

Fazem parte como elementos componentes desta área curricular os estudos de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas (Língua Inglesa e Língua Espanhola).

São interesses essenciais desses estudos o uso e a compreensão dos sistemas estruturadores de sentido dessas distintas linguagens: verbais, icônicas, corporais, sonoras e tecnológicas e, exatamente por serem linguagens, organizam cognitivamente a realidade e possibilitam o entendimento dos significados por elas veiculados, fruto da interação entre os parceiros da situação comunicativa, situados historicamente. O conhecimento assim construído é compartilhado entre os indivíduos que são participantes ativos desse processo de criação, interpretação e recriação do mundo

A proposta da área é a de criar condições para que os alunos possam comunicar-se em várias linguagens, respeitando as diferenças. O trajeto dessa construção passa por dois momentos básicos:

O momento de produção, durante o qual se ensina ao aluno como utilizar-se das diversas ferramentas colocadas à sua disposição para a construção de possibilidades de significação; nesse caso, trata-se de competências de representação e comunicação, tais como apropriar-se dos diversos meios lingüísticos – compreendendo-se aí linguagem de maneira ampla – para usá-los adequadamente como meio de expressão, procurando a adequação à situação comunicativa em que o ato comunicativo se insere, adequação essa realizada por meio de seleção vocabular, estruturação sintática, variação lingüística etc.

Nesse momento de produção deve-se procurar o domínio do material específico de cada linguagem da área; no caso da linguagem, que permeia o conhecimento, o pensamento e a ação, as operações lingüísticas responsáveis pela estruturação de sentido dos textos – a operação de designação (responsável pelas entidades textuais), a operação de determinação (responsável pelos vários tipos de determinantes inseridos nos textos), a operação de atribuição (encarregada de dar atributos pertinentes aos nomes e aos verbos), a operação de processualização (responsável pelas ações, acontecimentos e estados), a operação de conexão (responsável pelos conectores ou elementos de ligação) e a operação de modalização (encarregada de inserir opiniões dos autores dos textos sobre o conteúdo por eles veiculados). Todas essas operações geram determinadas categorias lingüísticas que vão além das classificações tradicionais, mas bem mais visíveis e coerentes. O mesmo ocorre nas demais linguagens, já que todas elas dispõem de distintos elementos que participam da construção de um mundo com sentido e, como é sabido, todo ato de comunicação humana é fundamentalmente existente em função da produção de sentido. Todas essas operações se referem à competência lingüística dos produtores de sentido, que se utilizam dos meios lingüísticos para esse fim. O momento de produção inclui os aspectos textuais de coesão, coerência e progressão textual.

O segundo momento é o do consumo, em que todas as energias intelectuais estão voltadas para a busca da significação, ou das significações possíveis de um texto. Nesse segundo momento, as competências responsáveis pela tarefa são: a competência lingüística, voltada nesse caso para a apreensão dos significados construídos pelos meios lingüísticos nos textos, o que, neste caso, corresponde aos efeitos de sentido das várias possibilidades estruturadoras da linguagem.

Além disso, uma segunda competência – a competência situacional – procura justificar a inserção de um determinado texto num momento histórico específico, já que não há linguagem no vazio. Essa relação texto-situação é de extrema importância para a delimitação de significados possíveis num plano original de construção de um texto. Nada impede, porém, que em outro momento histórico, diferente do original, o mesmo texto possa adquirir novas significações, adequadas a um mundo novo por coincidência histórica.

Uma terceira competência é a competência cultural, que possibilita ao aluno trabalhar com as diversas informações do texto, não só as fundamentais, fruto da experiência direta das relações com o mundo, mas as de caráter de informação histórica, estruturadora de valores que acabam por modificar a própria linguagem. Essa competência cultural se amplia para o espaço intertextual, em que textos permeiam textos.

Uma quarta competência é a competência pragmática, aqui compreendida como a que estabelece certas relações entre os parceiros da situação comunicativa, relações essas construídas nos usos lingüísticos, ou seja, na seleção realizada nesses meios colocados à disposição do usuário.

Uma quinta competência é a que se poderia denominar competência discursiva, em que o receptor do texto se apropria de conhecimentos relacionados aos vários modos de organização discursiva – narrativo, descritivo, dissertativo expositivo e argumentativo, e conversacional – e da tipologia textual – textos informativos, didáticos, normativos, preditivos, apelativos, expressivos, instrucionais e fáticos – e suas respectivas gramáticas para uma mais perfeita apreensão dos significados.

As conseqüências desse posicionamento geram uma nova visão do ato de linguagem e uma necessidade nova de apresentá-la aos alunos como algo vivo, de que todos participam. É indispensável que o estudo de linguagem possa propiciar aos alunos uma sensação de responsabilidade lingüística de construção e não somente de mero espectador. Tal mudança de ponto de vista, no entanto, não pode e não deve ser feita a partir do desprezo pelos conhecimentos tradicionais, esse imenso acervo de conhecimentos acumulados ao longo dos estudos, mas sim por meio de um novo enfoque desses mesmos fenômenos que geraram tais conhecimentos. Esses estudos propõem, então, uma união entre o que já foi feito e o que deve ser enriquecido com novas contribuições, principalmente de um terreno que poderíamos denominar, de maneira abrangente, de estudos lingüístico-textuais.

Não se trata aqui de uma cabala, mas sim de fazer chegar a todos os atuantes na área de educação, particularmente os de ensino de línguas, todas essas novas maneiras de ver o texto e o mundo por ele representado. Essa tarefa é realizada por meio de atividades que dão consciência ao usuário de algo já sabido, mas não conscientizado, o que impede o seu emprego consciente e pertinente.

Como esclarecimento, cabe a explicação de que o entendimento de texto aqui professado é o de uma maneira ampla, ou seja, como qualquer elemento ou manifestação que comunique uma idéia, seja um filme, uma música, um cartaz publicitário ou uma receita médica e que, diante dos vários textos, o aluno possa atuar como produtor de significações e não mero espectador de algo já pronto, como pretendia a posição clássica de arte.

Como todo texto dialoga com outras linguagens, é imprescindível que se façam ligações com outras áreas e linguagens, ressaltando-se sempre a preocupação de indicar os pontos comuns que fazem de todas essas áreas um espaço comum. Tais ligações e a reflexão sobre as diversas linguagens é posicionamento decisivo para a construção de cidadãos ativos na participação social, já que não se sentiriam jamais excluídos do mundo porque ausentes do processo de construção de sentido pelas linguagens.

Os diversos módulos de estudo dessa área devem dar conta dessa preocupação cidadã, fazendo com que o jovem se sinta protagonista no processo de produção e recepção de conhecimentos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Língua Portuguesa

Consultor:

Agostinho Dias Carneiro

Professores Especialistas:

Agostinho Dias Carneiro

André Crim Valente

Antonio Sérgio Ramos Teixeira

Liliane Machado

Silvana Bayma

Violeta Rodrigues

Janeiro de 2005

LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1 - O PAPEL DA DISCIPLINA

Uma língua natural é um arquivo onde se localizam as experiências, os saberes e as crenças de uma comunidade; tal arquivo, porém, não permanece inerte, ao contrário, está em permanente atividade, parte da qual é revisionista: os falantes mudam o valor ou a vigência das palavras e expressões.

Desse modo, o grande arquivo idiomático constitui um cenário de tensões deliberadas ou inconscientes que atuam nas direções que indicou Saussure, necessárias para a vida das línguas: umas, de fato, são centrípetas, e se opõem às mudanças no corpo idiomático enquanto outras são centrífugas, atuantes no sentido contrário. Tais forças, conservando ou destruindo, montam novas possibilidades de expressão, sempre na expectativa de superação da universalidade e analitismo da língua, em busca de maior sintetismo e individualidade, que marcam a nossa utilização pessoal do idioma.

Nessa mudança contínua, cabe à escola, aos métodos pedagógicos, aos pesquisadores universitários a tarefa de atualização de todos os elementos que se envolvem no processo educacional, principalmente num momento histórico como o que atravessamos, de alterações de rumos bastante profundas. É bastante visível a invasão da escola pelos novos conhecimentos de base textual que, desde a década de 60, têm crescido ininterruptamente, mas que, infelizmente, não conseguiram ainda a cooperação consciente de nosso corpo de professores de língua portuguesa, não porque não tenham competência para fazê-lo, mas sim porque lhes faltam instrumentos básicos de acesso, como, por exemplo, obras de sistematização desses conhecimentos que, possam, de forma organizada, colocar à disposição de todos os saberes já construídos.

Ensinar Língua Portuguesa, hoje, significa dar-se conta das mudanças, o que não significa o abandono de todo o imenso acervo de informações construídas e obtidas pelas gerações anteriores: conhecer o texto tem como ponto de partida um conhecimento ainda maior da sintaxe e da estruturação morfológica. Mudar de orientação, da frasal para a textual, significa a utilização de novos recursos, que podem enriquecer a compreensão autêntica do uso de um idioma, e não o desprezo pelo caminho já percorrido.

Mas, dada a dificuldade de sistematização, que inclui a uniformidade terminológica, o que fazer? Pela ausência do corpo doutrinário sistemático, o caminho que resta é o da apreensão dessas novas gramáticas por meio do estudo de textos, não de textos literários ou jornalísticos somente, mas de todos os textos – as charges, os cartazes de rua, as bulas de remédio, os cartões da loteca, os requerimentos, as orações, as cantigas de roda, os desenhos e mesmo as paisagens. Cada um desses textos contemplados possibilita o acesso a regularidades textuais que pertencem a um duplo nível: ao nível discursivo e ao nível tipológico, que permite apreender num texto os demais textos, ver num texto de agora os textos futuros do mesmo universo. Essa é, finalmente, a tarefa da didática: examinar um caso para preparar o aluno para outros casos inéditos.

O ensino de uma língua envolve coragem de aprendizado – do aluno e do professor - e persistência de divulgação para que a consciência de novos conhecimentos em terreno alheio permita a sementeira na própria horta. A Língua Portuguesa é, assim, uma construção comum e, como tal, todas as atividades didáticas devem dirigir-se a esse propósito de

construção de conhecimentos por meio da construção de sentidos, dentro de um mundo historicamente considerado. Para isso, o ensino de língua não pode abrir mão de toda uma imensa série de recursos colocados à disposição de todos – e, no caso de ausência de recursos, cabe à escola e às autoridades providenciá-los – para que nossos objetivos educacionais sejam atingidos, adequando-se as ferramentas aos operários e ao momento em que lhes coube viver. Assim, filmes, exposições, computadores, a Internet, cinema, teatro, discussões são caminhos que não devem e não podem ser desprezados, fazendo com que a escola participe da vida e não fazendo dela um museu, em que se refugiam escapistas de várias ordens. O conhecido professor Celso Cunha dizia que uma aula de língua portuguesa só tem sentido se, após o toque de término dessa aula, ela continuar no recreio, querendo com isso mostrar a escola como mais uma ponte de consciência para nosso viver diário.

É exatamente esse caminho que pretendemos trilhar nesse projeto, caminho pavimentado por atividades conscientizadoras das estratégias lingüísticas colocadas à disposição dos usuários. Nosso projeto inclui etapas: a primeira de aquisição de ferramentas, a segunda, de utilização racional e consciente dessas ferramentas e, finalmente a de apreensão dos significados construídos.

2 - OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os objetivos do ensino de língua portuguesa se resumem à aquisição de competências por parte dos alunos, competências essas que, segundo Patrick Charaudeau, se agrupam em:

2.1. Competência languageira

Trata-se, aqui, da articulação entre *linguagem e ação*; a articulação entre *um externo e um interno* da linguagem, e correlativamente, estruturação desse externo de uma parte e *níveis de organização* do interno de outra. No ponto de vista de Charaudeau, no prolongamento das teorias da pragmática, da enunciação e da sociolingüística, não há ato de comunicação em si, ou seja, que signifique pelo simples fato de produzir um enunciado ou um texto. Para que o sentido seja produzido, é necessário que o que é dito esteja ligado ao conjunto de condições nas quais o que está dito está dito. O que é freqüentemente denominado em análise do discurso “condições de produção”. Mas essas condições de produção não são completamente idênticas às condições de interpretação, já que temos dois temas que se encontram em processos cognitivos diferentes. É, entretanto, necessário que esse ato de comunicação conduza à intercompreensão. Daí a necessidade de imaginar o que seriam as condições ideais de um ato que visa à *intercompreensão*, isto é, que permitem o encontro dos dois processos. Essa é a razão de se propor retomar as questões tratadas pela pragmática, pela enunciação e pela sociolingüística dentro de uma *teoria do sujeito*. A construção do sentido, através de qualquer que seja o ato languageiro, é o fato de um *sujeito* que se dirige a um outro sujeito, numa *situação de troca* particular que o sobredetermina em parte na escolha dos *meios languageiros* aos quais ele recorrerá. Isso levou à elaboração de um modelo de três níveis em que cada um dos níveis corresponde a um tipo de competência do sujeito: o nível “situacional” correspondendo à *competência situacional*, o nível “discursivo” à *competência discursiva* e o nível “semiolingüístico” à *competência semiolingüística*.

2.2 - A competência situacional

A *competência situacional* exige de qualquer sujeito que se comunica e interpreta que ele esteja apto a construir seu discurso em função da *identidade* dos parceiros da troca, da *finalidade* da troca, do propósito em jogo e das *circunstâncias materiais* dessa troca.

A *identidade* dos parceiros da troca determina “quem fala a quem?”, em termos de *estatuto*, *de papel social* e de *lugar* nas relações de força (hierarquia). É a identidade do sujeito falante que determina e justifica seu “direito à palavra” (por exemplo, não se pode dirigir a palavra a alguém na rua a não ser para perguntar a hora ou por um endereço).

A *finalidade* do ato de comunicação se define através da resposta à questão implícita: “eu estou aqui para dizer o quê?”, e nesse nível de generalidade a resposta é dada em termos de *finalidades discursivas* (“prescrição”, “solicitação”, “informação”, “incitação”, “instrução”, “demonstração”). É o que faz com que uma mesma pergunta como “Qual é a sua idade?” – que corresponde a uma finalidade de “solicitação” – ganhe um significado próprio segundo a finalidade situacional na qual ela é produzida (o consultório de um médico, uma delegacia de polícia, uma sala de aula, etc.).

O *propósito* é o que faz eco ao princípio de pertinência, com a idéia de que toda situação se insere num domínio temático. Trata-se da *tematização*, isto é, da maneira pela qual é estruturado “aquilo de que se fala”, em termos de *temas* (macro- e micro-temas).

As *circunstâncias materiais* permitem distinguir variantes no interior da situação global de comunicação, variantes que levam à situação sua dose de especificação, sendo elas que determinam as situações de troca orais (interlocutivas) ou escritas (monolocutivas):

- nas *situações interlocutivas*, o sujeito que toma a iniciativa de falar se apropria do espaço de fala, excluindo o outro, impondo-se a ele (mesmo que momentaneamente); mas ao mesmo tempo, ele fica à mercê das reações desse outro, de suas intervenções, daí as trocas que se caracterizam por uma luta para *justificar seu direito à fala* e para *orientar a tematização* escolhendo, introduzindo ou modificando os temas da troca. É o que produz como efeito a produção de atos de linguagem *descontínuos* cuja coerência não depende de um só locutor, mas de dois.
- nas situações *monolocutivas* nada disso ocorre, já que o sujeito falante, iniciador do espaço de locução, não cede a palavra a ninguém. Neste caso, o outro, não estando fisicamente presente (ou não tendo direito à fala – conferência), é solicitado pelo sujeito falante e colocado num lugar que aquele lhe quer atribuir. Do mesmo modo, esse outro, não podendo interagir no imediato (só o pode fazer diferidamente), a justificativa do direito de fala não tem razão de ser, e a luta discursiva, sempre possível, só poderá ser feita por *simulação* (antecipar ou imaginar as reações-objeções do outro). De imediato, o sujeito falante é relativamente *dono do espaço de tematização*; e ele introduz, o impõe ao outro e o desenvolve a seu modo e pode levá-lo a seu termo, sem levar em consideração as reações do outro.

Vê-se que, de uma maneira geral, o sujeito da interlocução é um sujeito que deve defender constantemente seu direito à fala, regulando, da melhor forma possível, os movimentos de aceitação ou de rejeição do outro, enquanto o sujeito da monolocução é um sujeito que solicita o outro e se impõe a ele, impondo-lhe seu universo e sua organização temática.

Há somente esses dois tipos de situações locutivas. Outras situações materiais podem intervir e é o que distingue, por exemplo, a publicidade de rua (cartazes, outdoors), da publicidade das lojas (folhetos) e da televisão (inserções de animação), além do que possuem em comum, como situação global. Por exemplo, do mesmo modo, é o que distingue, no interior da situação de comunicação política, os discursos produzidos em situação de *meeting* eleitoral, de declaração televisiva, de entrevista radiofônica, de análise da imprensa.

A competência situacional é, assim, o que determina a razão de ser de um ato de linguagem, o que é fundamental já que não há ato de linguagem sem essa razão de ser.

2.3 - A competência discursiva

A *competência discursiva* se decompõe em duas sub-competências (que correspondem, cada uma delas, a duas orientações da análise do discurso).

Uma que exige de todo sujeito que se comunica e interpreta que ele seja capaz de manipular(Eu)-reconhecer(Tu) os *processos de encenação discursiva* que farão eco às limitações do quadro situacional. Esses processos são de duas ordens: *enunciativa* e *enunciva*.

Outra que exige de todo sujeito que ele seja apto a mobilizar saberes que ele deve pôr em palavras: é a ordem *semântica*.

Os processos de ordem *enunciativa* se referem às atitudes enunciativas que o sujeito falante constrói em função dos dados identificadores e relacionais da situação de comunicação (visto que sobredeterminados), mas também em função da imagem que ele quer dar de si mesmo e da imagem que ele quer atribuir ao outro. Ele fabrica, então, um Eu e um Tu da enunciação que coincidem com esses dados ou os mascaram (como, por exemplo, na ironia). Isso será feito com o auxílio do que denominamos jogo da *modalização* do discurso e da construção dos *papéis enunciativos* (*de ordem elocutiva, alocutiva ou delocutiva*). Tais processos realizam a *situação de enunciação*, que é necessário distinguir da *situação de comunicação*, que se liga ao quadro situacional.

Mas tal jogo deve ser feito, respeitando-se as normas que prevalecem num grupo social, se desejamos ter ou manter contacto com os outros. É aqui que se torna necessário incluir o estudo dos rituais linguageiros (escritos e orais) como o fazem os sociolinguistas. Porque existe um *mercado social* desses ritos que correspondem aos hábitos culturais de cada comunidade sociolinguística dada. É suficiente ir ao estrangeiro para constatar (se estamos abertos à diferença) que os rituais não são os mesmos que os da comunidade a que pertencemos. É preciso então uma aptidão do sujeito para reconhecer esses rituais, competência que adquirimos por aprendizagem social.

Os processos de ordem *enunciva* se referem aos “modos de organização do discurso”: o modo *descritivo* que consiste em saber *nomear* e *qualificar* os seres do mundo, de modo objetivo ou subjetivo; o modo *narrativo*, que consiste em saber descrever as *ações* do mundo em relação com a busca dos diferentes *actantes* que nelas estão implicados; o modo *argumentativo*, que consiste em um saber organizar as *cadeias de causalidade* explicativas dos acontecimentos, e as *provas* do verdadeiro, do falso ou do verossímil. É preciso, também neste caso, uma aptidão do sujeito para saber manipular os diferentes modos de descrição, de narração e de argumentação, sobre os quais é necessário dizer que nada possuem de universal, cada comunidade cultural desenvolvendo seus próprios modos de organização do discurso. Adquire-se esse tipo de competência tanto pela experiência (leitura/escritura) quanto pela escola.

Os processos de ordem *semântica* referem-se ao que os cognitivistas denominam “o entorno cognitivo mutuamente partilhado” (Sperber 1989), ou seja, o fato de que para entender-nos, é preciso apelar para saberes comuns que são supostamente partilhados pelos dois parceiros da troca linguageira.

Tais saberes são de dois tipos:

- saberes de *conhecimento*, que correspondem a percepções e definições mais ou menos objetivas do mundo. Percepções de experiência partilhada: diz-se que o Sol se levanta e se põe; saber científico: sabe-se que é a Terra que gira em torno do Sol.
- saberes de *crença*, que correspondem aos sistemas de valores, mais ou menos normatizados, que circulam num grupo social, que alimentam os julgamentos de seus membros, e que, ao mesmo tempo, dão a esse grupo social sua razão de ser identificadora (opiniões coletivas). A aptidão requerida é, nesse caso, bem mais complexa ainda que as precedentes, na medida que repousa principalmente sobre a experiência de vida em sociedade, e onde esse ordem semântica do discurso se expressa de forma simultaneamente explícita e implícita. Isto é, relacionando o enunciado à identidade dos que conversam, à sua história interpessoal e às circunstâncias nas quais eles se comunicam. Como compreender que um pai, entrando em casa e exclamando, diante da bagunça causada pelos brinquedos espalhados pelo chão: “Puxa! Quantos brinquedos no chão!”, obtenha como resposta que seu filho arrume os brinquedos? Por que mágica, esse enunciado, que expressa uma constatação e um espanto, ganha um valor de ordem (de fazer), se não é por seu valor implícito e pelo jogo de inferências que são comuns aos dois interlocutores? Uma *teoria das inferências* parece a mais apropriada para estudar esses fenômenos de interdiscursividade (o que se denomina igualmente o “dialogismo baktiniano”) a fim de chegar-se a definir as condições para tal competência semântica.

2.4 - A competência semiolingüística

A competência *semiolingüística* exige de todo sujeito que se comunica e interpreta que ele esteja apto a manipular-reconhecer a *forma* dos signos, suas *regras de combinação* e seu significado, sabendo que estes são empregados para expressar uma intenção de comunicação, em relação com os dados do quadro situacional e as limitações da organização discursiva.

É nesse nível que se constrói o *texto*, se entendemos por texto, o resultado de um ato de linguagem produzido por um sujeito dado numa situação de troca social dada e com uma forma particular. Para construir um texto, é necessária uma aptidão de ajustar a sua formatação a uma intenção, em face das limitações precedentemente definidas.

Essa formatação é feita em três níveis, cada um deles exigindo um certo saber-fazer:

- um saber-fazer quanto à *composição textual*: de um lado, a composição do texto em seu entorno (o *paratextual*), isto é, a disposição dos diferentes elementos externos a um texto (por exemplo, a composição das páginas de um jornal e sua organização em seções, rubricas e sub-rubricas); por outro lado, a composição interna do texto, isto é, sua organização em partes, a articulação entre elas e os jogos de retomadas e relações de uma a outra.
- um saber-fazer quanto à *construção gramatical*, isto é, o emprego dos tipos de construção (ativa, passiva, nominalizada, impessoal), das marcas lógicas (os conectores), da pronominalização, da anaforização, da modalidade e de tudo o que diz respeito ao “aparelho formal da enunciação”, segundo expressão de Benveniste (verbos de modalidade, advérbios, adjetivos e diversas locuções).

- finalmente, um saber-fazer quanto ao *emprego apropriado dos vocábulos lexicais* segundo o valor social que eles veiculam. Como existe um mercado social dos rituais languageiros, existe um mercado social dos vocábulos. Os dois, à força de serem empregados num determinado tipo de situação, acabam por adquirir um valor de mercado: eles se dotam de uma certa “força de verdade” e revelam por isso mesmo a identidade daqueles que os empregam (“posicionamento”, “imagem da empresa”, “fidelidade do público” remetem a grupos de profissionais de comunicação, assim como certas locuções).

Trata-se, então, de uma competência bem singular, que consiste em fazer reconhecer e utilizar os vocábulos segundo seu valor identificador e sua força de verdade, que testemunham o que alguns denominam “socioletos”, isto é, a maneira de falar característica de um grupo social, que podem apresentar dimensões diversas (familiar, profissional, regional, nacional ou cultural).

Essa tríplice competência constitui as condições da comunicação languageira. Não importa que se trate de três competências ou de uma só, que se compõe de três tipos de aptidão, o que importa de fato é que se considere que essa competência se constitui num movimento de vai-e-vem constante entre a aptidão de reconhecer-manipular os sistemas semiolingüísticos, estando esses três tipos de aptidão inseridos uns nos outros. Tal competência, se ela não pretende ser um julgamento, no sentido corrente, é bem ao contrário o resultado de uma montagem na qual se articulam saber-fazer e conhecimentos.

3 - CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DISCIPLINA

Como já está implicitamente manifestado na alusão às competências acima expostas, os conhecimentos necessários à disciplina fazem parte do universo das demais disciplinas constantes no currículo. Um texto não se produz no vazio, como já foi dito, e por isso mesmo, é fundamental que, além dos conhecimentos específicos da área de linguagem, o aluno possa ter acesso a todos os conhecimentos cuja estruturação é feita por meio da linguagem.

Tais conhecimentos se dirigem, de forma específica, ao saber-fazer lingüístico:

1. saber observar
 - a situação de comunicação particular e pontual;
 - os processos específicos de cada atividade que variam em função da intenção do usuário;
 - os elementos da língua realizados no léxico e na gramática.
2. saber manipular os elementos esparsos no texto;
3. saber aplicar as noções e estratégias adquiridas em situações semelhantes inéditas;
4. saber criar.

4 - POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Método é caminho e os caminhos são muitos, mas o ponto de partida é o texto, local onde se realizam todas as potencialidades da linguagem. Mais do que isso, parte-se de uma atividade didática denominada *interpretação de texto*, organizada de forma a que sejam contemplados todos os modos de organização discursiva e todos os tipos textuais, dentro de parâmetros tradicionalmente mais aceitos.

Todo texto a ser analisado deve ser precedido de uma introdução em que se anotam as indicações básicas para que o leitor possa observar o texto dentro de seu universo de produção;

tais textos devem ser “completos em si mesmos”, no dizer de Roland Barthes e, preferencialmente, de autores nacionais modernos; os textos devem ser selecionados também mediante critérios de adequação à faixa etária dos alunos, temática e formalmente; devem ser incluídas variantes lingüísticas de variados tipos.

O questionamento de cada texto obedece a critérios bastante claros: além da busca da significação do texto, almeja-se atingir preferencialmente os processos de construção dessa significação e, por isso mesmo, as perguntas propostas se dirigem mais ao processo que ao produto, mais à viagem que à chegada. A tipologia do questionamento é variada, adequada ao tipo de conhecimento a ser verificado.

Além do estudo textual, os módulos abordam aspectos pertinentes às várias operações de construção do texto e à montagem das várias competências no aluno. As operações de construção dizem respeito à passagem dos elementos da língua aos elementos discursivos, enquanto as competências se voltam para o externo da linguagem. Em uma palavra, tenta-se deslocar o leitor de uma posição de consumidor passivo do texto para uma posição de co-participante na construção do sentido desse texto.

Metodologia para a Fala. Ouvir, falar, ler e escrever são atividades que se interinfluenciam, apesar das diferenças existentes entre língua escrita e língua falada. No entanto, vale lembrar que serão apontadas aqui algumas características específicas do discurso oral que o diferenciam do texto escrito, sem perder de vista, contudo, que há entre os usos orais e escritos uma complementariedade.

O discurso oral, utilizado através dos canais naturais, é limitado no tempo e no espaço, sendo sua produção e audição simultâneas. Por isso, a sua ordem cronológica é **irreversível** e sua permanência prende-se à memória do falante e do ouvinte. Nesse sentido, a sua linearidade é temporal.

No texto escrito a linearidade é espacial, já que a escrita é um sistema de traços codificados para registrar a linguagem oral; do encontro de uma linguagem com outra resulta uma mudança de código - passagem do canal auditivo para o visual. O fato de se tratar de um sistema de traços confere à escrita solidez e permanência. Esta última uma das principais características da escrita.

O discurso oral apresenta elementos prosódicos, portadores de significação, tais como acento, entoação, intensidade, pausa, ritmo, que o sistema gráfico da escrita não traduz, tentando fazê-lo de maneira precária através da pontuação.

A percepção do discurso oral nem sempre ocorre de modo total e, às vezes, é até alterada. Caso seja necessário completá-la, interroga-se o interlocutor. No caso do texto escrito, uma eventual má percepção pode ser resolvida recorrendo-se a sucessivas leituras.

O discurso oral, quando dialogado, é construído coletivamente. Já o texto escrito é, geralmente, construído individualmente.

No oral, surgem enunciados fragmentados que não prejudicam o sentido do discurso como um todo. São traços, na maioria das vezes, de hesitações na articulação morfo-sintática entre o que se disse e o que se vai dizer, do desejo de acrescentar informações, ou, ainda, da produção de enunciados formulados prematuramente. Por isso, utilizam-se muitos marcadores discursivos, elementos fáticos e interjeições, que contribuem para uma economia do discurso e, ainda, repetições que traduzem, muitas vezes, a necessidade que o falante tem de se assegurar de que o seu discurso está sendo bem compreendido pelo seu interlocutor.

No escrito, utilizam-se elementos de ligação, conectivos, por exemplo, que neutralizam a fragmentação dos enunciados e se evitam as repetições, as redundâncias e a inclusão de elementos que alterem a sua organização linear.

No oral, o falante, para reproduzir o seu próprio discurso e/ou o dos outros, utiliza normalmente o discurso direto. No escrito, a reprodução do discurso é feita, normalmente, em discurso indireto.

No oral, o enunciado produzido é imediatamente ouvido, compreendido e já produziu os seus efeitos, quando desejamos anulá-lo ou modificá-lo. A fala corrige-se pouco a pouco através de marcas metalingüísticas que se inserem na sintaxe global do enunciado. Existe, por exemplo, todo um discurso da supressão caracterizado pelo emprego de expressões como “aliás”, “perdão”, “não, o que eu queria dizer era...”

No escrito, o enunciado só será lido posteriormente ao processo de produção, em vista disso é possível anular, acrescentar, corrigir o todo ou as partes e alterar a ordem das palavras ou das frases no texto.

Oral e escrito não evoluíram do mesmo modo. As variações no oral são muito mais rápidas e perceptíveis do que no escrito, provocando, às vezes, conflito de gerações. A escrita confere um caráter mais estático à língua e inibe a tendência evolutiva do oral.

Identifica-se o oral pela sua maior espontaneidade e afetividade, características menos valorativas sociolingüisticamente. Identifica-se o escrito pela sua neutralidade e pelo fato de ser auto-controlado, características mais valorativas sociolingüisticamente.

Apesar de oral e escrito possuírem formas próprias de organização e suas próprias regularidades, aproximam-se na maior parte dos fenômenos gramaticais. Portanto, as formas divergentes não são em número suficiente para que se considere a existência de dois sistemas, não sendo também pertinente uma hierarquização dessas formas.

Travaglia (1997:54), ao adaptar a caracterização de graus de formalismo proposta por Bowen (1972), parece também reconhecer a complementaridade entre língua oral e língua escrita defendida por Bacelar do Nascimento.

Veja-se o quadro apresentado por Travaglia mostrando que tanto fala quanto escrita apresentam graus de formalismo equivalentes:

Variedades de modo	Língua falada	Língua escrita
Variantes de grau e de formalismo	Oratório	Hiperformal
	Formal (deliberativo)	Formal
	Coloquial	Semiformal
	Coloquial distenso	Informal
	Familiar	Pessoal

Observando-se o quadro de Bowen (1972) utilizado por Travaglia, nota-se a impropriedade de se associar a fala apenas ao aspecto informal e a escrita ao formal. Como se vê, em ambos os casos há graus de formalidade distintos.

Metodologia para a leitura. O estudo de Língua Portuguesa, nos Ensinos Fundamental e Médio, vem percorrendo um caminho no qual, paulatinamente, a visão descritiva e excessivamente metalingüística é substituída por outra, baseada, sobretudo, na idéia de que a linguagem é um processo de interação entre sujeitos. Como conseqüência dessa mudança de perspectiva do ensino em relação ao seu objeto, a preocupação com a nomenclatura gramatical e a fragmentação do discurso em frases soltas a serem “analisadas” pelos alunos deixam de ocupar o centro da aula. É necessário levar para o convívio do aluno na escola a língua viva, contextualizada em suas interações sociais. Por isso, o texto, em seus variados gêneros, passa a ser o núcleo do processo ensino/aprendizagem.

A língua não é um elemento estanque, dissociável de sua localização histórica, que possa ser desmembrado, analisado em cortes bem definidos, que elucidem, definitivamente, sua estrutura. Nem tampouco, o conhecimento pormenorizado da estrutura lingüística é capaz de garantir que aquele que o detém se transforme em um usuário eficiente da língua. Ao contrário, essas idéias tornam-se ilusórias, uma vez que a língua só *existe* quando de sua atualização em atos de fala ou escrita, que buscam sempre exercer uma função comunicativa e social bem definidas pelos seus interlocutores. A língua é permanentemente constituída a cada interação de um *eu* com um *tu*, que trazem para o processo de comunicação seus conhecimentos prévios e particulares da língua e do mundo. Observar a língua através de frases, períodos ou mesmo textos deslocados de seus contextos sócio-comunicativos é artificializá-la e, portanto, tornar vã a tarefa do professor.

Dentro dessa ótica, o professor não deveria ser aquele que ensina regras e classificações a partir única e exclusivamente de uma variedade lingüística, que a escola teria a função de disseminar, mas o mediador entre o aluno e a cultura letrada na qual ele se insere, facilitando a aquisição das competências lingüísticas capazes de torná-lo um bom leitor e um bom produtor de textos. A escola, assim, deve ser o espaço da reflexão sobre as práticas lingüísticas dos alunos, feitas, a todo o momento, dentro e, principalmente, fora do universo escolar.

É nesse contexto que deve se inserir as práticas de leitura. A leitura, antes de tudo, deve perder o caráter acadêmico com que tradicionalmente é feita pelo aluno na escola. A leitura, tipicamente escolar, apresenta-se ao aluno como algo *pronto*, que o alija da construção de sentido do texto, uma vez que o texto a ser lido ou já é apresentado como capaz de suscitar apenas *uma* leitura (aquela que o autor e o professor construíram), ou representa um *modelo* a ser seguido pelo aluno.

Por isso, cabe definir o que se concebe aqui por leitura. *Ler* é atribuir sentidos ao texto. A partir de uma gama de conhecimentos que o leitor previamente possui, a leitura deve ser um permanente diálogo entre os interlocutores ali colocados. A leitura escolar, portanto, para fazer sentido, deve recolocar o aluno na posição de sujeito dessa interlocução, retirando-o da posição passiva e improdutiva que hoje, na maioria dos casos, ocupa.

Dessa forma, as escolhas dos textos a serem trabalhados na escola e a relação dos alunos com esse texto devem receber atenção especial. A escola deve tentar o mais possível espelhar-se na realidade efetiva do aluno e nas suas permanentes trocas lingüísticas escritas. O aluno deve ir ao texto movido por um real interesse, que o transforme, efetivamente, em sujeito da leitura. Esse interesse pode ser movido por uma pergunta que o mobilize a buscar no texto uma resposta, por informações cujo acesso se mostre relevante ou mesmo pela gratuidade da leitura como *fruição*. O importante é que a leitura escolar faça sentido na vivência do aluno como cidadão, transformando-o em sujeito-leitor, tal como se coloca no seu cotidiano ao ler placas, receitas, jornais etc.

Cabe lembrar, ainda, que ler passou a ter uma acepção muito mais larga do que a tradição escolar atribuía. Não lemos um texto simplesmente quando decodificamos letras, sílabas e palavras, mas quando compreendemos as relações internas a ele e as externas, do texto com o mundo. Por essas razões, torna-se mister um trabalho centrado no texto como, simultaneamente, congregador e emanador de sentidos, como algo que não só seja entendido no âmbito especificamente lingüístico (nos fundamentos de sua textualidade, tais com relações de coesão, coerência etc.), como também nos diálogos que mantém com o contexto social que o produziu e que o consome como dado ideológico.

Tomando como elemento de partida textos que registrem um assunto claramente do interesse do aluno como cidadão, a função do professor seria a de estimular estratégias de leitura crítica pelo aluno, que deve instituir-se como construtor dos sentidos do texto lido. O aluno deve ser capaz, como sujeito da leitura, de perceber múltiplos pontos de vista, diferenças e semelhanças nas abordagens dos vários textos que lê, ideologias subjacentes às construções de sentido desejadas pelo autor, objetivos discursivos etc. Por isso, a escola deve tornar acessível ao aluno textos dos mais variados gêneros, visto que na realidade cotidiana o aluno se depara com textos muitas vezes descartados pela escola tradicional e dos quais ele precisa constituir-se leitor crítico.

Assim, ao oferecer ao aluno oportunidade de se relacionar, numa interação lingüística, com textos os mais variados (artigos de jornal, charges, quadrinhos, receitas, manuais de instrução, bilhetes, cartas, e-mails, poemas, letras de música etc), a escola proporcionaria, conseqüentemente, a possibilidade de que esse aluno internalizasse as estratégias várias de construção dos textos e, não só os lesse mais eficientemente, como também os produzisse com competência.

5- LÍNGUA PORTUGUESA

MÓDULO I – LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

- Língua, identidade, cultura.
- Definição de comunicação.
- Elementos da comunicação: receptor, emissor, referente, canal, código, mensagem.
- Definição de linguagem.
- Conceituação, exemplificação e uso das funções da linguagem.
- Expressão oral e expressão escrita.
- Caracterização das modalidades oral e escrita.
- Transposição de código do escrito ao oral e do oral ao escrito.

MÓDULO II: PROCESSOS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

- O processo de comunicação.
- Caracterização do receptor e da situação comunicativa.
- Preparativos para a comunicação eficaz.
- Determinação dos propósitos e das estratégias de persuasão.
- Fatores de textualidade: conectividade.
- Modos de organização textual e tipos de texto.
- Leitura de texto: níveis e estratégias de processamento.
- Hipertexto, texto, discurso, intertextualidade.

MÓDULO III: TEXTO E DISCURSO

- Fatores de textualidade.
- Coesão e coerência textuais.
- Modos de organização textual: narração, descrição e argumentação.
- Tipos de texto.
- Definição de discurso.
- Características do discurso direto e do discurso indireto.
- Os verbos e os pronomes no discurso direto e indireto.
- A pontuação no discurso direto.

MÓDULO IV: LÍNGUA E SUAS MODALIDADES

- Definição de língua.
- Normas e variação lingüística.
- Registros e graus de formalidade.
- A polissemia do termo gramática.
- Diversidade da língua: dialeto *versus* falar.
- Língua escrita *versus* língua falada: fonema e grafema.
- Características da língua oral: o tom, a mímica, a pausa e a velocidade da elocução, a redundância, os clichês.
- Características da língua escrita: a legibilidade; a pontuação.
- Norma prescritiva *versus* normas objetivas: revisão de algumas regras gramaticais.
- A noção de correto: correção e adequação lingüística.
- Observação das normas objetivas veiculadas na mídia.
- Variação e conservação lingüísticas: normativo e anormativo.
- Denotação e conotação.
- Emprego dos pronomes demonstrativos (função dêitica e função anafórica) e dos possessivos.

MÓDULO V: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO

- A coesão textual e seus elementos: referência, substituição, elipse, conjunção, coesão lexical.
- A coerência textual e seus tipos: coerência semântica, coerência sintática, coerência estilística.
- A organização das idéias: conceituação e exemplificação das noções de subordinação / coordenação; generalização / especificação; dedução / indução; análise / síntese. Definição e organização do conteúdo: técnicas para a reunião de idéias.
- Resumo.
- Revisão lingüística: correção gramatical e adequação lingüística
- Escolhas lexicais, morfossintáticas e discursivas: expressão lingüística e seu(s) efeito(s) de sentido.
- Organização do texto: macroestrutura textual, progressão temática e desenvolvimento do parágrafo.

MÓDULO VI: O PARÁGRAFO E OS TIPOS DE TEXTOS

- Definição de parágrafo e tópico frasal (modo de iniciar o parágrafo)
- Desenvolvimento do parágrafo: enumeração, confronto, citação, comparação.
- Qualidades de um parágrafo: unidade, coerência, ênfase.
 - Tipos de parágrafo: parágrafo de introdução, parágrafo de desenvolvimento, parágrafo de conclusão.
 - A descrição: o ato de dizer seres e objetos.
 - Definição e tipos de descrição.
 - Noções de causa, consequência e conclusão.
 - Pronomes de tratamento.
 - Relatório.
 - A narração: o ato de dizer ações.
 - Definição e variedades da narração.
 - A dissertação: o ato de dizer idéias.
 - Partes da dissertação: introdução, desenvolvimento, conclusão.
 - Argumentação.
 - Parecer.

LITERATURA BRASILEIRA**MÓDULO I**

“Eixo I” – *O discurso simbólico - a especificidade e o caráter dialógico do fenômeno literário*

1. Literatura como espaço de polifonia – lugar de ecos da diversidade e complexidade humanas
 - 1.1 Literatura como manifestação artística: a elaboração estética de uma visão de mundo
 - 1.2 Literatura como arena interdisciplinar: lugar de trânsito entre fronteiras de conhecimentos
 - 1.3 Literatura como interação de injunções histórico-sociais: o patrimônio representativo do multiculturalismo dos povos
 - 1.4 Literatura como fonte de desenvolvimento humano: a construção da consciência crítica do sujeito-leitor

- 2- Literatura e transfiguração do real - a linguagem cotidiana e sua potencialização no literário
 - 2.1 O texto referencial e o literário: a preocupação utilitária e a valorização estética
 - 2.1.1 A relevância do plano da expressão na “linguagem carregada de significado”: estranhamento, desautomatização, plurissignificação e intangibilidade da palavra

- 3- Lógica da criação literária– 1. o sentir; 2. o mostrar; 3. o provar
 - 3.1 A “fusão um-no-outro” lírica: diluição de fronteiras entre sujeito e objeto
 - 3.2 A apresentação e sua mediação na ficção narrativa: a “diversidade social de vozes organizadas artisticamente”
 - 3.3. A tensão em ação no dramático: o problemático e o patético
 - 3.4. A concepção clássica dos gêneros e sua subversão na modernidade

- 4- Problematização do fenômeno literário – o caráter subjetivo das verdades do mundo
 - 4.1 Dialogismo na literatura: estratégia de embate contra paradigmas herdados da tradição nas culturas monológicas
 - 4.2 Formação do cânone literário: os processos, os motivos, as instâncias de inclusão e exclusão das obras e autores(as)
 - 4.3 Historiografia literária: relações dialógicas entre as manifestações culturais de uma época
 - 4.3.1 Periodização literária no Brasil: as linhas mestras de cada estilo
 - 4.4 Perspectiva comparativista: traços de renovação e permanência nos temas e formas da literatura brasileira

MÓDULO II

“Eixo II” – *O discurso fundador: origens e transgressões*

- 1- Formação do sistema literário brasileiro - dos cronistas aos árcades
 - 1.1 A tradição lírica: das cantigas de amor e de amigo ao cancionero nacional
 - 1.1.1 A poética do Barroco: primeiras manifestações da lírica brasileira
 - 1.1.2 Arcadismo e Pré-Romantismo: processo de formação da nossa literatura como “sistema”
 - 1.2 A tradição satírica: das cantigas de escárnio e maldizer às sátiras contemporâneas
 - 1.2.1 A *Carta de Caminha*, a voz inaudita dos povos indígenas e as paródias modernistas
 - 1.2.2 O *Boca do Inferno* e a tradição carnavalizadora da literatura

2- Romantismo brasileiro - infância mítica do processo de elaboração de uma consciência nacional idealizada

- 2.1 Construção do gênero romanesco no Brasil e afirmação da identidade nacional: José de Alencar e Manuel Antonio de Almeida
- 2.2 Temas e musicalidade na poesia: o egocentrismo romântico e a criação do imaginário coletivo ufanista

3- Realismo e suas manifestações: repercussões da era do materialismo na literatura

- 3.1 Plurissignificação e multiperspectivismo na prosa de Machado de Assis
- 3.2 A estética da representação naturalista
- 3.3 Bom senso e bom gosto burguês na poética da arte pela arte

MÓDULO III

”Eixo III” – *O discurso inovador - o experimentalismo como crítica da tradição*

- 1. Sincretismo e transição: o convívio entre o velho e o novo
- 2. Vanguarda e Modernismo: ousadia, ruptura e sedução do irracionalismo na poética da fase heróica
 - 2.1 Anti-passadismo, radicalismo e comunhão lírica com o cotidiano: Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira
 - 2.2 Uma nova consciência nacional: os processos de des-recalque de nossas inferioridades e de criação do mito de um Brasil plural e harmônico

- 3. Geração de 30 – época de construção
 - 3.1 A prosa empenhada na luta e entranhada na terra – Jorge Amado e Graciliano Ramos
 - 3.2 A poesia entranhada na alma e na guerra – Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade
- 4. Caminhos da literatura contemporânea: atualidade e reinvenção
 - 4.1 A lógica de poesia na prosa: Clarice Lispector e Guimarães Rosa
 - 4.2 A linguagem objeto da poesia: João Cabral de Melo Neto e a vanguarda concreta
 - 4.3 Arte em época de silêncio: a poesia social, a marginal e o tropicalismo
 - 4.4 Reflexos de uma sociedade violenta: a ficção “Pós-moderna” e sua ironia cínica, humor negro e inversão de valores

3. CONCLUSÃO

Não poderíamos terminar este documento sem destacar o fato de que todas essas orientações se prendem a uma situação especial de ensino, que é a educação de jovens e adultos e que, por isso mesmo, todas as atividades não esquecem por um momento sequer a delicada situação psicológica desses alunos, situação essa que é agravada por dificuldades de toda ordem. Esperamos estar contribuindo não só para a construção de sentido dos textos, mas principalmente para a construção de suas vidas cidadãs.

Bibliografia:

- ADAM, J. M. 1985. *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. Paris, Nathan.
- _____. 1990. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- _____. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- _____. & PETITJEAN, A. 1989. *Le texte descriptif*. Paris, Nathan.
- _____. & REVAZ, Françoise. 1996. *L'analyse des récits*. Paris, Seuil.
- ALVARADO, Maite. 1994. *Paratexto*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- AUSTIN, J.L. 1970. *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil.
- BAKHTIN, Mikhail. 1979. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- _____. 1992. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BAL, Mieke. 1987. *Teoría de la narrativa – una introducción a la narratología*. Madrid, Cátedra.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. 1988. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo, Atual.
- _____. 1989. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo, Ática.
- _____. & FIORIN, José Luiz(orgs.). 1994. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo, EDUSP.
- BARTHES, Roland. 1980. *S/Z*. São Paulo, Edições 70.
- BASTOS, Neusa Barbosa (org.). 2002. *Língua portuguesa – uma visão em mosaico*. São Paulo, IP-PUC-SP/EDUC.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- BENVENISTE, Émile. 1989. *Problemas de lingüística geral*. Campinas, SP, Pontes.
- BERNÁRDEZ, Enrique. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe S. A.
- _____(org.). 1987. *Lingüística del texto*. Madrid, Arco Libros S.A.
- _____. 1995. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- BLOOMFIELD, L. 1970. *Le langage*, Paris, Payot.
- BOLINGER, Dwight. 1968. *Aspects of language*. New York, Harcourt, Brace & World, Inc.
- BROWN, Gillian & YULE, George. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CARDOSO, João Batista. 2001. *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto*. Brasília, Imprensa oficial do Estado.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. 1998. *Texto em construção*. São Paulo, Moderna.
- _____. 2002. *Redação em construção*, 2 ed. São Paulo, Moderna.
- CARTER, Ronald & McCARTHY, Michael(orgs.). 1988. *Vocabulary and language teaching*. Londres, Longman.
- CERVONI, Jean. 1989. *A enunciação*. São Paulo, Ática.
- CHABROL, Claude(org.). 1977. *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo, Cultrix.
- CHARAUDEAU, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- _____. & MAINGUENEAU, Dominique. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- CHAROLLES, M. ; HALTE, J. F.; MASSERON, C.; PETITJEAN, A. 1989. *Pour une didactique de l'écriture*. Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- CIAPUSCIO, Guiomar Elena. 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTES, Bernard. 1992. *L'organisation du texte*. Metz, Université de Metz.

- COULTHARD, Malcolm. 1985. *An introduction to dicoure analysis*. Londres, Longman.
- CULIOLI, Antoine. 1990. *Pour une linguistique de l'enonciation – opérations er représentations – tome 1*. Paris, Ophrys.
- DIONISIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora(orgs.). 2001. *O livro didático de Português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna.
- DOMÍNGUEZ, Antonio Garrido. 1993. *El texto narrativo*. Madrid, Editorial Síntesis.
- D'ONOFRIO, Salvatore. 1995. *Teoria do texto -2 vols*. São Paulo, Ática.
- DUCROT, Oswald. 1977. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo, Cultrix.
- _____. 1987. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes.
- ECO, Umberto. 1984. *Conceito de texto*. São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP.
- ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1 – REDAÇÃO E LEITURA. 1983, São Paulo.
- FIORIN, José Luiz. 1996. *Elementos de análise do discurso*, 5 ed. São Paulo, Contexto-EDUSP.
- _____. 1996. *As astúcias da enunciação*. São Paulo, Ática.
- _____. (org.). 2002. *Introdução à lingüística*. São Paulo, Contexto.
- FONSECA, Joaquim. 1993. *Estudos de sintaxe-semântica e pragmática do Português*. Porto-Portugal, Porto Editora Ltda.
- FRANÇOIS, Frédéric. 1993. *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.
- FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara. 1996. *A leitura na escola*. São Paulo, Contexto.
- GALVES, Charlotte. 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do Português*. Campinas, SP, Editora da Unicamp.
- GENETTE, Gerard. 1991. *Fiction et diction*. Paris, Seuil.
- GERALDI, João Wanderley (org.). 1987. *O texto na sala de aula – leitura & produção*. Cascavel-PR, Assoeste Editora Educativa.
- GOMES FILHO, João. 2000. *Gestalt do objeto – sistema de leitura visual da forma*. São Paulo, Escrituras.
- GOURDEAU, Gabrielle. 1993. *Analyse du discours narratif*. Canada, Magnard.
- GREIMAS, A.J. e COURTÈS, J. 1979. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné der la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- GREIMAS, A.J. 1976. *Semântica estrutural*. São Paulo, Cultrix/EDUSP.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN R. 1976. *Cohesion in English*, London, Longman.
- HAMON, Philippe. 1981. *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris, Hachette.
- HENRIQUES, Cláudio César & GONÇALVES PEREIRA, Maria Teresa (orgs.). *Língua e transdisciplinaridade – rumos, conexões, sentidos*. São Paulo, Contexto.
- JAKOBSON, Roman. 1963. *Essai de linguistique générale*. Paris, Seuil.
- JEANDILLOU, Jean-François. 1997. *L'analyse textuelle*. Paris, Armand Colin.
- JOUVE, Vincent. 2002. *A leitura*. São Paulo, UNESP.
- KELLEY, David. 1998. *The art of reasoning*. Nova Iorque, Norton & Company.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1980. *L'enonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- _____. 1986. *L'implicite*. Paris, Armand Colin.
- KOCH, Ingedore. 1987. *Argumentação e linguagem*, 2 ed. São Paulo, Cortez.
- _____. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 1990. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto.
- _____. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez.
- KRAUSE, Gustavo Bernardo. 1983. *Ler não leva a escrever*. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1, 1983, São Paulo, p. 291.
- _____. 2000. *Redação inquieta*, 5 ed. Belo Horizonte-MG, Formato Editorial.
- LANE, Philippe. 1992. *La périphérie du texte*. Paris, Nathan Université.

- LE QUERLER, Nicole. 1996. *Typologie dès modalités*. Caen, Université de Caen.
- LO CASCIO, Vincenzo. 1998. *Gramática de la argumentación*. Madrid, Alianza Editorial.
- LOCHARD, Guy & BOYER, Henri. 1998. *La communication médiatique*. Paris, Seuil.
- LOZANO, Jorge; PEÑA-MARIN, Cristina & ABRIL, Gonzalo. 1989. *Análisis Del discurso – hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, Cátedra.
- LYONS, John. 1963. *Semântica estrutural*. Portugal, Martins Fontes.
- _____. 1982. *Linguagem e lingüística – uma introdução*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- MAINGUENEAU, Dominique. 1976. *Analyse du discourse*. Paris, Hachette.
- _____. 1984. *Genèses du discourse*. Bruxelas, Mardaga.
- _____. 1986. *Éléments de lingüistique pour le texte littéraire*. Paris, Bordas.
- _____. 1990. *Pragmatique pour le discourse littéraire*. Paris, Bordas.
- _____. 1994. *L'énonciation en linguistique française*. Paris, Hachette.
- MCCARTHY, Michael. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Great Britain, Cambridge University Press.
- MELLO, Maria Cristina de & AMARAL RIBEIRO, Amélia Escotto do. 2002. Rio de Janeiro, Wak Editora Ltda.
- MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). 2002. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem*. Bauru-SP, EDUSC.
- MEYER, Bernard. 1996. *Maîtriser l'argumentation – exercices et corrigés*. Paris, Armand Colin.
- MILNER, Jean-Claude. 1989. *Introduction à une science du langage*. Paris, Seuil.
- MIRABAIL, Huguette. 1994. *Argumenter au lycée*. Midi-Pyrénées, CRDP.
- NUNES, Clarice. 2002. *Diretrizes curriculares nacionais - Ensino médio*. Rio de Janeiro, DP&A.
- NYSENHOLC, Adolphe & GERGELY, Thomas. 1991. *Information et persuasion – argumenter*. Bruxelas, De Boeck.
- ORLANDI, Eni P. (org.). 2001. *História das idéias lingüísticas – construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Cáceres-Mato Grosso, Pontes/Unemat Editora.
- PARRET, Herman. 1988. *Enunciação e pragmática*. Campinas-SP, Editora da Unicamp.
- PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. 1996. *Tratado de argumentação – a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes.
- PERRENOUD, Philippe. 1999. *Construir as competencias desde a escola*. Porto Alegre-RS, Artmed Editora.
- PIÉGAY-GROS, Nathalie. 1996. *Introduction à l'intertextualité*. Paris, Dunod.
- PIMENTEL PINTO, Edith (org.). *O escritor enfrenta a língua*. São Paulo, FFLCH/USP.
- PIKE, K. L. 1967. *Language in relation to a unified theory of the structure of the human behavior*, La Haye/Paris, Mouton.
- PIRES DE OLIVEIRA, Ana Maria Pinto & ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). 1998. *As ciências do léxico – lexicologia, lexicografia, terminologia* 2 ed. Campo Grande-MS. Editora UFMS.
- PLANTIN, Christian. 1996. *L'argumentation*. Paris, Seuil.
- PROPP, W. 1970. *Morphologie du conte*, Paris, Gallimard.
- RECTOR, Mônica. 1983. *Os processos de decodificação*. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1, 1983, São Paulo, p. 43.
- REICHLER, Claude(org.). 1989. *L'interprétation des textes*. Paris, Lês Éditions de Minuit.
- REUTER, Yves. 2000. *L'analyse du récit*. Paris, Nathan Université.
- RICOEUR, Paul. 1994. *Tempo e narrativa*. Campinas-SP, Papyrus Editora.

- RIPPON, Michelle & MEYERS, Walter E. 1979. *Combining sentences*. New York, Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- ROBRIEUX, Jean-Jacques. 1993. *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris, Dunod.
- SARFATI, Georges-Elia. 1997. *Éléments d'analyse du discours*. Paris, Nathan Université.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 1969. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix/Edusp.
- SCHMIDT, Siegfried J. 1978. *Lingüística e teoria de texto*. São Paulo, Pioneira.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Sistemática do trabalho individual e de grupo*. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1, 1983, São Paulo, p. 51.
- SILVA, Maurício da. 2002. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*, 3 ed. Niterói-RJ, Eduff.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre. 1989. *La pertinence – communication et cognition*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- TODOROV, TZVETAN. 1978. *Simbolismo e interpretação*. Lisboa, Martins Fontes.
- _____. 1979. *Teorias do símbolo*. Lisboa, Edições 70.
- _____. 1980. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Martins Fontes.
- VAN DIJK, Teun A. 1981. *Studies in the pragmatic of discourse*. New York, Mouton.
- _____. 1988. *Texto y contexto – semântica y pragmática Del discurso*. Madrid, Cátedra.
- _____. 1989. *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- WEINRICH, Harald. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris, Alliance Française/Didier/Hatier.
- ZACCUR, Edwiges (org.). 2001. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro, DP&A:SEPE.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Língua Inglesa

Professores Especialistas:

Evelyn Judith Kirstein
Sonia Zyngier

Janeiro de 2005

LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

A Língua Estrangeira no Século XXI

O conhecimento e o uso de uma língua talvez seja a ferramenta mais essencial para a sobrevivência do ser humano. Biologicamente, a existência de uma linguagem de comunicação é necessária para a preservação da espécie. Sociologicamente, pela fala, o ser humano interage com outros, buscando se situar e conviver em determinados contextos, estruturando-se em grupos, através dos quais culturas e valores são construídos. Historicamente, esses valores e conhecimentos construídos se transmitem de geração em geração, fazendo com que a pessoa se situe em sua ontogênese e filogênese, ou seja, na sua evolução como indivíduo e como espécie. Do ponto de vista da economia, os agrupamentos humanos se organizam e sobrevivem também por meio de uma linguagem de interação, de troca e de negociação. Até mesmo na arte e no lazer, a linguagem é usada como meio de expressão do prazer e do afeto.

Estes pressupostos iniciais nos permitem, então, afirmar que privar um indivíduo do conhecimento de uma língua, qualquer que ela seja, é diminuir sua capacidade de se conhecer, de agir no mundo social, de conhecer outras culturas, de traçar comparações, de compreender diferenças. No mundo globalizado de hoje, de pluralismo lingüístico e cultural, a capacidade de se conhecer diferentes línguas é, portanto, uma necessidade antropológica de sobrevivência e de inclusão social, política e histórica. Em outras palavras, ao se engajar no discurso, o indivíduo constrói um posicionamento frente à tradição, à história, às culturas e situações diversas. Ao recorrer aos seus conhecimentos sistêmicos da linguagem, da organização social e do mundo, ele atua. E justamente no século 21 o conhecimento de uma língua estrangeira se faz mais premente, pois disso depende o multiculturalismo e a aceitação do outro como condição básica para uma convivência mundial pacífica.

II. O papel da Escola

Levando em consideração os argumentos acima expostos, cabe à Escola desenvolver no educando uma consciência crítica de como a linguagem pode ser e é usada, quais as ideologias e crenças subjacentes aos discursos, o que se pretende ao se falar e se comunicar. Cabe à Escola ensinar ao aluno a ler nas entrelinhas do discurso e não somente conhecer um sistema lingüístico.

É justamente através da Escola que o aluno que não tem facilidade de viajar e conhecer por si mesmo outros mundos pode entrar em contato com uma língua estrangeira e entender melhor outras culturas. O aluno passa a adquirir, assim, não só um instrumento, mas um conhecimento social necessário para exercer o papel de agente transformador (Giroux, 1992). Conhecer uma língua estrangeira levará o educando a traçar comparações com sua língua e cultura maternas, e saber respeitar os valores e interesses de outras culturas. Portanto, quando a Escola promove o conhecimento de uma língua estrangeira de forma crítica e socialmente situada, ela oferece ao aprendiz a possibilidade de exercer a cidadania de forma plena, diminuindo, assim, as diferenças e limitações de se conhecer e

de se compreender outros seres humanos e com eles poder construir uma Sociedade mais democrática e menos violenta. Através do estímulo à cultura da diferença e não da defesa de uma cultura hegemônica, a Escola estará formando cidadãos conscientes da necessidade de uma convivência mútua entre diferentes ideologias de uma forma mais equilibrada e justa.

III. Por uma reorientação curricular

Em um país profundamente afetado pelos mais diversos tipos de desigualdades econômicas e sociais, a educação de jovens e adultos em nível fundamental e médio visa oferecer ao aluno a possibilidade de completar sua formação educacional de maneira flexível, respeitando sua disponibilidade de tempo, suas obrigações profissionais e seu ritmo próprio de aprendizagem. Para não excluir um aluno que não conseguiu cumprir sua escolaridade na forma tradicionalmente prevista, faz-se necessário inserir o ensino de língua estrangeira nesta modalidade educacional, para que este aluno também possa participar do processo de transformação da Sociedade.

No entanto, a Educação no Brasil, apesar de todos os esforços no sentido de resolver os graves problemas que enfrenta, ainda não chegou a um patamar de qualidade. Segundo o Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) da Unesco, o Brasil aparece em 72º lugar num ranking de 127 países. Para chegar a esta classificação, os critérios utilizados foram a universalização da educação primária, redução de 50% do analfabetismo adulto, evasão após a 5ª. Série e igualdade de acesso à escola para meninos e meninas (vide *O Globo* de 09/11/2004, página 8). A estes números, somam-se os dados revelados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que indicou, no Brasil, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais, perfazendo 14,7% do universo de pessoas nesta faixa populacional.

Estes números acabam por contrariar o Art. 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9394/96), que se volta à “educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (EJA)”. No Inciso 2, a lei afirma que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Essa situação se agrava em 2004, quando o Censo Escolar aponta uma queda do número de estudantes de ensino médio, se comparado a 2003. De acordo com o Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em uma reportagem para o jornal *O Globo*, de 08/10/2004, p. 11, “a redução de matrículas no ensino médio regular foi causada pela maior procura de jovens e adultos pelos cursos supletivos”, que cresceram 18% no nível médio, levando uma parcela da população a procurar o ensino de jovens e adultos.

Portanto, a sistematização dessa modalidade de ensino, no caso o ensino de língua estrangeira, faz-se necessária no sentido de definir prioridades e racionalizar o uso do tempo e dos recursos para otimizar os resultados e atender a uma proporção significativa da população brasileira.

IV. Área de atuação: linguagens, códigos e suas tecnologias

A inserção da língua estrangeira no currículo da EJA tem por parâmetro levar o educando a conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. Como afirma Shor (1992: 15), *uma educação que outorga poder é uma pedagogia crítico-democrática voltada para o eu e para a mudança social. Ela entende o crescimento individual como um processo ativo, cooperativo e social porque o eu e a sociedade criam um ao outro. Os seres humanos não se inventam a partir de um vácuo, e a sociedade não pode ser construída a menos que os indivíduos a criem em conjunto. Os objetivos dessa pedagogia relacionam o crescimento pessoal com a vida pública, a partir do desenvolvimento de habilidades robustas, conhecimento acadêmico, hábitos de indagação, e curiosidade crítica a respeito da sociedade, do poder, da desigualdade, e da mudança.*

Para que estes objetivos sejam alcançados, é necessário que o ensino da língua estrangeira esteja associado às outras disciplinas. Tentando evitar a atomização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ora em vigor propuseram a inclusão de temas transversais, que permitem a visão do educando sobre diversos conteúdos através das diferentes disciplinas. Os temas devem partir do interesse e das necessidades do aluno para que ele entenda o significado e a relevância daquilo que discute. A visão de linguagem que subjaz o presente projeto tem por objetivo levar o educando a valorizar os seguintes temas transversais:

- Ética nas relações cotidianas. Como se relacionar em sociedade.
- Respeito aos direitos humanos.
- Perigos de uma sociedade de consumo
- Ciência e tecnologia.

Todos estes temas implicam que o educando saiba desenvolver a arte da pergunta, confiar na própria capacidade de aprender e de pesquisar, e contribuir para inovações que promovam o bem social.

Como afirma o parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais...”. De acordo com esse parecer, a EJA tem uma função reparadora e equalizadora. Cabe à primeira restaurar um direito negado, ou seja, o direito a uma educação de qualidade. Já a segunda função busca dar acesso a todos a essa educação de qualidade de forma proporcional para que não haja desequilíbrios na qualificação dos indivíduos e no desenvolvimento do potencial de cada cidadão.

No entanto, a desigualdade e a exclusão social ainda não foram erradicadas, apesar dos esforços do Poder Público. A média nacional de permanência na escola para etapa obrigatória se converte de 8 anos em 11 devido à repetência, reprovação e à evasão escolar. Isso retarda o fluxo escolar e aprofunda as desigualdades. Para resolver a questão da evasão escolar, promover a inclusão social e favorecer a capacitação de profissionais, a EJA deveria assumir, no que tange o ensino de língua estrangeira, uma abordagem didático-pedagógica que possa atender a estas questões, ou seja, uma perspectiva como a que é descrita a seguir.

V. Visão interacional de linguagem

Por quase cem anos, desde a institucionalização do ensino de línguas, acreditou-se que saber um idioma dependia do conhecimento de sua estrutura. No início do século 20, Ferdinand de Saussure distinguia entre *langue* e *parole*, reforçando, assim, a perspectiva dos que acreditavam que se podia estudar somente a *langue*, ou o sistema lingüístico. Desde a época em que aprender uma língua significava traduzir textos canônicos (*grammar translation*), passando pelas técnicas de influência behaviorista, como a audio-aural dos meados dos anos 60, a noção do estudo de língua em uso não era privilegiada. Com a globalização e a necessidade de comunicação rápida, entre outros fatores, surgem perspectivas voltadas para a função da linguagem, como a abordagem nocional-funcional. Essas abordagens comunicativas pós anos 70 deixam de focalizar a língua como produto e passam a enfatizar o processo de comunicação. Noções como erro, pronúncia correta, etc. passam a ser questionadas. No final do século 20, portanto, surge a visão socio-interacional, que entende linguagem como prática social (Fairclough, 1989). Ao invés de aprender a estrutura de uma língua, ou decodificar o texto palavra por palavra, espera-se que o educando aprenda a se engajar no discurso por meio da língua estrangeira, mesmo desconhecendo certos itens. Ou seja, ele terá de aprender a tolerar um certo nível de imprecisão em relação ao significado, justamente como o faz em língua materna. Quantas vezes o falante não entende algo em sua própria língua? Nem por isso se considera incompetente ou desconhecedor da sua língua materna. Continua a agir no discurso, buscando formas e estratégias para resolver o problema.

Essa visão interacionista aqui proposta está calcada na descrição de linguagem feita pelos funcionalistas (Halliday, 1978). Segundo esta perspectiva, a linguagem se organiza em diferentes níveis que trabalham em conjunto, sempre visando a um agir social. Para entender a linguagem como meio de inserção cultural, social e histórica, é necessário que se conheçam estes diferentes níveis e, assim, poder utilizá-los no discurso. Portanto, é necessário que o ensino de uma língua estrangeira focalize os níveis fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos e discursivos, sempre buscando verificar como estes níveis atuam na interação entre os participantes de comunidades e contextos variados.

De acordo com a perspectiva aqui exposta, a mente do educando não é uma *tabula rasa*. Principalmente na situação da EJA, pressupõe-se que ele já tenha recebido algum aprendizado formal e que já tenha algum conhecimento sistematizado. Sensibilizado pelo contexto e altamente motivado, o educando vê a aquisição de uma língua como forma de ascensão social, de promessa de um emprego, entre outros fatores motivadores. É preciso, portanto, não colocar a perder esta motivação e, ao contrário, buscar valorizar seus conhecimentos prévios.

E qual o papel do professor neste contexto? Cabe ao professor mediar esse processo de interação (Freire, 1970). Segundo Freire, vários anos de pesquisa atestam para o fracasso da visão transmissionista da educação bancária, em que os alunos seriam receptáculos de informações transmitidas pelo professor (Freire, 1970). Atualmente, com o advento da mídia e da tecnologia em favor da educação, o professor que centraliza a atenção não mais atende às necessidades educacionais. Pelo contrário, o professor deve passar a ser um mediador, numa sala de aula em que há uma troca entre os alunos, em que eles trabalham em grupo e se ajudam mutuamente. Os ritmos diferentes de aprendizagem, principalmente na EJA, devem ser respeitados. Para tanto, a noção vygotskiana de par mais competente se faz essencial.

VI. Vygotsky e o construtivismo

Segundo Vygotsky (1962), que faleceu em 1934 e cuja obra ficou conhecida no Ocidente somente a partir de 1962, o aprendizado se dá de duas formas: real e potencial. O ensino tradicional tem se pautado pela observação do que o educando de fato aprendeu, do real, deixando de lado o potencial que ele tem para desenvolver mais conhecimento. Vygotsky nos legou uma descrição teórica daquilo que chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou a diferença entre o desenvolvimento real, determinado pela resolução de algum problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela colaboração com um par mais competente. Ou seja, ao trabalhar com um par mais competente, a ZDP é ativada e o aluno aprende, mesmo sem a necessidade de se formalizar a instrução. Para Vygotsky, então, uma criança resolve um problema ou cumpre uma tarefa com o auxílio de um par mais competente. Essa visão de potencial é muito relevante para uma abordagem sociointeracional, já que, através da interação com o outro, o educando desenvolve seu potencial e se torna responsável pelo seu próprio aprendizado. Portanto, a ZPD ocorre quando uma pessoa se coloca no lugar do outro. Assim, o educando pode completar uma tarefa que sozinho não poderia.

A teoria de Vygotsky está calcada na noção de aprendizado construtivista, que se pauta pelos seguintes princípios:

- múltiplas possibilidades de perguntas, interpretações e respostas para que o educando possa por si só determinar seu nível de ação.
- tarefas da vida real para que o educando possa entender a aplicabilidade do que aprendeu e possa daí inferir suas implicações para a vida.
- justificativas para todas as tarefas, além de situá-las em um contexto mais amplo para que o educando possa entender o porquê e o para quê da atividade, generalizando para um contexto mais global.
- desafios, sempre, e explicá-los.
- amparo constante para que o educando não se sinta solto ou isolado.
- sempre alternativas para testar as hipóteses levantadas pelo educando. Assim, ele poderá reforçar suas posições e resolver suas tarefas com mais segurança.
- um meio de o educando desenvolver a auto-reflexão, ou seja, que ele possa refletir sobre a sua atuação diante das atividades propostas.

Para se adequar à visão de educação descrita acima, a abordagem de ensino de língua estrangeira que melhor se adapta às necessidades reais do aluno em questão está calcada numa perspectiva sociointeracional, com especial atenção ao desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do texto e do mundo em que o aluno está inserido. O foco no ensino de leitura vem se mostrando adequado, sobretudo no âmbito da educação pública. Diante das inúmeras dificuldades de se implementar um trabalho calcado no desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever), conforme descrito nos PCNs e da constatação de que o uso de língua estrangeira no Brasil está fortemente ligado à leitura de materiais técnicos e de lazer (páginas 8 e 9 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* do MEC), a opção pelo foco no desenvolvimento do processo de interação leitor/texto é particularmente relevante ao ensino de jovens e adultos. Ao focalizar sua atenção nesse processo através da leitura de textos, o educando não apenas poderá alcançar um nível de conhecimento sistêmico e pragmático da língua estrangeira estudada, mas também desenvolverá uma habilidade de inegável importância educacional e social, pois estará exercitando sua reflexão crítica sobre as informações apresentadas, incorporando-as ao seu cotidiano. Estará assim desenvolvendo a quinta habilidade, a do pensamento crítico.

Para agir no discurso, é necessário que o educando conheça as diversas formas de participação. Através de vários tipos de textos e de mídia (livros e revistas, jornais, traduções, filmes, novelas, *e-mails*, cartas, etc.) o educando passa a entender como se inserir socialmente e fazer com que sua atuação possa ser transformadora. A possibilidade de levar o educando a compreender o quadro político e social de outras culturas permitirá que ele se sinta parte de uma sociedade maior, podendo traçar comparações e projetar novos cenários mundiais. Por isso, o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do aluno e do professor, acoplado a uma visão de linguagem como meio de inserção cultural, social e histórica, pode, de fato, fazer com que os participantes do discurso reflitam sobre o mundo e tenham instrumentos que facilitem a intervenção. Daí afirmarmos que uma visão sociointeracional, um ensino construtivista e uma educação transformadora são capazes de promover a participação social e a construção da cidadania.

VII. Objetivos

De acordo com Shor (1992:17), uma pedagogia que pretende transformar o indivíduo em um cidadão consciente deve ser:

- Participativa
- Afetiva
- Questionadora
- Situada
- Multicultural
- Dialógica
- Democrática
- Pesquisadora
- Interdisciplinar
- Ativista

Pautado nestes valores, o presente projeto pretende levar o educando a:

- ser capaz de apreciar as variadas manifestações culturais;
- ampliar a compreensão do mundo em que vive;
- refletir sobre diversas formas de intervenção política e social;
- aprender novos modos de comunicação e interação;
- conhecer diferentes culturas e respeitar diferentes visões de mundo;
- saber formular perguntas acerca dos mais diversos assuntos;
- desenvolver sua formação crítica;
- saber buscar as informações necessárias para resolver seus problemas;
- transformar-se em um leitor autônomo e autoconfiante, mais consciente de seu papel social.

Mais especificamente, podem-se elencar as seguintes metas:

- aperfeiçoar a leitura em línguas materna e estrangeira;
- conhecer as estruturas lingüísticas e discursivas mais frequentes nas duas línguas;
- compreender a construção de significado na língua estrangeira;
- fazer inferências com base em conhecimentos prévios de mundo e de conhecimentos de linguagem;
- utilizar os conhecimentos adquiridos em situações pertinentes ao seu cotidiano.

VIII. Módulos

O presente projeto prevê, para cada nível de ensino, o enfoque em questões relevantes ao educando a partir de três módulos progressivos, constituídos de dez unidades cada, atendendo a uma visão interdisciplinar de temas transversais e transculturais. Essa opção proporcionará ao aluno a oportunidade de reflexão sobre seu próprio universo, levando-o a uma postura crítica, autônoma e participativa.

Os módulos deverão ser constituídos de textos verdadeiros e não de construtos artificiais. É necessário que esses textos façam parte do cotidiano, das necessidades e interesses dos alunos para que possam ser trabalhados os três tipos de funções de linguagem (Halliday, 1978): **ideacional**, que trata da noção de mundo, das ideologias, dos conhecimentos, o quê, onde, por quê, para quê, quando de determinado assunto, etc; **interacional**, onde se entende que tipo de relação se quer estabelecer através da linguagem, do tipo de registro utilizado, de quem o produz, para quem se dirige, entre outros; **textual**, ou como a língua pode ser construída, que meio é utilizado para a comunicação, como ela se estrutura, etc.

Quanto aos temas, sugere-se que cada um deva ser tratado por vários tipos de textos (propagandas, notícias, cartas, e-mails, cartões, folhetos, etc.), vários tipos de organização textual (narração, descrição, argumentação, ilustração, comparação) e várias formas de atuação no discurso (saudações, breves diálogos, pedido de informação, apresentação de desculpas, etc.).

Para o ensino médio, os módulos previstos deverão abordar os seguintes temas:

- **Identidade e meio ambiente.**
- **Trabalho e saúde.**
- **Sociedades, culturas, diferenças.**

No primeiro módulo, será possibilitado ao aluno refletir sobre situações em que sua participação individual como cidadão é necessária. O educando será orientado a discutir seus valores, suas crenças, suas preferências, bem como a defender seus interesses, etc. Ou seja, será colocado em situações em que deve se posicionar como indivíduo. Além de se levar o aluno a refletir sobre seu papel social, enfatizar-se-á nesse módulo sua responsabilidade na preservação, proteção e recuperação do meio ambiente, discutindo-se questões ecológicas do dia-a-dia, como reciclagem do lixo, bem como temas de interesse internacional, como, por exemplo, alimentos transgênicos, o aquecimento da Terra, a poluição nos centros urbanos, etc. Cabe, ao se discutir esses temas, observar pontos de vista diversos para promover a participação do aluno no debate mundial. Dentro desse módulo o aluno se conscientizará sobre seu papel na viabilização de um meio ambiente saudável para todos.

O segundo módulo do ensino médio procurará discutir com os alunos os avanços da medicina, a questão da desnutrição, a importância do esporte e das atividades físicas, as implicações dos medicamentos genéricos, o uso de drogas, as relações interpessoais entre médicos e pacientes, etc. e de como esses assuntos se relacionam à vida pessoal e ao trabalho. Além de se debater sobre as diversas profissões, buscar-se-á abrir o universo do aluno para as diferentes formas de organização do mercado de trabalho, das relações de comércio internacional, instrumentalizando-o a agir na sociedade de forma diversificada e crítica.

No terceiro módulo se prevê uma reflexão sobre o pluralismo cultural, as influências mútuas das várias culturas, apontando para a diversidade cultural dos falantes da língua materna e estrangeira, procurando estimular no aluno o exercício do respeito mútuo. Mais do que nunca se faz necessária essa compreensão na busca um convívio pacífico entre os povos.

Em todos os módulos será dada ênfase à compreensão e crítica do papel da mídia nas diferentes formas de expressão e de comportamento, bem como sua influência no quadro político e social. Cada um desses módulos deverá partir dos conhecimentos prévios dos alunos, valorizando aquilo que já conhecem, e, a partir dos quais poderão acrescentar e sistematizar novos conhecimentos.

IX. Material Didático

O material a ser preparado para atender aos módulos propostos envolverá o cotidiano dos alunos. Esse material apresentará situações corriqueiras como consulta a classificados, leituras de manuais, artigos de jornais e de revistas populares e científicas (quando for o caso), preenchimento de formulários, leitura de textos na Internet, apreciação de músicas, filmes e outras manifestações artísticas e culturais. Sempre que possível, será dada ênfase à produção e à criatividade do aluno para que, dessa forma, possa consolidar seus conhecimentos. Todo o material deverá ser elaborado de forma dialógica, através de problemas e soluções, fortalecendo-se, assim a interação e evitando-se o discurso monoglóssico das salas de aula do século passado.

X. Avaliação

A avaliação focalizará o **processo** de aprendizagem, e não seu **produto**. Para tanto, testes e provas representarão apenas instrumentos para um fim - o de ser capaz de recuperar, através da língua estrangeira, o patrimônio de uma cultura e entender como esta cultura abre caminho para uma visão crítica do mundo.

LÍNGUA INGLESA

ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

O conhecimento de Inglês também será aferido na medida em que o educando conseguir utilizar o idioma para se inserir no mundo da tecnologia e da informação, avaliando-se aí a capacidade do educando de associar seu aprendizado com os diferentes meios de comunicação e com as diferentes linguagens e códigos. A avaliação se dará através da medição da capacidade do aluno de compreender e solucionar problemas que diferentes linguagens (histórica, sociocultural, científica, etc.) propõem.

O erro não será considerado falta grave, sujeita à punição, mas apenas um obstáculo como outro qualquer, e que auxiliará o educando, como qualquer outro exercício, a encontrar o caminho na busca de um novo entendimento e integração. A intenção será sempre não a avaliação do conhecimento sistêmico, mas sim o da capacidade de interagir, negociar significados e solucionar problemas. Os meios de avaliação não serão necessariamente provas e testes formais, mas sim a compreensão de instruções, a capacidade de transferir e direcionar efetivamente problemas apresentados. O foco da avaliação não deverá, portanto, ser pontual. Sob este ângulo, a aprendizagem e o ensino se tornam um processo onde o certo e o errado tem vigência apenas provisória.

A partir desta visão de avaliação, favorece-se a permanência do educando no processo formal da escolaridade, evitando-se assim a evasão e a perpetuação da cultura da reprovação e repetência.

XI. Orientações didáticas

O método aqui exposto não é normativo. Não se pretende impor abordagens ou perspectivas específicas. Pelo contrário, as opções pedagógicas deverão ser as mais variadas para poderem se adequar a cada contexto. Caberá a cada escola e a cada professor, que conhece o contexto específico e o perfil dos seus alunos, determinar quais abordagens, estratégias e níveis são os mais adequados em cada situação.

Em suma, as orientações didáticas giram em torno de três aspectos básicos: autenticidade do material, funcionalidade e autonomia. É necessário que todo o material seja autêntico já que, apesar de estar sendo trazido para uma sala-de-aula e desta forma estar sendo retirado de seu contexto original, trata-se de um pedaço de vida real. A funcionalidade se refere ao tipo de exercício desenvolvido em sala, que deve corresponder às atividades comunicativas que acontecem na vida real. E a autonomia busca transformar o aluno em um usuário real da língua, com liberdade para agir dentro do discurso. Para tanto, o esforço deve ser no sentido de se levar os alunos a aprenderem a desenvolver estratégias de aprendizado. Neste sentido, as teorias sobre análise do discurso ajudam no sentido de promover perguntas sobre quem escreveu, para quem o fez, qual a razão da produção do texto, o que está implícito, qual a posição do escritor, que leitor ele constrói, como e por que o texto é relevante para o aprendiz, como o texto age no contexto do mundo real.

A partir desses pressupostos, exemplos de como trabalhar algumas destas estratégias e habilidades se seguem. Deve-se esclarecer que estes exemplos não estão relacionados ao temas dos módulos propostos, já que tratam de propostas gerais, sem relação com um contexto específico. Devem ser entendidas meramente como exemplos de exercícios e não de material adaptado especificamente a um dos temas propostos.

- **Exemplo 1:** Através da pergunta formulada busca-se verificar se o leitor consegue construir o significado geral do texto e distinguir o que é principal e o que é secundário.

CORRECTION



The caption that accompanied this photo, which ran in the July issue to illustrate a story about ultra-high-speed photography [“Lights, Camera, Nanosecond Action”], misidentified the person shown. He is James Brimhall, a camera assembler who has worked at Cordin Scientific Imaging for nearly 20 years.

(*Popular Science*, September 2003, p. 11)

Que erro o texto busca corrigir?

- **Exemplo 2:** Este exercício busca verificar se o leitor é capaz de inferir informação implícita.

Leia a tira de quadrinhos abaixo:



Copyright © United Feature Syndicate, Inc.
Redistribution in whole or in part prohibited.

(http://www.unitedmedia.com/comics/peanuts/meet_the_gang/meet_charlie_brown.html)

Por que a fala da menina Lucy no último quadrinho é provocadora?

- **Exemplo 3:** Através desta atividade, pretende-se conscientizar o leitor da presença de pistas que o auxiliem a identificar diferentes tipos de textos, em registros diversificados.

Trabalhando em dupla, veja os textos a seguir:

i.

The economy

Agriculture is the basis of the Colombian economy, although industrial development since the 1940s has been truly remarkable. In 1968 the country had a work force of almost 6,500,000 persons, 35 percent of whom were engaged in agriculture, forestry, hunting, and fishing. A proportion of Colombian land is uncultivated, however, because of the prevalence of poor soils and unfavourable climatic conditions. The eastern plains are almost entirely uninhabited, the region closest to the Pacific Ocean is largely undeveloped because of high humidity and heavy rainfall, and large areas in the middle and Upper Magdalena Valley remain untouched.

ii.

SMITH, Alan 64 Perry Rd 247-7893
Alexander G 8 Rose Sq621-5401
Benjamin 10 Britten Cl 346-0043
James J 24 St Stephen's St ... 447-8190
Lysbeth Q 1 Buck Gardens 259-2005
Nora B 7 Eccles St 266-6098

iii.

If you are under a doctor's care for any serious condition, consult a doctor before taking this product. As with aspirin and acetaminophen, if you have any condition which requires you to take prescription drugs or if you have had any problems or serious side effects from taking any non-prescription pain reliever, do not take this product without first discussing it with your doctor.

ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

iv.

THE XEROX COMPANY
 We integrate color into black and white so easily, it speaks for itself)

It's natural for people in business to put things in black and white. But now we're making it second nature to add the impact of color to any black and white document you create. From charts to forms to statements, X helps you communicate. With the touch of a button or a screen, you can add highlight color to an invoice and people pay up to 30% faster. And adding four-color to a business proposal can help make the difference between winning and losing.

No one offers you more ways to add the impact of color to your black and white documents.

v.

Wash the rice thoroughly in a pan of cold water. Pour off the water and repeat. Continue washing in fresh water until the water runs clear. This is to rid the rice of excess starch. Brown the sliced onion lightly in the butter and add the rice. Cook it in the butter over low heat for about 4 to 5 minutes, stirring it often to let it brown evenly. It should be just lightly colored. Heat the liquid to the boiling point and pour it over the rice until it is a good 1 ½ inches above. Cover the pan tightly and bake in a 350 degree oven for 25 to 30 minutes, or until all the liquid is absorbed. Serve with plenty of butter.

vi.

Mr. Rob Wilson
and
Mrs. Sylvia Wilson
request the pleasure of
the company of

.....
at
on..... at

Av. São Sebastião 210
São Paulo

RSVP 551-2980
Informal/Casual

vii.

COLOMBIA AND INDIA ARE ABOUT AS FAR FROM each other as it is possible to get while remaining on Planet Earth. They also differ in almost every way that two nations can: population (Indians outnumber Colombians roughly 27 to 1), race, religion, language, culture and history. But they have one thing in common — with each other and with such other odd couplings as France and South Korea, Japan and Spain, Italy and Mexico, Ecuador and Kenya. All these countries, and others on five continents, have been shaken by corruption scandals reaching into the top levels of government. Halfway through the '90s, the ousting of crooked politicians looms as one of the hot trends of the decade.

viii.

FOOD PROCESSOR BREAD BOOK brings to you the warm and rich aroma of homemade bread fresh from the oven. The yeasty fragrance of chewy French bread, spicy cinnamon rolls, buttery croissants, or a hearty rye can tempt even the crustiest appetite. Imagine making the dough for any of these in less than five minutes. Completely illustrated step-by-step technique section shows you how fast and easy bread making can be with a food processor.

ix.



Until he was four years old, James Henry Trotter had a happy life. He lived peacefully with his mother and father in a beautiful house beside the sea. There were always plenty of other children for him to play with, and there was the sandy beach for him to run about on, and the ocean to paddle in. It was the perfect life for a small boy.

Then, one day, James's mother and father went to London to do some shopping, and there a terrible thing happened. Both of them suddenly got eaten up (in full daylight, mind you, and on a crowded street) by an enormous angry rhinoceros which had escaped from the London Zoo.

x.

10.00 News, Local News, Weather (92360222).
10.05 Can't Cook, Won't Cook. Dario Fo comedy starring Kevin Woodford as a TV game-show presenter (5889698).
10.30 Good Morning with Anne and Nick. Beauty tips, cookery and Hollywood gossip (Including 11.00 News, Local News and Weather) (S)(63954).
12.00 News, Local News, Weather (92360222).

- a. Onde você normalmente encontraria esses textos?
- b. Que pistas textuais ajudam a identificar o contexto onde você poderia encontrar cada um desses textos?
- c. Qual o objetivo de cada um dos textos?

Fontes dos textos:

Advertisement for The Document Company XEROX in *Time*, May 6, 1996.\

Consumer labeling leaflet for ADVIL*, Whitehall Laboratories, NY, 1984

Dahl, R. *James and the Giant Peach*. Middlesex: Penguin Books, 1961. P. 7.

Harvey, P. *Great Recipes from the World's Great Cooks*. NY: Gramercy, 1964. P. 22.

Ojakangas, B *Food Processor Bread Book*. NY: Simon and Schuster, 1980. (Backcover).

Porter, D. *Frommer's Comprehensive Travel Guide. England & Scotland '911*. NY: Prentice Hall Press, 1991. P.379-80.

The Encyclopaedia Britannica. Macropaedia. Vol. 4. 15th Edition. USA: The Encyclopaedia Britannica Inc., 1980. P. 870.

Time, May 6, 1996. P. 28.

Outras sugestões de material para aulas que desenvolvem estratégias de leitura:

- Diferentes tipos de cartas (formais e informais)
- Bilhetes, cartões, mensagens de correio eletrônico;
- Manuais de instrução;
- Regulamentos;
- Formulários;
- Diagramas e gráficos;
- Cardápios;

Espera-se que, de posse destas ponderações teóricas e sugestões práticas, o professor possa estar instrumentalizado para desenvolver uma prática transformadora, consciente e cidadã.

XII. Bibliografia:

ALDERSON, J.C. & URQUART, A.H. (eds.) (1984) *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.

CELANI, M.A.A. (org.)(1997). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo, EDUC.

CORACINI, M. J. (org.) (1995) *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

DUDLEY-EVANS, T., & ST JOHN, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1982) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*, London: Longman.

FAIRCLOUGH, N. (ed.) (1992) *Critical Language Awareness*. Longman.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra.

GIROUX, H. (1992) *Border Crossing: Cultrural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

GRELLET, F. (1981) *Developing Reading Skills*. Oxford : Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

HUTCHINSON, T., & WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNS, A., & DUDLEY-EVANS, T. (1991). "English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose". *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.

JONES, G. (1990). "ESP textbooks: Do they really exist?" *English for Specific Purposes*, 9, 89-93.

KLEIMAN, A. (1989) *Leitura : Ensino e Pesquisa*. Campinas, Pontes.

KLEIMAN, A. (1989) *Texto e leitor*. Campinas, Pontes.

LEFFA, V. (2001) *O professor de línguas estrangeiras : construindo a profissão*. Pelotas : Educat.

MACKAY, R., & MOUNTFORD, A. (Eds.). (1978). *English for Specific Purposes: A case study approach*. London: Longman.

MACKAY, R., & PALMER, J. (EDS.). (1981). *Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation*. London: Newbury House.

MCDONOUGH, J. (1984). *ESP in perspective: A practical guide*. London: Collins ELT.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira – 5ª. A 8ª. Série*. Brasília:SEF.

MUMBY, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press.

NUTTALL, C. (1996) *Teaching Reading as a Foreign Language*. London : Heinemann.

RICHARDS, J. and RODGERS, T. (1996) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

SHOR, Ira (1992) *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

SILBERSTEIN, S. (1997) *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford : Oxford University Press.

VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and Language*, Mass.: The MIT Press.

VYGOTSKY, L. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WIDDOWSON, H. G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford : Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Ver também o site: <http://lael.pucsp.br/lael/cepril/workingpapers/index.htm>

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Língua Espanhola

Professores Especialistas:

Nidia Coelho
Talita Barreto de Aguiar

Janeiro de 2005

LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Introdução

O ensino-aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira (E/LE) se apresenta extremamente enriquecedor dentro de uma perspectiva de pluralismo lingüístico defendido atualmente na totalidade das propostas curriculares de todos os setores públicos ou privados do sistema educacional. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) torna obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira (LE) no currículo, devendo a sua escolha ficar a cargo da comunidade, dentro das possibilidades da instituição. Este documento tem como objetivo discutir caminhos a serem percorridos nesse processo de ensino e aprendizagem de uma LE, propondo o Currículo a ser considerado para a Educação de Jovens e Adultos.

O estudo de uma LE constitui um instrumento de extrema importância para a abertura de novos horizontes para o aluno, ampliando sua visão de mundo, desenvolvendo sua postura crítica, sensibilizando-o para abordagens relacionadas a aspectos das diferenças sociais, individuais, de cidadania, em suma, possibilitando, por meio de um processo de alteridade, maior conscientização de sua própria cultura pelo contacto, ainda que indireto, com culturas alheias.

A aprendizagem de uma LE também possibilitará ao aprendiz melhor domínio de seu próprio idioma, ajudando-o no desempenho do mesmo, fato da maior relevância ao propiciar-lhe o desenvolvimento de habilidades comunicativas, indispensável para seu crescimento no mundo do trabalho. Cada dia mais, o mercado laboral aumenta suas exigências quanto ao aperfeiçoamento do profissional, sendo importante, por isso, que as atividades desenvolvidas em sala de aula de LE estejam direcionadas para que o aluno possa estar atualizado e preparado para atender a demanda existente no mercado de trabalho, abordando sobre tudo temas que estejam relacionados a aspectos de seu cotidiano, que espelhem a multiplicidade de questões que direta ou indiretamente lhe abrirão as portas necessárias para que alcance as ferramentas que o transformem em sujeito na construção de seu destino.

Apresentamos, primeiramente, algumas considerações sobre a educação de jovens e adultos, comentando algumas de suas características. Em seguida, passamos para reflexões de cunho teórico-metodológico sobre o trabalho a ser realizado no ensino de E/LE. Finalmente, discutimos alguns pontos relativos à interdisciplinaridade e à avaliação desse processo.

A Escola que forma e informa em todas as etapas

Em 2005, o Brasil acolherá, por escolha da Unesco, o encontro que terá por objetivo analisar a situação da educação no mundo, numa totalidade de 160 países que se comprometeram em 2000, na Conferência de Dacar, a alcançar determinadas metas que propunham não só elevar o nível dos conhecimentos, mas também promover os procedimentos necessários para o desenvolvimento dos valores da cidadania e da vida em comunidade. Na ocasião, foi aprovada a declaração Marco de Ação de Dacar que considera o seguinte:

[...] toda criança, jovem e adulto tem direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno do sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos alunos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades [...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania.

(Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002, p. 21)

Faz-se necessário analisar os procedimentos já alcançados e as novas propostas para o futuro, com ênfase na elevação do nível dos conhecimentos e a implementação de meios que permitam a discussão de valores relativos à vida em comunidade e à prática da cidadania.

O debate abarcará temas não só da democratização do ensino através da oferta de escola para todos, mas também da melhoria de sua qualidade e do oferecimento de oportunidades em qualquer faixa etária. É preciso evitar caminhar para trás com a ocorrência do analfabetismo funcional, consequência da ausência da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Qualidade é prioridade. O ensino eficaz é aquele que se desenvolve num estabelecimento bem equipado e com corpo docente bem preparado para que as relações sociais e o referido processo ensino-aprendizagem permitam que o aluno aprenda, proporcionando-lhe, dentro de uma dinâmica favorável, os meios de formação e informação que lhe permitam vencer os desafios que se apresentam dentro de uma sociedade globalizada competitiva, desigual e injusta, onde há uma escola para ricos e outra para pobres.

Características do ensino para jovens e adultos

Com relação ao ensino para jovens e adultos, faz-se necessário que se considerem aspectos específicos que essa clientela apresenta. Uma série de fatores vai influir diretamente no desenvolvimento da dinâmica das aulas levando-se em conta diferenças etárias, diversidade de experiências, níveis diferentes de conhecimento e de objetivos, características socioculturais e inserção ou não no mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos definem a EJA (Educação de Jovens e Adultos) como uma variante da educação básica, um direito do cidadão, e não como uma forma de compensar ou suprir falhas ou lacunas, mas de obter um nível de igualdade de direitos e de oportunidades educacionais e laborais apropriadas. Essas diretrizes tornam-se obrigatórias na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, em nível nacional, observando as peculiaridades dessa modalidade de educação.

É fundamental que se crie um modelo em que situações pedagógicas atendam às carências de aprendizagem específicas de jovens e adultos. Trata-se de uma *função reparadora*.

Outro aspecto a considerar é o que se refere a uma *função equalizadora* que ressalta a igualdade de oportunidades, voltada para a possibilidade de inserir o aluno no mercado de trabalho, na vida social, permitindo que todas as pessoas, de qualquer idade, possam atualizar seus conhecimentos, desenvolver suas habilidades, trocar experiências, crescer culturalmente.

Podemos ainda incluir aqui uma *função qualificadora*, que diz respeito à educação permanente, que nunca cessa de atualizar-se, que busca sempre a realização de um potencial de aprofundamento permanente de conhecimento, e que não se realiza apenas nos bancos escolares. Corresponde, em última análise, ao próprio ideal da educação de jovens e adultos, considerando que o desenvolvimento da sociedade leva os seus participantes à busca constante de aperfeiçoamento de suas capacidades.

Propostas internacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confitea), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, e precedida por uma Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe, realizada no Brasil, em janeiro de 1997, e que levou em consideração conferências anteriores realizadas a partir de 1988 (a Declaração e o Decênio Mundial do Desenvolvimento Cultural promovido pela Unesco '1988-1997'), ressalta os seguintes princípios da Educação de Jovens e Adultos:

1. A inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente para respaldar a qualidade de sua atuação;
2. Um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
3. A abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
4. O acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
5. A articulação com a formação profissional: no atual estágio de globalização da economia, marcada por paradigmas de organização do trabalho, essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, pois exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas suas dimensões;
6. O respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana. (Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002, p. 20)

Nessa mesma Conferência foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1. Priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural;
2. Contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação de preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural;
3. promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo;
4. elaborar e implementar currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo, de modo a levar em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecer seu saber;
5. garantir a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência;
6. incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA.

(Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002, p. 19-20)

No trabalho desenvolvido na EJA, cabe ao professor de E/LE a tarefa de orientar suas aulas levando em consideração os objetivos e os princípios expostos, utilizando-se de textos e atividades que propiciem o desenvolvimento do aluno como cidadão, tendo os seguintes objetivos específicos:

- Familiarizar o aluno com técnicas de abordagem de leitura que o levem a interagir com o texto, reconstruindo o sentido do mesmo.
- Trabalhar o texto escrito de modo a desenvolver a leitura crítica.

A escolha da língua estrangeira

O inglês é a língua hegemônica por excelência, principalmente a partir da segunda metade do século passado, como conseqüência do desenvolvimento da economia norte-americana e do alto nível tecnológico alcançado num mundo globalizado, onde os negócios exigem o domínio do idioma que representa o poder político e econômico. É evidente o poder de fascínio que ela, como veiculadora de cultura, exerce principalmente entre jovens, nas manifestações musicais, na apropriação de inúmeros termos do inglês americano (sem considerar aqueles de uso imprescindível ligados aos avanços da área tecnológica), na internalização de costumes (festas de halloween etc), ao ponto de confundir determinadas expressões como pertencentes à sua própria cultura. O aspecto negativo que se depreende desses fatos está na simples absorção dessas manifestações, sem que exista a contrapartida, ou seja, a troca, o intercâmbio, permitindo visibilidade à nossa cultura, e a valorização de suas manifestações, ignoradas não apenas lá fora (com exceção para o carnaval e o futebol) mas, o que é lamentável, dentro de nossas próprias fronteiras.

A língua espanhola vem conquistando cada vez mais espaço com a ampliação de fatias do mercado, com os interesses econômicos voltados para o Mercosul e também com a entrada das empresas espanholas na economia brasileira. Como decorrência desse fator econômico e a ampliação de nossos interesses comerciais, vem se intensificando o contato do nosso país com os países latino-americanos de língua espanhola, vizinhos antes tão distantes, e agora cada vez mais próximos. Como conseqüência dessa aproximação, aumentaram os contatos culturais, fazendo com que preconceitos antes existentes com relação a várias manifestações no âmbito da cultura tenham cedido lugar a outra postura, atraindo nossa atenção para a diversidade de ritmos musicais, filmes, reportagens televisivas, antes totalmente ignorados, e hoje alimentando várias faixas de mercado com o direcionamento desse novo olhar.

Não se trata de substituir uma postura de subserviência a uma cultura por outra, mas permitir o afloramento de uma visão plural, que abarque outros horizontes, que permita o distanciamento crítico tão necessário que se traduz, inclusive, num aprofundamento da reflexão sobre as nossas riquezas culturais tão múltiplas e tão ignoradas.

Há um elo forte que nos une a nossos vizinhos de origem hispânica, que reside na origem comum de laços ibéricos, fator de aproximação, de irmandade, jamais de exclusão, e onde aspectos históricos, diversidades culturais, sociais, políticas e econômicas devem ser perquiridas, discutidas, permitindo ao aluno o crescimento da sua consciência crítica.

É necessário não perder de vista a avaliação realista, em lugar da utópica, com relação à escolha da LE a ser ministrada. Há que justificar a inclusão de uma em detrimento de outras, utilizando-se um critério que reflita um interesse geopolítico e econômico em determinado momento histórico, que venha ao encontro de interesses maiores da sociedade, o que explica o papel desempenhado pela inclusão do inglês e do espanhol nos currículos das escolas brasileiras. O critério de escolha da LE pela escola não raro depende apenas da vontade do diretor ou da disponibilidade dos professores, sendo negada ao aluno uma escolha pessoal.

Todos os fatores apontados conduzem a um importante processo de reflexão sobre a realidade do alunado, e que tem como último e fundamental escopo a construção da sua cidadania e a conseqüente participação ativa na sociedade em que vive.

Aspectos teórico-metodológicos básicos que dão suporte ao ensino de leitura em língua estrangeira

A compreensão leitora é colocada como elemento relevante nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais afirmam que se deve garantir ao aluno a construção de significado por meio dessa competência. Embora consideremos a relevância do ensino da compreensão leitora, queremos enfatizar que o fato de priorizá-la como método de trabalho em sala de aula de LE não significa abandonar completamente o ensino das outras habilidades lingüísticas a partir do momento em que existam condições para tanto. Em quase todo o território nacional, os exames em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) exigem a habilidade leitora (PCN, 1997). Além deste aspecto, é necessário ressaltar como de maior relevância o fato de que a leitura tem importância básica para a formação do aluno, já que o habilita a conquistar espaços cada vez mais amplos de conhecimento, além de oferecer-lhe a oportunidade de melhorar seu desempenho de leitura em língua materna.

Acreditava-se antigamente que o sentido de um texto estava totalmente contido nele mesmo e para decodificá-lo era necessário o domínio total de seu vocabulário e conhecimento da gramática. O significado procede exclusivamente do que está impresso. Costumava-se ensinar a LE por meio de textos literários ou elaborados para livros didáticos seguidos de exercícios de vocabulário. Temos o texto, neste caso, como um pretexto para as demais transmissões de conhecimento, inclusive gramatical. O leitor é visto como um elemento passivo no processo de leitura, não importando seus conhecimentos prévios.

Posteriormente, surge outra proposta em que se prioriza a capacidade interpretativa do leitor. Dessa forma, houve um progresso, mas não o suficiente para uma habilidade de leitura eficaz, pois o prestígio dado ao conhecimento prévio e aos elementos socioculturais do aluno foi tanto, que se deixou de enfatizar o texto, transformando-o em um elemento secundário e enfatizando uma visão pessoal do leitor que nem sempre coincidia com a informação do texto. Seria improvável, portanto, que duas pessoas lessem o mesmo texto e chegassem a conclusões idênticas ou semelhantes, pois havia uma valorização exacerbada do conhecimento prévio do aluno, e a leitura se convertia em um jogo de adivinhação em que cada um interpretava da maneira como lhe convinha.

Mais recentemente, revelou-se uma nova visão da leitura mais ampla e inovadora. Concebe-se a leitura como um processo de interação ou de influência mútua entre o texto e o leitor, abandonando textos didáticos fabricados apenas como pretexto e adotando textos autênticos (folhetos, artigos jornalísticos, publicidade etc.). Há uma mudança de perspectiva com respeito a “o quê” e “para que” se lê. Não esqueçamos que no processo que nos conduz à compreensão, ativamos uma série de conhecimentos e estratégias como leitores competentes da língua, e que resumimos da seguinte maneira:

- conhecimentos prévios e experiência sociocultural;
- estratégias pessoais de leitura e aprendizagem;
- competência discursiva na língua materna e na nova língua, sobretudo no que se refere a: familiaridade com o gênero do discurso, capacidade de reconstruir o sentido à medida que avança a leitura, apropriação dos elementos lingüísticos que proporcionam a coesão e fazem avançar o discurso;
- competência lingüística, embora básica, em LE.

Como fase prévia, o professor pode adiantar informações sobre o tema e enriquecer, assim, a escassez de referências pessoais do aluno. Formular hipóteses sobre o que se está lendo, confirmá-las ou refutá-las é um mecanismo quase inconsciente que atua em toda comunicação, em toda aprendizagem, em toda leitura. O aluno que possua esses hábitos e estratégias na sua própria língua, naturalmente os transferirá para a LE. No caso de não os possuir ou que se bloqueiem ao enfrentar textos “estranhos”, a tarefa didática consistirá então em esclarecê-los, em fazê-los conscientes e em potencializar seu uso, promovendo no aluno uma atitude ativa, para que ele resolva por si mesmo os problemas, e por parte do professor, a preocupação em despertar ou sugerir diferentes estratégias e dominar sua tendência para explicar tudo.

Cabe salientar que a compreensão envolve a percepção da relação interacional entre os seguintes elementos: *quem fala, o que fala, para quem, por que, quando e onde*. Os PCN (1997) destacam que ensinar a ler não é fazer com que o aluno leia em voz alta, mas sim ativar seu conhecimento sistêmico para tal nível de compreensão que lhe ajude a perceber que o significado é uma construção social.

Por esses motivos podemos afirmar que este último aspecto, o da Leitura Interativa, é o mais adequado ao trabalho desenvolvido com jovens e adultos, pois desempenha uma função social fundamental no que se relaciona à utilização da LE e à comunicação por meio dela.

A questão sociointeracional, o conhecimento de mundo, os conhecimentos sistêmicos e de organização textual

A Leitura Interativa, considerada a prioridade no ensino de LE, privilegia o *conhecimento de mundo do aluno* para que haja uma melhor interação deste com o texto. Além desse aspecto, destaca-se também a importância dos *conhecimentos sistêmico e textual*. Esses conhecimentos são os pilares que sustentarão uma leitura proveitosa e adequada.

Pelos motivos apresentados, reafirmamos que o ensino de Leitura Interativa é o processo eficaz para a realização da plena compreensão leitora.

1. *A questão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem.* Não podemos olhar para o ensino da língua estrangeira com um olhar elitista, pois ela desempenha, ao lado de outras disciplinas, um papel de expressão libertadora. Este enfoque indica a existência de uma interação entre emissores e receptores na construção social do significado, que por ser dialógico, construído pelos participantes do discurso (linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, do ponto de vista de sua construção e de sua interpretação), utilizará posturas críticas, questionadoras, transformadoras.

O uso da linguagem (...) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, no sentido de que quem a usa considera aquela a quem se dirige. É neste sentido que todo significado é dialógico.

(PCNs, 1997, p.9).

2. *O conhecimento sistêmico de organização lingüística* (que abarca os campos léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico). Os idiomas, como outros tipos de linguagens, têm seus códigos próprios com seus sistemas de organização. O aluno, ao aprender uma LE, vai aprofundar o conhecimento adquirido em sua língua materna, através de um processo comparativo, por analogias ou contrastes, por pontos de convergências ou divergências. No caso da língua espanhola, são incontáveis os fatores de convergência, dada a aproximação desta com sua língua materna, fato que lhe servirá de apoio e aceleração do ritmo de aquisição dos processos de expressão e decodificação de textos.

3. *O conhecimento de mundo.* Este aspecto pode ou não oferecer dificuldades para o aluno, dependendo de ele possuir ou ignorar as informações veiculadas na interação, ou seja, se elas se encontram próximas ou culturalmente distantes dele. O professor, neste caso, atuará como mediador, fornecendo as informações cabíveis para permitir maior aproximação ao texto, engajando-o numa nova visão de mundo.

4. *Conhecimento de organização textual.* Quanto a este aspecto, considera-se que o aprendiz já possui capacidade de identificar tipos de texto em sua própria língua. Ele sabe reconhecer uma matéria jornalística, uma publicidade, uma poesia, um verbete de dicionário, uma entrevista etc. O seu acercamento ao idioma estrangeiro fará com que acione espontaneamente a competência que já possui em sua língua materna, projetando-a no processo de aquisição de novos conhecimentos. O texto será o veículo que o transportará a outras realidades, a uma ampliação do seu espaço cognitivo e ao desenvolvimento de sua postura crítica.

Recomenda-se também uma observação dirigida aos aspectos não lingüísticos do texto – tabelas, quadros, ilustrações, fotos - que funcionam como pistas facilitadoras da compreensão. Os alunos já trazem algumas lacunas da sua própria aprendizagem de leitura em LM, pois nas escolas freqüentemente não recebem orientação necessária com relação ao desenvolvimento eficaz das estratégias de compreensão leitora.

A leitura não deve consistir em mero processo passivo, pois o leitor precisa dar um sentido ao que lê. Ler não é tão difícil; não é necessário dominar todo o vocabulário, nem mesmo saber muita gramática e, além disso, existe a vantagem de que se pode avançar algumas linhas ou páginas, no caso de a informação requerida já ter sido captada. Não é necessária uma competência lingüística avançada, mas sim uma competência discursiva. Como vemos, o processo de ler não é algo passivo, pois o leitor necessita interagir com o texto e acrescentar ao que lê sua própria experiência de vida, seus conhecimentos armazenados. Lê-se com objetivos diferentes: às vezes para buscar uma determinada informação, outras para simples lazer, ou ainda com objetivo metalingüístico. Cada caso exige um procedimento diferente de leitura, ora utilizando um processo mais rápido, outro mais atento.

Como proposta para o trabalho do professor, sugerimos alguns aspectos relevantes a serem considerados na elaboração de atividades de leitura, como os seguintes:

- ajudar a praticar e a aprender aspectos específicos da LE;
- discutir em aula aspectos voltados para atividades laborais;
- concentrar-se mais no significado do que na forma;
- ativar as estratégias de leitura;
- basear-se em textos autênticos;
- incentivar alunos a pensar e conversar sobre a organização do texto;
- avaliar o progresso dos alunos;
- determinar as atividades a partir do texto;
- sugerir algo que um leitor “real” gostaria de fazer com o texto;
- provocar desafios.

Nessa elaboração de atividades de leitura, alguns tópicos podem ser discutidos com os alunos visando a uma compreensão leitora eficiente, tais como os apresentados a seguir:

- a identificação da mensagem principal;
- o efeito das ilustrações;
- a relação existente entre título, ilustração e texto;
- a proposta ou intenção do autor ao escrever o texto;
- o tipo de leitor que poderá ser beneficiado pelo texto;
- o conhecimento prévio necessário ao leitor para alcançar a compreensão textual;
- identificação dos elementos de coesão;
- identificação dos marcadores de discurso.

A abordagem gramatical, num curso voltado para a compreensão escrita, deve enfatizar a gramática textual, isto é, o estudo de tudo aquilo que dá unidade, coerência e coesão ao texto escrito e facilita a interpretação. Quanto à sistematização de determinados itens gramaticais neste segmento de ensino, ela não deve ser hipervalorizada, sendo fundamental que o professor leve o aluno a deduzir a regra gramatical, se possível, utilizando exemplos do próprio texto ou de outros similares.

Interdisciplinaridade e módulos temáticos

A organização do currículo escolar tradicional, composto por disciplinas que se justapõem, é responsável por uma formação fragmentada, baseada na dissociação do saber. Aprender sem estabelecer relações entre as diferentes áreas de conhecimento prejudica não apenas o desenvolvimento da aprendizagem, como também a formação do indivíduo. A abordagem interdisciplinar, pelo contrário, aliada a uma postura crítica, conduz a uma visão mais enriquecedora de outros enfoques ou perspectivas.

O objetivo da abordagem interdisciplinar observando os temas transversais e culturais é a eliminação das barreiras existentes entre as disciplinas, facilitando a identificação entre o vivido e o estudado e permitindo ao indivíduo situar-se no mundo de forma crítica, levando-o a um melhor desempenho profissional, possibilitando-lhe adaptações a uma inevitável mobilidade de emprego, criando até perspectivas de carreira em novos domínios. No que se refere ao ensino de língua espanhola, destacamos que o fato de se privilegiar a compreensão da leitura facilita a abordagem interdisciplinar devido às características intrínsecas à atividade leitora, pois, ao selecionar os textos, o docente possui um amplo leque de possibilidades de focar os mais diversos temas, aproximando-os aos de outras disciplinas, como português, geografia (meio ambiente, relações socioeconômicas, aspectos étnicos, culturais etc).

Pode-se conduzir o aluno à reflexão de como determinados temas são abordados diferentemente em nosso país e nos países em que se fala a LE aprendida. Estas questões envolvem os mais variados tópicos: a ética nas relações cotidianas, no trabalho, no meio político; a garantia de que todo cidadão tem direito ao trabalho; o respeito aos direitos humanos; a pluralidade de expressão da sexualidade humana etc.

Conforme introduzido no tópico referente aos aspectos teórico-metodológicos, espera-se que o professor trabalhe com vários tipos de textos autênticos (cartões postais, reportagens, *e-mails*, cartas, telegramas, panfletos, propagandas etc.), atentando sempre para a organização textual (argumentação, descrição, narração) e verificando os elementos de coesão e coerência no texto. Esses textos deverão atender à realidade do cotidiano do aluno, contemplando seus interesses e necessidades.

Considerados os aspectos supracitados, apresentamos os temas que deverão ser contemplados nos módulos para a aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Médio:

Módulo I: Identidade, sociedades e culturas.

Módulo II: Educação e trabalho.

Módulo III: Meio ambiente e saúde.

A proposta temática para o primeiro módulo - **Identidade, sociedades e culturas** – tem como objetivo discutir questões relativas à cidadania, uma vez que enfocará o posicionamento do aluno como indivíduo que possui direitos e deveres na sociedade. Este módulo visa à reflexão não só sobre a responsabilidade do indivíduo quanto às questões sociais como às que dizem respeito às diferenças culturais entre falantes de língua portuguesa e os de outras línguas e a necessidade de uma postura respeitosa entre os povos.

O segundo módulo - **Educação e trabalho** – abordará a realidade do mercado de trabalho brasileiro, atentando para as reflexões sobre as relações inter-pessoais no trabalho, as competências e habilidades exigidas pelas profissões e as relações de comércio dentro do

país, bem como as internacionais, promovendo no aluno a busca pela capacitação para atender a demanda existente. A educação é um fator de máxima importância na formação do indivíduo como cidadão e profissional e é através dela que ele alcançará a possibilidade de inserir-se no mercado de trabalho e exercer a sua cidadania.

Finalmente, o terceiro módulo - **Meio ambiente e saúde** – versará sobre as contribuições das pesquisas científicas para a garantia de avanços significativos para uma vida saudável, incluindo temas relacionados à alimentação, ao esporte e exercícios físicos, além daqueles que tratam de enfermidades e doenças sexualmente transmissíveis, *stress*, drogas etc. Fazem parte desse módulo a preservação do meio ambiente, as questões ecológicas, os cuidados com o entorno e, evidentemente, com o planeta em que vivemos.

A seguir apresentamos sugestões de atividades orientadas à prática docente, ressaltando que não houve a intenção de limitação aos temas propostos nos módulos. Nosso objetivo foi apresentar algumas abordagens de texto conforme o posicionamento teórico exposto neste documento, esperando que sirva como exemplificação de possíveis encaminhamentos em sala de aula. Segundo este objetivo, o de oferecer suportes ao professor na elaboração dos materiais, chamamos a atenção para o fato de que vários itens das atividades propostas terão que ser adaptadas para o aluno, pois a intenção ao elaborá-las foi procurar o contacto mais direto com o professor e nem sempre com o aluno.

Atividade 1

Charge 1



Charge 2



Charge 3



Maitena. **SUPERADAS I**, Ediciones de la Flor.

1. Embora considerando a curiosidade e a urgência dos leitores para desvendar os textos, já dispostos a rir, sugerimos que antes da realização desta atividade - charges de humor -, o professor discuta com os alunos o papel que a tecnologia desempenha no mundo atual, seus benefícios, a facilitação na realização das tarefas através dos inúmeros aparelhos eletrônicos e, paradoxalmente, quando mal utilizada, contribuindo para o afastamento entre as pessoas devido ao seu mau uso.

A correta interpretação das charges vai depender do conhecimento prévio que o leitor possui sobre a utilidade desses aparelhos na vida moderna, em casa e no mundo do trabalho, da dificuldade de alguns em utilizá-los, do exagero da submissão a uma tecnologia que, se veio facilitar a vida, muitas vezes leva ao mutismo, à incomunicabilidade (no caso da televisão na sala), ao desrespeito (com o uso exagerado e inconveniente do celular, em qualquer lugar onde se esteja).

O leitor fará a correta interpretação de cada situação apresentada nas charges, inferindo seu significado pela experiência direta ou indireta da realidade circundante. A atividade pode ser desenvolvida individualmente ou em parceria

2. Observemos as charges:

Há uma interação entre os dois tipos de linguagem: a verbal e a imagética. Ambas se completam. Uma não pode prescindir da outra. Como todo humor, após a leitura dos balões, conclui-se que há uma quebra de expectativa, alguma ocorrência que rompe com o que seria esperado normalmente em cada uma das situações apresentadas.

Charge nº 1:

Por que se ri a mulher ao comunicar o ocorrido à amiga? Como reage o homem ao fato? Por que se surpreende a amiga? Qual seria a reação normal da mulher? O que deseja que aconteça no futuro?

Charge nº 2:

A personagem de mais idade, a mãe, porque não consegue ligar a televisão? Qual seria a causa de sua confusão? Comparar a tranquilidade da filha com a confusão da mãe. É comum essa situação? A que se deve?

Charge nº 3:

Identificar o lugar em que se encontram. É criticável a conduta do homem que fala ao celular? Como reage a mulher? O que se desprende da reação fisionômica do garçom? Qual seria a atitude de um casal que sai para comer fora?

Atividade 2:**¡Qué harto estoy del tabaco!**

Tras ver bien de cerca la cruda y dura realidad de los pacientes oncológicos, me asombra y a la vez me produce repugnancia esta maldita droga. Vas al hospital y en todos y cada uno de los rellanos de la escalera la gente fuma sin conocimiento.

Pero no sólo fuman familiares de los ahí ingresados, sino los propios enfermos. Incluso los que tienen algún tipo de tumor terminan la sesión de quimioterapia en el hospital de día, y conforme salen por la puerta se encienden ese daniño pitillo que todos los días de su vida les ha acompañado, y que acerca y acelera notablemente el paso de la vida a la muerte.

Porque seamos responsables, el tabaco mata, y no porque lo diga Sanidad, no hay más que irse a las diversas plantas de cualquier hospital, y observando las historias clínicas el mortal tabaco aparece en cada una de estas. Pero yo me pregunto, ¿qué le echarán para ser tan altamente adictivo? ¿Cómo puede haber personas que sean capaces de fumar diariamente 2 o 3 cajetillas? ¿Qué tendrá que en pleno siglo XXI sigue siendo una droga social tan bien vista tanto en adolescentes como en adultos?

El futuro seguirá siendo el mismo con campañas publicitarias, prohibiciones en lugares públicos, o incluso la subida del precio. Porque tanto las industrias tabaqueras que producen, los laboratorios farmacológicos que fabrican los medicamentos, como el Gobierno que lo grava en los impuestos, mueven mucho dinero como para que esta lacra desaparezca.

Jesús Reyes Cano (Albacete) Madrid, El País (<http://www.elpais.es/foros/comentario.html>) - 14 de abril de 2004

O texto acima apresenta a possibilidade de discutir um problema que afeta a vida dos cidadãos e que, freqüentemente, apresenta situações constrangedoras. Oferece possibilidades de utilizar as estratégias de leitura necessárias que conduzam à compreensão do conteúdo.

1. A leitura deve ser precedida pela apresentação do tema com a participação dos alunos, opinando, expondo seus pontos de vista, trazendo para a discussão o seu conhecimento prévio sobre o assunto a ser abordado.

2. O texto em questão foi extraído da seção de “Cartas al Director” e os alunos devem dar sua opinião sobre a eficácia desta seção, presente em todos os jornais, espaço reservado ao leitor, para que participe emitindo seu parecer sobre fatos recentes. Pode ser visitada através da Internet. Estimular os alunos a fazê-lo.

3. Detalhamento das atividades:

- Leitura prévia de todo o texto, pois os leitores já discutiram o tema e passarão agora a buscar alguma informação que se somará ao seu arquivo pessoal.
- Destacado o tema, qual a idéia predominante do primeiro parágrafo? Quais os argumentos que endossam a opinião do autor?
- No segundo parágrafo, qual a principal informação e os argumentos que a sustentam?
- Já que as perguntas do terceiro parágrafo são retóricas, ou seja, não pedem respostas, constituem um desabafo do autor, que sentimento as justifica?
- Que atitudes políticas citadas no texto, costumam ser tomadas para desestimular o vício?
- Como se coloca o autor com relação ao futuro? Como justificar a sua posição?

Observações:

1. Alguns termos desconhecidos passam a adquirir significado através do contexto em que estão inseridos; outros, através de termos cognatos de domínio do leitor. O professor deve sempre estimular primeiro o aluno a utilizar estas estratégias antes que ele lhe peça a tradução ou vá buscá-la no dicionário, o que não constitui nenhum pecado, já que precisa adquirir a prática de manuseá-lo.

2. Podemos sugerir uma abordagem de enriquecimento de vocabulário através de sinônimos, antônimos, conectores etc [cerca/ lejos; planta= piso; lacra= herida= llaga; echarán= pondrán= añadirán; pero= mas= sin embargo= no obstante; no solo...sino (también)]



Blanco y Negro, 28/8/96

Atividade 3:**I. Conhecimento prévio:**

- a) Apresentação e descrição do desenho.
- Observar o balão, com a bola no lugar do o na palavra hogar.
 - Observar os personagens: um de cara sorridente, e outros, aborrecidos, tristes.
 - Examinar a bagagem encima do carro.

b) Hipóteses de leitura:

- Quem são estas pessoas?
- Aonde vão? De onde vêm?
- Por que só o homem está contente?
- Que motivo teriam as mulheres para o visível aborrecimento?
- Por que não parecem contentes as crianças?

II. Compreensão do texto:

- a) Verificar se as hipóteses de leitura se confirmaram.
- b) Identificar o tipo de texto e sua fonte: anúncio publicitário, revista BLANCO Y NEGRO.
- c) Constatar a intenção do anúncio: propaganda do programa televisivo de transmissão direta de uma partida de futebol, todo domingo no Canal+ (canal plus).
- d) Analisar o título: está restrito ao homem, pois o doce lar (dulce hogar) não se refere às mulheres nem às crianças, o que se observa pelo seu descontentamento.

III. O texto e seu contexto:

- Por que em setembro, e não em outro mês, tudo voltará ao seu lugar?
- Em setembro o homem voltará à sua poltrona favorita. Por que a preferência por essa poltrona?
- Enquanto as crianças voltam ao colégio e o pai à poltrona, para onde voltam as mulheres? O texto não explicita, mas pode-se inferir.
- Com respeito às mulheres, o texto é, ou não, imparcial?

IV. Recursos da linguagem publicitária:

- “Los niños al colegio, usted a su sillón favorito...”
A quem se refere o pronome sublinhado?
- “...usted a su sillón favorito y la liga a Canal +”
Que identificação se estabelece?
- Para ver uma partida da “liga” em Canal +, que deve fazer o telespectador?
- Que formas verbais expressam a intenção persuasiva do texto?
- O tratamento utilizado no texto é formal ou informal? Justifique.

Atividade 4:**El problema de los cuidacoches**

En el fenómeno de los cuidacoches se enfrentan una realidad social que condena a mucha gente a la falta de trabajo, con derechos de los ciudadanos que son atropellados.

Es comprensible que las personas sin trabajo procuren alguna forma de ingreso pidiendo una contribución por un cuidado que no es tal. Pero, como muchos automovilistas han denunciado, muchos guardacoches, más que pedir, exigen el pago del supuesto servicio. Y no con una suma voluntaria sino con una tarifa establecida y que suele ser elevada. También es sabido que estas actividades suelen estar organizadas -en algunos casos se sospecha que por barras bravas- y que quienes las llevan a cabo son empleados o pagan por la “concesión”.

La policía afirma que, por la legislación vigente, no tiene posibilidad de impedir la actividad de los guardacoches. El Gobierno de la Ciudad, por su parte, implementó un plan de institucionalización del sistema con poco éxito y se prepara para una nueva fase del mismo.

Estos planes pueden tener la virtud de regular la situación y evitar abusos pero, para los automovilistas, el resultado seguirá siendo que deberán pagar por usar un espacio público teóricamente gratuito.

Los cuidacoches se procuran un ingreso, pero afectando derechos de otros ciudadanos. Este problema seguirá aún con los programas del Gobierno de la Ciudad.

Buenos Aires, Clarin (<http://www.clarin.com/diario/hoy/o-02402.htm> - 14 de abril de 2004)

1. Sugere-se como primeira etapa a aproximação ao texto com um debate sobre as dificuldades (principalmente das classes menos favorecidas) de inserção no mercado de trabalho e suas conseqüências; das soluções encontradas por muitos, como valer-se do comércio informal, ambulante, de produtos contrabandeados ou não; de oferecimento de vagas com suposta proteção para os carros pelos famosos “flanelinhas” etc.
2. A leitura do texto poderá ser feita individualmente, e em seguida discutido em duplas, parágrafo por parágrafo, para tentar alcançar melhor nível de compreensão.
3. Perguntas pertinentes à compreensão:
 - a) Onde ocorre o problema descrito? Algo o surpreendeu?
 - b) A situação descrita é semelhante a que encontramos aqui?
 - c) O que se tenta fazer para solucionar o problema lá e aqui?
 - d) Como reagem os donos dos veículos?
4. A conduta de busca de soluções para a compreensão dos termos desconhecidos deve seguir o critério apresentado no texto “¡Qué hartó estoy del tabaco!”. Algumas dificuldades exigirão a participação do professor como as que se seguem:

Na oração “que son atropellados”, o relativo que se refere aos “derechos de los ciudadanos”, e provavelmente confundirá o leitor pela proximidade do termo “ciudadanos”. (atropellar/ causar daño; atropello, atropelladamente). O termo “ingreso”, no caso, como dinheiro que se recebe como pagamento por um trabalho realizado. Observar a construção “un trabajo que no es tal”; a expressão “barras bravas” sem tradução literal, mas fácil de inferir o sentido, pelo conhecimento que se tem do contexto; os conectores “pero”, sinônimo de mas, sin embargo, no obstante; e “aún” sinônimo de todavía (adv. de tempo); o verbo soler (“...suele ser elevada”), freqüentíssimo em espanhol em lugar de acostumar. A construção “no...sino...” já referida no texto anterior.
5. Algo o surpreendeu no texto? As “saídas” encontradas lá pelos desfavorecidos confirmam as hipóteses iniciais levantadas pela aproximação com nossa realidade social?

Atividade 5:**NUEVO CONVENIO LABORAL**

- Art. 1º** El Horario de trabajo será de cuatro horas diarias incluidas dos para comer.
- 2º** No se puede hacer ningún control de trabajo ni de trabajadores.
- 3º** Los periódicos del día serán distribuidos por el jefe, quien además invitará a cerveza.
- 4º** En cada puesto de trabajo deberá haber bebidas y tabaco para su consumición gratuita.
- 5º** El jefe no se puede enojar.
- 6º** El jefe deberá estar sonriendo siempre.
- 7º** El salario será pagado antes de desarrollar la faena.
- 8º** El primer mes de trabajo se pagará un salario adelantado y tres de depósito (por si las moscas)
- 9º** En caso de huelga se paga todo el salario.
- 10º** Se darán tres meses de vacaciones con salario completo descontándose los días de lluvias.
- 11º** Será distribuido un litro de whisky en las fiestas de Navidad, Año Nuevo y Pascuas.
- 12º** Si el trabajador muere, la compañía está obligada a mantener a su familia hasta la cuarta generación.
- 13º** Si algunos de los trabajadores se quedara dormido durante las horas de trabajo se suspenderá toda actividad ruidosa.
- 14º** Ningún descuento se le hará por el tiempo de dormir y le será servido café al despertar.
- 15º** Este convenio es vigente a partir de ahora y sólo se podrá cambiar en beneficio del trabajador.

(fonte ignorada)

Este texto humorístico não exige comentários preliminares, surpreendendo do início ao fim ele, já que os quinze artigos que o compõem subvertem totalmente a realidade da empresa, seja por parte dos trabalhadores ou do chefe.

Cada um dos artigos oferece uma leitura oposta à que apresenta a situação real. Trata-se de um texto que provoca o riso durante toda a leitura.

O professor pode solicitar que cada aluno leia um artigo em voz alta, propiciando com isso uma boa oportunidade (sempre bem recebida) para aperfeiçoar a pronúncia e para repassar algumas informações sobre a escrita, o uso de algumas letras e, por exemplo, o uso do “h” inicial em espanhol que corresponde freqüentemente ao “f” em português (hacer, huelga, hará).

O oitavo artigo apresenta a expressão “por si las moscas” que se entende como “por si acaso”.

Pode-se sugerir aos alunos que identifiquem a maneira pela qual os artigos rompem com a expectativa do leitor.

Avaliação

Ressaltamos a necessidade de uma profunda reflexão sobre a avaliação que envolve não apenas o desenvolvimento do aluno, mas também todos os componentes do sistema educacional, incluindo, portanto, o professor. Embora haja inúmeras propostas de avaliação esta continua refletindo uma orientação bastante conservadora e quase sempre voltada exclusivamente para a aprendizagem dos conteúdos. A avaliação pode servir como uma verificação de se os objetivos propostos no planejamento estão sendo alcançados, o que não significa, entretanto, que o professor deva apenas focar as metas do programa nesse processo avaliativo.

A avaliação não deve ser uma forma de punir o aluno que não consegue o desempenho esperado, mas sim deve ser fruto de uma negociação entre professor e aluno sobre os critérios utilizados pelo docente, objetivando a identificação das dificuldades daquele e, como consequência, as possíveis soluções para contornar os problemas da aprendizagem.

São exemplos de avaliação: a auto-avaliação (do aluno e do professor), a das atitudes fundamentais, da participação e do interesse (considerando-se as diferenças individuais, psicológicas e emocionais); a da atitude social e de relacionamento com o grupo; a do processo utilizado para alcançar a autonomia de estudo (aprender a aprender); a das aulas pelo aluno; a de cada aluno pelo grupo, sem preconceitos ou atitudes que possam inferiorizar o aluno.

A Proposta de Língua Estrangeira elaborada pela Secretaria Estadual de Educação já nos anos 92 e 96 destaca alguns pontos que considera como essenciais para uma mudança no processo de avaliação escolar:

- Começar com um planejamento adequado às necessidades do aluno, priorizando o que, de fato, é relevante para a aprendizagem e para a avaliação;
- Considerar a avaliação não como um instrumento de poder do professor, mas sim como um diagnóstico da situação da aprendizagem;
- Atribuir aos testes e às provas o papel de verificação do desempenho do professor e do aluno.

O “erro” deve ser avaliado como um fator importante da aprendizagem. A simples “supressão do erro” pela imposição do que é “correto” tende a suprimir também a própria força que impulsiona o próprio processo de aprendizagem.

Considerando a especificidade do trabalho desenvolvido em sala de aula sobre compreensão leitora, espera-se a avaliação de alguns aspectos relevantes, tais como o uso do conhecimento prévio por parte do aluno, podendo o professor participar de forma a aproximá-lo à realidade veiculada no texto, através de discussões sobre o tema apresentado.

Considerações finais

As propostas aqui apresentadas longe estão de esgotar as possibilidades exploratórias das estratégias de compreensão leitora. Elegemos dois textos de humor, um que utiliza dois tipos de código (verbal e de imagem), outro apenas o verbal. Há uma publicidade onde também interagem os dois códigos citados; dois textos jornalísticos (uma carta de leitor e um artigo referente a tema social) e um texto, que após ser montado, oferece uma receita de “tortilla”.

É aconselhável que os alunos tenham contacto com uma variada tipologia de textos: manuais de instrução de uso de aparelhos, fichas de identificação, agendas, mapas meteorológicos, artigos de jornais/ revistas que abordem temas de interesse do grupo (mercado de trabalho, esporte, saúde, educação, meio ambiente etc, e por que não receita culinária?)

Não há propostas prontas, transferíveis de um texto a outro. Cada um deles nos dará as pistas sobre as estratégias a serem utilizadas.

Finalmente cabe advertir que a escolha dos textos deve ser feita considerando o nível, a capacitação dos leitores, evitando com isso “poner el carro delante del caballo”.

Deve-se considerar também a pertinência de alternar os tipos de textos, como se disse acima, incluindo entre os “sérios” alguns humorísticos, que têm o poder de descontração.

Ressaltamos que este currículo pretende oferecer ao professor uma proposta de trabalho, sem que isto signifique uma imposição, estando, portanto, aberto a outras contribuições que possam enriquecer a atividade docente que tem, como objetivo, o bom desempenho do aluno com vistas ao seu desenvolvimento como cidadão e profissional.

Bibliografia:

- BLASCO, M. J. H. (1991). "Del pretexto al texto". In: *Cable*, n° 7, abril. Barcelona.
- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Colección El Lápiz. 1ª ed. Barcelona: Graó.
- CAVALCANTI, M. C. (1989). *Interação Leitor-Texto*. Campinas: UNICAMP.
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. (1995). *El currículo de Español como Lengua Extranjera – Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, A., PERIS, E., RODRÍGUEZ et M., SIMÓN, T. (1999). *Profesor en acción 3: destrezas*. Madrid: Edelsa.
- KLEIMAN, A. (1989). *Texto e Leitor*. Campinas: Pontes.
- . (s/d). *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes.
- . *Oficina de Leitura*. (1993). São Paulo: Pontes/UNICAMP.
- LÓPEZ, S. F. (1991). "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto." In: *Cable*, n° 7, abril.
- MARTINS, M. H. (1999). "Encruzilhadas de leituras". In *Espaços da linguagem na educação*, São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada – A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- SANTA-CECILIA, A. G. (1999). "La enseñanza del español en el siglo XXI". In *Profesor en Acción 1: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (2002). *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (1992). *Proposta de Língua Estrangeira*. Coordenadoria de Ensino Médio. Rio de Janeiro.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1996). *Multieducação*. Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro.
- SOLÉ, Isabel. (1994). *Estrategias de Lectura*. 4 ed. . Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona.