhor acesso a esse processo, a avaliação deve ser flexibilizada para que os tópicos a serem testados não precisem ser iguais para todos, os testes podem ser realizados em conjunto na execução de um projeto etc.

Um procedimento que pode ser útil em relação à participação do aluno no processo avaliativo é solicitar-lhes que nos últimos cinco minutos da aula registrem no papel sua avaliação da própria aprendizagem: o que aprendi nesta aula? Esses registros, coletados com periodicidade a critério do professor, por certo vão lhe fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento da aprendizagem de indivíduos e da classe como um todo. Devolvidos aos alunos, os registros passarão a constituir um diário de sua aprendizagem. Esse procedimento tem relação com os aspectos metacognitivos de aprendizagem, além de indicar para o professor as diferenças entre aquilo que ele tem no seu planejamento como alvo de ensino e o que os alunos indicam ter aprendido. Por exemplo, o professor pode ter tido como objetivo para uma determinada aula ensinar uma forma verbal e o aluno registrar que aprendeu itens lexicais específicos.

Duas questões podem ser levantadas ainda no que se refere à avaliação formativa. Dizem respeito às dificuldades de se viabilizar na prática este tipo de avaliação tendo em vista, por um lado, a tradição de se usar a avaliação somativa na prática educacional, criando problemas para o professor repensar sobre o processo avaliativo de outra forma; e, por outro, o cotidiano extremamente complicado da vida do professor dificulta o uso de um tipo de avaliação, que requer múltiplas formas de avaliar o processo pelo qual o aluno passa. Esse tipo de avaliação exige mais tempo de um profissional que está, via de regra, tentando melhorar seu salário ao assumir cargas horárias inconcebíveis para quem precisa, necessariamente, refletir sobre o que faz. Isso é ainda mais complicado para o professor de Língua Estrangeira, pois, pelo fato de suas turmas terem poucas aulas semanais, trabalha com um número maior de alunos.

UMA PALAVRA FINAL: A AÇÃO DOS PARÂMETROS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na sala de aula está diretamente relacionada ao seu uso pelos professores. Isso dependerá da compreensão que terão deste documento. É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula.

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores freqüentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores.

Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora. Na base da formulação deste documento está a idéia de que os parâmetros curriculares representam um meio explícito de diálogo entre os profissionais de Língua Estrangeira que leve a críticas e reformulações da proposta, ou seja, este documento não tem um caráter dogmático. Para que isso seja possível, é necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática de forma sistemática. É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores de que participa, levando ao desenvolvimento na profissão.

É por esse motivo que os cursos de formação ou de formação continuada de professores de Língua Estrangeira têm sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação. Estas têm seguido os princípios da pesquisa-ação, da pesquisa colaborativa e da auto-etnografia ou de histórias de vida³².

³² A pesquisa-ação pode ser entendida como um tipo de investigação desenvolvida pelos professores sobre suas práticas na sala de aula; a pesquisa colaborativa é caracterizada por uma investigação colaborativa entre um pesquisador externo e o professor; e a pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida envolve essencialmente as narrativas do professor sobre sua vida como um meio de refletir sobre seu trabalho.

Sugere-se que, ao implementar-se esta proposta, leve-se em conta a perspectiva aqui preconizada para a formação de professores como agentes reflexivos e decisórios. Este documento é oferecido, portanto, como um instrumento para mediar a reflexão na área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, J. C. e URQHART, A. H. (eds.). *Reading in a foreign language*. Nova York: Longman, 1984.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANTHONY, E. Approach, method, technique. *English Language Teaching*, v. 17, p. 63-67, 1963.
- ARONOWITZ, S. e GIROUX, H. A. *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota, 1991.
- BACKHURST, D. e SYPNOWICH, C. (eds.). *The social self*. Londres: Sage, 1995.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBARA, L. e SCOTT, M. (eds.). Reflections on language learning. In: *Honour of Antonieta Celani*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- BEAUGRANDE, R. e DRESSLER, W. C. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.
- BELSEY, C. *Critical practice*. Nova York: Methuen, 1980.
- BOHN, H. e VANDRESEN, P. (orgs.). *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- BROWN, G. e YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BRUMFIT, C. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- BULLIVANT, B. M. Ideological influences on linguistic and cultural empowerment: an Australian example. In: TOLLEFSON, J. W. (ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- BUSNARDO, J. e BRAGA, D. B. Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: SAVIGNON, S. J. e BERNS, M. S. (eds.). *Initiatives in communicative language teaching II. A book of readings*. Nova York: Addison-Wesley, 1987.
- BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987
- CANDLIN, C. e MURPHY, D. (eds.). *Language learning tasks*. Englewoods Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1987.

- CARREL, P. Cohesion is not coherence. *Tesol Quarterly*, v. 16, n. 4, p. 479-488, 1982.
- CARREL, P.; DEVINE, J. e ESKEY, D. E. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CARRELL, P. L. Some issues in studying the role of schemata or background knowledge in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, v. 1, n. 2, p. 81-93, 1983.
- CARVALHO DA SILVA, A. O papel das línguas estrangeiras no desenvolvimento científico. *Anais do V ENPULI*. PUC-SP, 1983.
- CAVALCANTI, M. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 133-144, 1991.
- CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor-texto*. Campinas: Unicamp, 1989.
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse*. Portsmouth, N. H.: Heineman, 1988.
- CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P. e HYMES, D. (eds.). *Functions of language in the classroom*. Nova York: Teachers College Press, 1972.
- CELANI, M. A. A. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.
- _____. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus. *ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, n. 18, p. 21-36, 1996.
- _____. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. *Claritas*, n. 1, p. 9-19, 1995.
- CHAROLLES, M. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. *Text*, v. 3, n. 1, p. 71-97, 1983.
- CLARK, J. L. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- CONNOR, U. *Contrastive rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CORACINI, M. J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- CORACINI, M. J. R. F. O caráter persuasivo da aula de leitura. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 24, p. 65-78, 1994.
- CORSON, D. *Language, minority education and gender*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- COSTA, D. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

- CRAWFORD, M. *Talking difference: on gender and language*. Londres: Sage Publications, 1995.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (DUDL). Barcelona: Pen Club Internacional; Centro Internacional Escarré para Minorias Y Naciones (Ciemen); Unesco, 1996. Disponível na Internet: <http://www/troc.es/mercator/dudl-gb.htm>.
- DEVINE, J.; CARREL, P. e ESKEY, D. E. *Research in reading in English as a second language*. Washington: Tesol, 1989.
- DURANTI, A. The audience as co-author: an introduction. *Text*, n. 6, p. 239-247, 1986.
- EDWARDS, D. e MERCER, M. *Common knowledge*. Londres: Routledge, 1987.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. Londres: Longman, 1995.
- _____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- _____. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. (ed.). *Critical language awareness*. Londres: Longman, 1992.
- FORMAN, E. A. e CAZDEN, C. Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH, J. (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- FREEDMAN, A.; PRINGLE, I. e YALDEN, J. (eds.). *Learning to write: first language/second language*. Nova York: Longman, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Nova York: The Seabury Press, 1974.
- GIBSON, R. *Critical theory in education*. Londres: Hodder and Stoughton, 1986.
- GILL, D.; MAYOR, B. e BLAIR, M. (eds.). *Racism & education*. Londres: Sage, 1995.
- GIROUX, H. A. e McLAREN, P. (eds.). *Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. Londres: Routledge, 1994.
- GOMES DE MATOS, F. e CARVALHO, N. *Como avaliar um livro didático: língua portuguesa*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- GRELLET, F. *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- HALLIDAY, M. e HASAN, R. 1976. *Cohesion in english*. Londres: Longman, 1981.

- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communitiues and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HITCHCOCK, D. e HUGHES, D. *Research and the teacher*. Londres: Routledge, 1989.
- HOEY, M. *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- _____. *On the surface of discourse*. Londres: George Allen and Unwin, 1983.
- IANNI, O. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- KINCHELOE, J. L. *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. Londres: The Falmer Press, 1991.
- KLEIMAN, A. (ed.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1992.
- _____. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Editora Contexto, 1989.
- KRESS G. e HODGE, B. *Language as ideology*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- KROLL, B. (ed.). *Second language writing*. Cambridge: CUP, 1990.
- LAVE, J. e WENGER, E. *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEFFA, V. *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra, D. C. Luzzato Editores, 1996.
- MACARO, E. *Target language, collaborative learning and autonomy*. Londres: Multilingual Matters, 1997.
- MAGALHÃES, M. C. *Study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for chapter one students*. Tese de doutorado. Virginia Polytechnic State University, 1990.
- MAYBIN, J. *Language and literacy in social practice*. Londres: Multilingual Matters, 1994.
- MAYBIN, J. e MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research in Reading*, v. 16, n. 2, p. 138-147, 1993.
- McLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture*. Londres: Routledge, 1995.
- McNIFF, J. *Action research*. Londres: MacMillan, 1988.
- MEHAN, H. *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- MEY, J. *Whose language? A study in linguistic pragmatics*. Londres: John Benjamin, 1985.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 1996.

- MOITA LOPES, L. P. What is this class about? Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom. In: COOK, G. e SEIDELHOFER, B. (eds.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- _____. *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading comprehension*. Londres, 1986. Tese de doutorado. University of London, 1986.
- NAISBITT, J. *Megatrends: ten new directions transforming our lives*. Nova York: Warner Books, 1982.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. e COLE, M. *The construction zone*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Nova York: Prentice Hall, 1991.
- _____. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- _____. *Understanding language classrooms: a guide for teachers*. Nova York: Prentice Hall, 1989.
- NYSTRAND, M. e WIEMELT, J. When is a text explicit? Formalist and dialogical perspectives. *Text*, v. 11, n. 1, p. 25-41, 1991.
- OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, T. (ed.). *Discourse and syntax*. Nova York: Academic Press, 1979.
- PAIVA, V. L. M. O. (org.). *Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996.
- PASCHOAL, M. Z. e CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.
- PENNYCOOK, A. *English in the world/the world in english*. In: TOLLEFSON, J. W. (ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- _____. *English as an international language and the insurrection of subjugated knowledges*. Comunicação apresentada na Fifth International Conference of the Institute of Language in Education. Hong Kong. "LULTAC'89", 1989.
- _____. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 23, p. 589-618, 1989.
- PHILIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

- PHILLIPS, S. Participant structures and communication competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P. e HYMES, D. (eds.). *Functions of language in the classroom*. Nova York: Teachers College Press, 1972.
- PRABHU, N. S. There is no best method - why? *Tesol Quarterly*, v. 24, p. 161-176, 1990.
- _____. *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PURVES, A. C. (ed.). *Writing across languages and cultures. Issues in contrastive rhetoric*. Londres: Sage, 1988.
- RICHARDS, J. C. *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Nova York: Cambridge University Press, 1986.
- ROSALES, C. *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto, Portugal: ASA, 1992.
- RUMELHART, D. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C. e BREWER, W. F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1980.
- RUTHERFORD, J. (ed.). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence & Wishart, 1990.
- SAVIGNON, S. J. e BERNS M. S. *Initiatives in communicative language teaching II. A book of readings*. Nova York: Addison-Wesley, 1987.
- SCARCELLA, R. C. e OXFORD, R.L. *The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom*. Nova York: Heinle & Heinle, 1992.
- SCHULTZ, J.; FLORIO, S. e ERICKSON, F. Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE e GLATTHORN. (eds.). *Ethnography and education: children in and out of school*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982.
- SHOTTER, J. e GERGEN, K. *Texts of identity*. Londres: Sage, 1993.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.
- STERN, H. H. Review of methods that work: a smorgasboard of ideas for language teachers. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 249-251, 1985.

- TANNEN, D. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. e HUDYARD, A. (eds.). *Literacy, language, learning. The nature and consequence of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- TELLES, J. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Toronto, 1996. Tese de doutorado. University of Toronto.
- TÍLIO, M. I. *Teachers "and pupils" attitudes towards the teaching of English in Brazil: a case study in Paraná*. Londres, 1980. Tese de doutorado. University of London.
- TOLLEFSON, J. W. (ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.). *Critical language awareness*. Londres: Longman, 1992.
- WELLS, G. *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- WERTSCH, J. *Voices of the mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991.
- _____. *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- _____. Reading and communication. In: ALDERSON, J. C. e URQHART, A. H. (eds.). *Reading in a foreign language*. Nova York: Longman, 1984.
- _____. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- _____. *Teaching language for communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

Célia Maria Carolino Pires e Maria Tereza Perez Soares.

Coordenação de Temas Transversais

Neide Nogueira

Elaboração

Ana Rosa Abreu, Angela Martins Baeder, Antonia Terra de Calazans Fernandes, Antonio Carlos Egyto, Bernard Kenj, Caio Martins Costa, Célia Maria Carolino Pires, Conceição Aparecida de Jesus, Flávia Shilling, Francisco Capuano Scarlato, Geraldo Antonio de Carvalho, Ghisleine Trigo Silveira, Hugo Montenegro, Kátia Lomba Bräkling, Luiz Paulo da Moita Lopes, Marcelo Barros da Silva, Margarete Artacho de Ayra Mendes, Maria Amábile Mansutti, Maria Antonieta Alba Celani, Maria Cecilia Guedes Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Helena Maestri Gios, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, Maria José Nóbrega, Maria Teresinha Figueiredo, Maria Tereza Perez Soares, Maria Virgínia de Freitas, Marília Costa Dias, Marina Valadão, Neide Nogueira, Regina Célia Lico Suzuki, Rosa Iavelberg, Roseli Fichmann, Ruy César Pietropaolo, Silvio Duarte Bock, Sueli Ângelo Furlan, Yara Sayão e Zysman Neiman.

Consultoria

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Ângela de Castro Gomes, Antônio Augusto Gomes Batista, Carlos Franchi, César Coll Salvador, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Claudio Antonio G. Egler, Délia Lerner de Zunino, Edson Claro, Egon de Oliveira Rangel, Elianor Kunz, Elias Thomé Saliba, Francisco Cardoso Gomes de Matos, Hédio Silva Jr., Hilário Flávio Bohn, Ilana Blaj, Ingrid Dormiem Koudela, Jan Bitou, João Bosco Pitombeira F. de Carvalho, Jurandyr Luciano Sanches Ross, Liliana Petrilli Segnini, Luís Carlos de Menezes, Luís Percival Leme Britto, Luiz Marcelo de Carvalho, Luiz Roberto Dante, Maria Adélia Aparecida de Souza, Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagório, Maria Beatriz Borba Florenzano, Maria Filisminda Rezende Fusari, Maria Helena Simielli, Marilena Lazzarini, Marta Maria C. A. Pernambuco, Mauro Betti, Miguel Arroyo, Modesto Florenzano, Nélio Bizzo, Nilza Eingenheer Bertoni, Otavio Aloisio Maldaner, Paulo Figueiredo Lima, Rômulo Campos Lins, Silvia M. Pompéia, Suraya Cristina Darido, Ubiratan D'Ambrósio e Vera Junqueira.

Assessoria

Abuendia Padilha Peixoto Pinto, Aloma Fernandes de Carvalho, Andréa Shilling, Áurea Dierberger, Cláudia Aratangy, Heloísa Margarido Sales, Iolanda Huzak Furini, Isabel de Azevedo Marques, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Jelsa Ciardi Avolio, Juarez Tarcísio Dayrell, Lydia Rosenberg Aratangy, Maria Del Carmen Fátima Gonzalez Daher, Paula Virgínia Shneider, Romildo Póvoa Faria, Thereza Christina Holl Cury, Therezinha Azerêdo Rios, Vera Lúcia A. Santana e Yves de La Taille.

Revisão e Copydesk

Ana Maria Viana Freire, Lilian Jenkino e Maristela Felix de Lima.

Agradecimentos

Anna Maria Lamberti, Aparecida Maria Gama, Beatriz Carlini Cotrim, Érica Pellegrini Caramaschi, Gilda Portugal Gouveia, Helena Wendel Abramo, Hércules Abraão de Araújo, José Antonio Carletti, José Otávio Proença Soares, Márcia Ferreira, Marcos Sorrentino, Maria Auxiliadora Albergaria Pereira, Maria Helena Maestri Gios, Marília Pontes Spósito, Paulo Eduardo Dias de Mello, Raquel Glezer, Regina Rebolo, Volmir Matos e Walter Takemoto.

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício