



MULTIEDUCAÇÃO

TEMAS EM DEBATE

ENSINO FUNDAMENTAL
Línguas Estrangeiras



Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

CESAR EPITÁCIO MAIA

Secretaria Municipal de Educação

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

Subsecretaria

MARIZA LOMBA PINGUELLI ROSA

Chefia de Gabinete

TANIA REGINA BRAGA LATA

Assessoria Especial

SYLVIA REGINA DE MORAES ROSOLEM

Assessoria de Comunicação Social

PAULO CESAR BARBOSA MARTINS

Assessoria Técnica de Planejamento

LUIZA DANTAS VAZ

Assessoria Técnica de Integração Educacional

PAULO CESAR DE OLIVEIRA REZENDE

Departamento Geral de Educação

LENY CORRÊA DATRINO

Departamento Geral de Administração

LUCIA MARIA CARVALHO DE SÁ

Departamento Geral de Recursos Humanos

MARIA DE LOURDES ALBUQUERQUE TAVARES

Departamento Geral de Infra-Estrutura

JOSÉ MAURO DA SILVA

Redação Final

Espanhol

MARIA CELESTE RAMOS VEIGA

Francês

ANA MARIA LUCENA VIANNA SANTOS

Inglês

EDWIGES DE ARAUJO REGO

Texto1: O Ensino de Línguas Estrangeiras

Espanhol

Professores Co-autores

ELAINE SIMÕES PINTO

MARIA LUCIA DE OLIVEIRA AMARAL

MICHELE ABREU VIVAS

Professore Colaborador

CLARISSA DE SANT'ANNA MOREIRA

Francês

Professores Co-autores

MARIA DAS GRAÇAS PRADO CHAVES

MIRTHIS MOYSES IZAAC

SUELI DA SILVA PEREIRA

VILMA OLIVEIRA DA MOTA

Professores Colaboradores

ELIANE MARIA RIBEIRO PERES

EMÍLIA SALETE DA SILVEIRA TORNELLI

IOLANDA QUARESMA CARVALHAL CAVALHEIRA

Inglês

Professores Co-autores

JOSEFINA CARMEM DIAZ DE MELO

MARIA GERALDA PEREIRA LANZIOTTI

PALMYRA BARONI NUNES

SIMONE DE BRITO CORRÊA

Profesores Colaboradores

JACQUELINE GOMES VICENTE

MARIA LUIZA ESTEVES MOREIRA

Texto 2: Reflexões sobre o ensino de Línguas Estrangeiras nos Ciclos de

Formação

Consultor

SOLANGE COELHO VEREZA

Agradecimentos

AOS PROFESSORES E ALUNOS QUE NO ENCONTRO DIÁRIO DO ESPAÇO ESCOLAR NOS MOTIVAM PARA A BUSCA CONSTANTE DOS MELHORES CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ.

ÀS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO PELA PARCERIA E CUMPLICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE.

À PROFESSORA SONIA MARIA MALTEZ FERNANDEZ (*in memoriam*) PELAS PALAVRAS DE INCENTIVO, PELA CREDIBILIDADE E PELA DEDICAÇÃO INCONDICIONAL À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS DESSA CIDADE.

Créditos Técnicos

Coordenação Técnico-Pedagógica

LENY CORRÊA DATRINO

MARILA BRANDÃO WERNECK

NUVIMAR PALMIERI MANFREDO DA SILVA

ANTONIO AUGUSTO ALVES MATEUS FILHO

MARIA ALICE OLIVEIRA DA SILVA

CARLA FARIA PEREIRA

Diretoria de Educação Fundamental

MARIA DE FÁTIMA GONÇALVES DA CUNHA

ANDRÉA PINTO FILIPECKI

JUREMA REGINA A. RODRIGUES HOLPERIN

MÁRCIA DOS SANTOS GOUVÊA

MARCIA MARIA NASCIMENTO CARVALHO

SANDRA MARIA DE SOUZA MATEUS

Acompanhamento Pedagógico

ADRIANA BARBOSA SOARES

ANA LÚCIA MORAES BARROS

Equipe de Apoio

MARILENE MARTINS DE C. BARBOSA

ELIZABETH RAMOS FERREIRA

MARISE DA GRAÇA G. MOREIRA BARBOSA

SELMA REGINA ALVES KRONENBERGER

Revisão

DOUGLAS TEIXEIRA CARDELLI

GINA PAULA BERNARDINO CAPITÃO MOR

SARA LUISA OLIVEIRA LOUREIRO

SONIA MARIA DE SOUZA ROSAS

Criação de Capa e Projeto Gráfico

TELMA LÚCIA VIEIRA DÁQUER

DALVA MARIA MOREIRA PINTO

Fotografia

ARQUIVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Editoração Eletrônica e Revisão

REFINARIA DESIGN

Supervisão e Produção Gráfica

Impressão

Aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Em 1996, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi encaminhado a toda Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p. 108), buscando a unidade na diversidade.

Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, procuramos desenvolver um trabalho de qualidade, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que traz para dentro da escola a vida, o dia-a-dia, o mundo. Esse mundo passa por constantes transformações e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, a necessidade de atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Princípios Éticos, Estéticos e Políticos.

Fazemos parte da história da educação da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. História de uma Rede coordenada por uma Secretaria Municipal de Educação, formada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 1061 Unidades Escolares, 255 Creches, 20 Pólos de Educação pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública, 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Helena Antipoff – Referência em Educação Especial, compreendendo funcionários, professores e alunos.

É uma história marcada por lutas, sonhos, projetos e que vem objetivando a garantia do acesso, permanência e êxito escolar de todas as crianças e jovens que, como alunos desta rede, têm o direito à livre expressão, à interação com os seus pares, ao diálogo com os professores, direção e outros profissionais, exercitando, assim, a sua cidadania.

Acreditando na democracia é que optamos pela valorização da representatividade como um dos eixos desta gestão, identificada na formação de diversos grupos: Conselho de Dirigentes, Conselho de

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: O ensino de Línguas Estrangeiras.** Rio de Janeiro, 2008. (Série Temas em Debate)

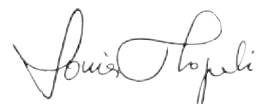
Diretores, Conselho de Professores, Conselho de Alunos, Conselho de Funcionários, Conselho de Responsáveis, Conselho Escola-Comunidade, Grêmios, Comissão de Professores e Representantes dos Coordenadores Pedagógicos.

Desta forma, estabelecemos com a comunidade escolar um processo dialógico, desde 2001. Foram ouvidas múltiplas vozes: da comunidade escolar e das Coordenadorias Regionais de Educação. Expectativas, conceitos, críticas e sugestões foram apresentadas. Foi nosso objetivo instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo e as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro.

A partir dos encontros com esses diferentes segmentos, várias sugestões de temas para a atualização da Multieducação foram encaminhadas. Elencamos os temas prioritários, a partir das proposições feitas, sendo aceitos e incorporados às duas séries publicadas: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula”.

Dentre as diversas ações da Secretaria Municipal de Educação na produção dos fascículos, destacamos o trabalho dos professores na elaboração dos textos. Sendo assim, houve fóruns de professores da Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de Sala de Leitura, Grupo de Representantes de professores das diversas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos que a discussão do material produzido continue em todos os espaços das Unidades Escolares, das Coordenadorias Regionais de Educação e nos diversos Departamentos do Órgão Central, permitindo reflexões e conclusões.



Sonia Maria Corrêa Mograbi
Secretária Municipal de Educação

Processo de elaboração dos fascículos de atualização da multieducação para o ensino fundamental

A atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação nas diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar para o Ensino Fundamental foi um processo rico de estudo, reflexão e troca de saberes entre as equipes da Diretoria de Educação Fundamental (DEF), um grupo representativo de professores regentes da Rede e consultores representantes de diferentes instituições de ensino.

Os textos que constituem os fascículos de cada área de conhecimento retratam o diálogo entre teoria e prática, que assume diferentes possibilidades quando são consideradas a identidade de cada área e sua representação no campo do currículo escolar.

Este fascículo é composto de dois textos que tiveram movimentos diferenciados de produção:

- O primeiro texto *O Ensino de Línguas Estrangeiras* foi produzido com a participação de um grupo de professores regentes que, junto à equipe da Diretoria de Educação Fundamental, elaborou um texto inicial buscando consolidar teoricamente a importância do ensino dessa área de conhecimento. O texto elaborado foi socializado com outros professores numa ação descentralizada que possibilitou a ampliação do debate acerca de seu conteúdo e de sua adequação aos diferentes contextos de ensino. Esse movimento envolveu diretamente 126 professores regentes e, indiretamente, o corpo docente das Unidades Escolares a qual pertenciam que tiveram suas considerações incorporadas ao texto inicial.
- O segundo texto *Reflexões sobre o ensino de Línguas Estrangeiras nos Ciclos de Formação* teve outro processo de produção. Os professores da equipe da Diretoria de Educação Fundamental, dando continuidade ao primeiro texto, porém num contexto diferenciado da Rede, devido à ampliação do Ciclo de Formação para todo o Ensino Fundamental, investiram nos estudos sobre a área do conhecimento e sua representação na formação dos alunos em cada período de desenvolvimento que compõe os nove anos de escolaridade, organizados em três Ciclos de Formação. Fundamentada a importância do conhecimento específico da

área num contexto interdisciplinar, as equipes apresentaram os conceitos fundamentais para o processo de aprendizagem a serem consolidados ao longo do ensino fundamental, atendendo aos diferentes níveis de complexidade, tanto do desenvolvimento do aluno quanto do conceito propriamente dito. O próximo passo foi definir os eixos metodológicos para o desenvolvimento do ensino e, finalmente, foram delineados os objetivos a serem alcançados em cada Ciclo de Formação. A dinâmica dessa produção textual foi compartilhada com consultores externos, de instituições renomadas e com o conhecimento da diversidade dos contextos de ensino da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Com o intuito de ampliar o processo de produção e criar um espaço de interlocução com as equipes técnico-pedagógicas das escolas, foi instaurado um novo movimento de diálogo com os profissionais que atuam nas escolas, elaborando uma publicação intitulada Documento Preliminar: Objetivos para os Ciclos de Formação, distribuída para todas as Unidades Escolares. A Diretoria de Educação Fundamental enviou às escolas, por intermédio dos Coordenadores Pedagógicos, um instrumento para análise e registro das considerações sobre os objetivos traçados para cada Ciclo. Configurou-se na Rede um amplo debate que envolveu todas as Coordenadorias Regionais de Educação, totalizando 727 escolas e 12.791 professores. Após a tabulação dos registros, as considerações propostas foram analisadas pelas equipes de cada área do conhecimento, o que promoveu mudanças no documento inicial. Considerando a totalidade da Rede, o percentual de participação alcançado foi bastante significativo. Em março de 2008, as equipes da DEF realizaram encontros com professores regentes, nos quais foram feitos os esclarecimentos das proposições feitas e incorporadas ao texto, consolidando um processo democrático na construção da atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação, no que se refere ao ensino fundamental.

O resultado desse trabalho representa a interface com os saberes que circulam na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e convidamos você, professor(a), a participar deste diálogo por intermédio dos textos que constituem esse fascículo.

A organização da escola em Ciclos de Formação traz uma nova concepção de ensino em tempos e espaços diferenciados de aprendizagem e revitaliza as discussões sobre a importância da escola no processo de apropriação dos saberes das diferentes áreas do conhecimento.

Vamos juntos compartilhar os conhecimentos que nos permitirão o exercício do diálogo com a teoria e a prática pedagógica. Vamos juntos ressignificar as práticas e construir todas as possibilidades que permitem vivenciar o currículo Multieducação. Vamos legitimar a troca, a mediação, o trabalho coletivo, o diálogo e a reflexão que nos permitirão evidenciar a qualidade do trabalho dos profissionais de educação e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

Maria de Fátima Gonçalves da Cunha
Diretoria de Educação Fundamental

LÍNGUA ESTRANGEIRA

TEXTO 1: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A escolarização é um processo de extrema complexidade, fruto das relações que se realizam num determinado espaço (a sala, a escola, o entorno) e num determinado momento histórico. Múltiplas questões estão aí interligadas: as crenças, intenções e ações dos sujeitos envolvidos, assim como suas culturas, seus saberes, suas visões de mundo e a dimensão sócio-afetiva. O ser que aprende não é só cognição, mas traz seu corpo e suas marcas sociais identitárias utilizando-os na construção dos significados em sala de aula. Essa realidade educacional é vivenciada pelos professores de Espanhol, Francês e Inglês tanto quanto pelos professores das demais disciplinas.

No entanto, conforme aponta Nunan (1996), o percurso do ensino de línguas foi traçado inicialmente passando-se ao largo dessas discussões e dos estudos do campo educacional, como se aprender uma língua estrangeira não fizesse parte do processo global de formação e desenvolvimento do aluno e não fosse um direito de todo cidadão.

Acreditava-se que as teorias e pesquisas educacionais tinham muito pouco a contribuir, pois o campo do ensino de línguas voltava-se para questões quase que exclusivamente lingüísticas: o sentido de um texto estava contido inteiramente nele mesmo e, para entendê-lo, era preciso saber o significado de cada palavra e as estruturas no texto.

O paradigma estruturalista acabou por gerar uma fragmentação. Cada grupo de especialistas desenvolveu pesquisas com diferentes focos: o código/sistema da língua ou as funções/noções da linguagem, ou metodologias, técnicas e prescrições de conteúdos programáticos. Ou seja, a cada fase, surgia uma ação pedagógica

isolada, uma nova panacéia visando encontrar o método perfeito, o *Santo Graal* do ensino de línguas estrangeiras (Nunes, 2002).

Ao longo dos anos, as abordagens pedagógicas sofreram várias modificações, já que cada vez mais a sociedade apresentava necessidades específicas, concepções e interesses diversos com relação à aprendizagem. O ensino de línguas teve que se adaptar às mudanças políticas, históricas e culturais e, com isso, métodos nasceram, transformaram-se ou vieram a perecer. Porém, discussões atualmente consideradas essenciais ao se tratar de currículo praticamente viram-se excluídas do foco de discussão, tais como: identidades, culturas, conhecimento, relações de poder em sala de aula, avaliação etc.

Estudo: atividade a ser exercida por todo professor

O professor é também um aprendiz – aprendendo sobre língua, sobre metodologia, sobre pessoas, sobre si mesmo, sobre a vida. Suspeito que, no momento em que o professor pára de aprender, também pára de estar envolvido com educação. (SCRIVENER,1994).

O Núcleo Curricular Básico Multieducação vem justamente ao encontro de uma concepção de saber para o qual concorrem todas as áreas do conhecimento. Assim, consideramos o estudo e a pesquisa como atividades inerentes ao fazer do professor de qualquer nível, não sendo, portanto, exclusividade do mundo acadêmico. Cabe a nós, professores, a apropriação das teorias e pesquisas no campo da Educação, da Psicologia e de outras áreas afins e a reflexão sobre elas. Acreditamos que o ensino de línguas delas pode se beneficiar. Afinal, se entendemos que o sujeito emerge de uma cultura, ao longo de um processo histórico, por que, então, seríamos nós, educadores, impermeáveis a todos os saberes acumulados? Como confirma Veiga-Neto (2003) “(...)somos irremediavelmente produto de infinitos discursos que nos atravessam e constituem.”

Nunan (1996) toca em um ponto nevrálgico ao tratar do ensino de línguas. Ele faz uma série de indagações sobre o trabalho pedagógico, destacando as opções de um professor de Língua Estrangeira. Que conteúdo ensinar – funções ou estruturas? Como

lidar com os erros – corrigi-los ou encorajar os alunos a descobri-los? Que tipo de material utilizar – fontes autênticas ou livros didáticos do mercado editorial? Que atividades propor – recorrer ao lúdico, para desenvolver competências comunicativas, ou a tarefas em que o uso da língua seja mais circunscrito e controlado?

(...) em todas as decisões tomadas pelo professor com relação à prática de sala de aula, ao material, à metodologia e ao conteúdo, está implícita uma teoria sobre a natureza da linguagem e sobre a aprendizagem de língua. Nem todos os professores serão capazes de articular suas teorias, mas eles as terão mesmo assim. (STERN apud NUNAN, 1996).

De fato, como concluem Williams & Burden (1997), nossas crenças sobre aprendizagem e aprendizes exercem uma profunda influência no processo de ensino, independente do currículo, programa ou livro didático adotado.

Também nossas palavras e ações como professores afetam nossos alunos de variadas maneiras que vão além do modo como planejamos e apresentamos os “pontos da matéria”. E mesmo o que foi pensado a priori confronta-se com as condições concretas das interações em sala de aula. Segundo Smolka & Laplane (1994), “*o quadro se modifica. Estabelece-se uma nova dinâmica que não pode ser atribuída unicamente à ação ou à intenção do professor.*” Para cada grupo, que é único, há a necessidade de uma ação pertinente, levando em conta cada realidade. O entendimento desse nosso papel multifacetado, numa dinâmica cotidiana imprevisível, que segue uma lógica própria, é essencial. No entanto, só poderá ser alcançado a partir de uma reflexão orientada sobre a prática docente, que se afasta da visão de sacerdócio ou de dom inato e espontâneo para ser vista como uma profissão cujo desenvolvimento exige estudo, pesquisa e reavaliação permanentes.

Uma concepção de currículo

Um currículo é um lugar de onde se olha a realidade tentando abarcar a intrincada rede de fatores filosóficos, culturais, sociais e administrativos que estão em jogo na definição de um projeto educacional. Aponta uma diretriz para a escolarização que

não é neutra, pois implica recortes intrinsecamente políticos e socioculturais. O currículo pode trazer passos da aprendizagem e sugestões sobre como devem ser trabalhados em aula. Todavia, difere do planejamento na medida em que esse é localizado e reflete as atualizações necessárias e rotineiras da proposta curricular que o professor faz, de acordo com as especificidades de cada contexto educacional e do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Portanto, é comum um professor de Língua Estrangeira afirmar com inquietação ou insegurança que, muitas vezes, tem que reformular seu programa dos conteúdos, tendo em vista a heterogeneidade das turmas e até as condições materiais para trabalhar.

Porém, nossa concepção de currículo não prevê uma lista de conteúdos fixos e designados para cada etapa. Apontamos uma abordagem de ensino pautada na produção, construção e reelaboração de significados na língua estrangeira, processos em que são essenciais as funções intelectuais: atenção deliberada, memória, imaginação, lógica, abstração, capacidade para comparar, diferenciar, generalizar e inferir.

Pluralidade cultural e identidades

O conceito geral de cultura precisa ser considerado como a base do ensino de uma língua estrangeira porque, como disse Furstenberg (1997), “*a língua não é um fim em si, mas, ao contrário, um ponto de entrada num mundo estrangeiro multidimensional.*” Portanto, as relações língua-cultura-história-poder devem ser explicitadas desde o início para que a aprendizagem passe a ter sentido para o aluno. Por isso, para Galisson (1995), “*pôr à disposição dos alunos uma série de [documentos] brutos ou semitrabalhados, capazes de expressar cultura [...] é uma prioridade.*” É imprescindível que ele, aluno, apreenda o processo pelo qual uma sociedade se vê e organiza suas experiências, como se mostra, como cria sentidos, pensa e diz o mundo com sua língua. Compreender uma língua é entrar no universo da significação de um grupo social, tentando entender as condições de produção do discurso, para partilhar com ele sua forma de ler e escrever o mundo.

A esse respeito, García Santa-Cecilia (1995) critica programas de cursos e manuais de ensino, sobretudo dos níveis iniciais, em que

os aspectos socioculturais (...) têm somente uma função subsidiária em relação aos objetivos lingüísticos, que acabam por marcar o ritmo e a progressão do ensino. Isso conduz frequentemente a uma representação superficial e estereotipada dos traços socioculturais.

O caráter utilitário do conhecimento (“Pra que aprender Espanhol se nunca irei à Espanha?” – fala de aluno) não leva em conta a gama de caminhos que a abordagem de uma nova cultura e da visão do outro pode nos proporcionar. “*Aprender sobre o mundo estrangeiro e aprender a usar uma língua estrangeira é algo mais que formar hábitos ou reproduzir modelos de fala.*” (NEUNER apud GARCÍA SANTA-CECÍLIA, 1995). As Línguas Estrangeiras são, a nosso ver, disciplinas voltadas à sensibilidade do aluno e à reflexão a respeito da realidade / atualidade, a partir dos diferentes modos de ver e pensar o mundo em que vivemos. As experiências dos alunos vão se ampliando, suas verdades adquirem nova roupagem e o mundo tem outro significado. Professores de Francês que trabalham com reportagens de um canal da televisão francesa já ouviram de seus alunos: “*Eu achava que só na Maré tinha violência. A gente vê na televisão que na França também tem muita violência.*” Ou ainda: “*É a mesma notícia aqui e no exterior; só que aqui é mais dura e na TV5 botam panos quentes.*”.

Porcher (2003) alerta que “*todo indivíduo tende a considerar a sua cultura como a cultura.*” (grifo do autor). Por outro lado, nosso professor de Língua Estrangeira precisa estar atento para não cair na armadilha de fazer o contrário, ou seja, de exaltar as culturas estrangeiras em detrimento da cultura brasileira, que, por sua vez, também é plural.

Segundo Neuner, apud García Santa-Cecilia (1995), ressalta que, da mesma forma, deparar-se com diferenças

é essencial para o desenvolvimento da dimensão cognitiva da aprendizagem, que se realiza mediante procedimentos de comparação, inferência, interpretação, discussão e outras formas discursivas semelhantes de negociar o significado dos fenômenos do mundo estrangeiro.

Assim, se alguém é capaz de transitar numa realidade multicultural, já contornou barreiras e terá condições de incorporar a alteridade, que é, segundo Porcher (2003), “o componente

fundamental para uma aprendizagem de língua estrangeira.” No entanto, essa compreensão do outro é um processo de interiorização individual a ser mediado pelo professor e suas propostas de trabalho.

É preciso reconhecer que, ao ingressar na escola, o aluno não é uma tábula rasa. Ele possui saberes e impressões do mundo em que está inserido social e culturalmente, os quais não devem ser negados no processo de formação dos conceitos científicos na escola. Sua cultura, a leitura de mundo que ele traz, sua própria história de vida, enfim, suas identidades enquanto ser que pertence a uma determinada comunidade devem ser constantemente ativados e valorizados.

Ensinando uma Língua Estrangeira

São inúmeras as nossas atribuições como professores: ensinar a aprender, aumentar a confiança e a motivação dos alunos, fortalecer sua auto-estima, organizar o trabalho pedagógico, promover um ambiente de aprendizagem apropriado e intervir, mediando a aprendizagem dos alunos.

Desde os Fundamentos para elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro (1991), o trabalho com textos vem-se anunciando. No Núcleo Curricular Básico Multieducação (1996) foi reiterado e, agora, nossa intenção é retomar e clarificar a proposta para o ensino de Espanhol, Francês e Inglês, assinalando a concepção de leitura e expandindo o conceito de texto: textos escritos, orais e visuais.

A formação do aluno requer que o levemos a indagar, questionar, subverter, criar, recriar, dialogar com o texto. A língua precisa ser concebida como um fenômeno social. Ela determina e é determinada pelo contexto social em que está inserida. Nessa perspectiva, o ato de ler extrapola a mera decodificação; é um processo discursivo em que ambos os sujeitos – autor e leitor – são produtores de sentido. Torna-se necessária, então, uma visão sociointeracional de leitura segundo a qual, o sentido do texto é construído socialmente a partir da interação entre autor e leitor, atores de um evento comunicativo, ambos posicionados sociopolítica, cultural e historicamente.

Trabalhar leitura em língua materna ou em língua estrangeira pressupõe ter a noção de que textos situam-se em determinada época, são escritos ou falados com certo propósito, dirigem-se a públicos-alvo específicos e são formatados tendo em vista esses objetivos.

...a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000).

O trabalho com gêneros textuais encaminha para a discussão sobre o lugar social de onde o falante ou escritor fala ou escreve e seu propósito comunicativo ao fazê-lo. Na ação mediadora do professor entram perguntas específicas sobre a função do texto (por exemplo, o texto descreve, argumenta, narra fatos ou anuncia?) e sobre as pistas, relativas à sua organização esquemática, que levam o leitor a determinadas conclusões. Shepherd (1997) destaca a importância de se trabalhar “as propriedades discursivas e estratégias concernentes aos vários gêneros textuais e tipos de texto [...]”, uma vez que esses se organizam segundo padrões retóricos específicos.

Nesse sentido, devemos considerar como parte da organização textual, não apenas o texto verbal. Todos os elementos formais característicos dos gêneros discursivos¹ devem ser observados, conhecidos e explorados com os alunos para que se tornem mais autônomos no seu processo de apropriação de conhecimentos e percebam que a língua não se dá no vácuo e que o significado não está simplesmente na palavra escrita ou falada. Conforme pesquisa em uma escola municipal, os alunos já estão se apropriando desse conceito: “Quando leio em língua estrangeira, tenho que entender mais coisas além das palavras. Tenho que ler e voltar a ler.”²

1 o conceito de gênero discursivo, de acordo com Bakhtin (2000), refere-se a formas típicas de enunciados – falados ou escritos- que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social.

2 Esse e o próximo trecho com falas de alunos foram dados coletados durante a pesquisa para dissertação de mestrado: (NUNES, 2002)

O texto escrito é composto também pelos elementos paralingüísticos, os ícones, as imagens, a formatação e o veículo em que está inserido; nas trocas orais, o significado articula-se com os gestos, as expressões faciais, as entonações. Em ambos – texto escrito e oral – entram no processo de significação: o contexto, as condições de produção e as subjetividades. O objetivo é que os alunos cheguem a essas conclusões: “As palavras que nós não conhecemos, nós pulamos e depois descobrimos o significado delas pela situação. Tem umas que parecem com português. [...] As figuras que estão ali deram uma mão pra gente.”

Outro ponto relevante é o trabalho com o conceito de intertextualidade, levando o aluno a perceber que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos assim como os sujeitos se constituem de uma infinidade de outros sujeitos.

Com a mudança de paradigmas para o ensino de Línguas Estrangeiras, passa a ser central também o trabalho com estratégias. Os alunos devem ser orientados para que percebam o que acontece e o que fazem no cotidiano escolar. Uma das tarefas primordiais do professor é explicitar, encorajar, sistematizar e otimizar o uso dessas “ações específicas realizadas pelos alunos para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, divertida, autodirecionada, eficaz, e para que essas ações possam ser transferidas para novas situações.” (OXFORD,1990). A tensão de ler um texto em língua estrangeira, por exemplo, será minimizada ao serem ensinadas estratégias de leitura aos alunos. Para Freire (2002), na medida em que nos tornamos íntimos da leitura, os temores com relação ao texto tendem a diminuir.

Uma metodologia que contemple o aluno como ser pensante e crítico pode esclarecer que todo texto se constrói a partir de determinadas condições de produção marcadas pelo imaginário discursivo. Uma sugestão é comparar textos de diferentes fontes e autores sobre um mesmo assunto. Levar os alunos a detectar, por exemplo, os diferentes modos como uma mesma notícia é veiculada – na televisão, na Internet e na mídia impressa – e a fazer questionamentos do tipo: o texto remete a outros fatos? Que tipo de conhecimento o autor pressupõe que o leitor já tenha para uma leitura efetiva do texto? O leitor já possui esse pré-conhecimento? Há hipóteses a serem levantadas acerca do texto? De que forma(s)

o leitor pode vir a averiguar se tais hipóteses procedem? Que elementos contribuem para a coesão do texto?

A mediação pelo professor é a chave para se chegar à significação. Não podemos ignorar que o ensino-aprendizagem é processual, dialógico e dialético.

...é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. [...] Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto. (KLEIMAN, 2002).

Acreditamos que essa perspectiva ilumina o caminho que o professor pode seguir para ensinar uma língua estrangeira. Quando nos orientamos pelos pressupostos do ensino de leitura, rompemos com o ensino exclusivo do código lingüístico “descolado” de seu uso efetivo e trazemos a possibilidade de um trabalho pedagógico mais significativo.

A aprendizagem alavanca o desenvolvimento do sujeito: uma simples elaboração em sala de aula pode desencadear ou consolidar um conceito que lhe havia sido apresentado anteriormente, no entanto, a maioria de nós foi formada em uma tradição de ensino cujas crenças são questionáveis não somente quanto aos resultados, mas quanto à existência de uma ordem natural e de um currículo obrigatório para ensinar uma língua estrangeira, espelhado nos livros didáticos.

O risco de basear a atividade de aula exclusivamente no uso de um livro-texto é que deixa à margem qualquer consideração das necessidades, interesses e expectativas particulares dos alunos, que podem sentir-se pouco motivados pelas atividades que se lhes propõem, ao mesmo tempo em que converte o professor em um mero intermediário de decisões que foram tomadas por outros e que respondem a um processo do qual não se sente partícipe. (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995).

Portanto, é compreensível a ansiedade do professor por não ter uma seqüência e uma progressão de conteúdos que lhe

sejam oferecidas. Entende-se também sua necessidade de ver a continuidade do seu trabalho: “*Parece que a matéria não avança; não saio das primeiras noções. Voz passiva, nem pensar!*”

Depois de ter sido recusada por alguns estudiosos da didática de línguas como sendo excessivamente rígida e coercitiva, a noção de progressão [de conteúdos] é vista hoje em dia de modo policêntrico. Ela pode ser construída em torno de diferentes eixos, segundo a necessidade do contexto educativo. [...] Uma progressão, deveria, portanto, levar em conta o lingüístico, o comunicativo e o cultural. Cabe ao professor (ou à equipe) decidir, de acordo com o quadro institucional e a situação de ensino em que ele se encontra com seus alunos, em que medida cada um desses aspectos vai intervir na progressão do curso. (PRADO, PUTZIGER & SANTOS, 2003).

Dentre os aspectos positivos do ensino de leitura, convém ressaltar com as palavras de Moita Lopes (1996) que “*uma proposta de ensino de leitura em LE pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade de letramento global do aluno da escola pública.*”

Outra característica que podemos atribuir à Língua Estrangeira é a de se unir às outras disciplinas, abordando temas das várias áreas de conhecimento. Com isso, apropriamo-nos de conceitos outros que vão ajudar na hora de ler em língua estrangeira.

Com relação ao uso da língua materna na aula de Língua Estrangeira, há opiniões divergentes. Porém, o foco não é esse, pois a escolha da língua instrucional caberá ao professor, junto com os alunos e dependendo da situação específica de ensino. O importante é destacar o papel da língua materna como estratégia para o ensino de Língua Estrangeira. Nebias lembra que “*a comparação que Vigotsky estabelece entre aquisição de conceitos científicos e a aprendizagem de uma língua estrangeira é bastante elucidativa.*” O conhecimento espontâneo adquirido nas experiências cotidianas da criança medeia a aprendizagem do novo. “*Da mesma maneira, a primeira língua medeia os pensamentos e a segunda língua.*”

Portanto, consideramos, como Moore (2003), que “*os desníveis entre as aprendizagens nas duas línguas são, não somente levados em conta, mas servem de apoio na construção de novas*

competências”. O aluno pode ainda não dominar a norma culta de sua língua materna, mas já é um usuário competente dessa língua, ao entendermos que domina funções essenciais da linguagem. É, portanto, necessário reconhecê-lo como tal e aproveitar o conhecimento lingüístico de que já dispõe para que reflita “*sobre a linguagem e seu funcionamento, de maneira a afinar, polir e tornar mais complexas as estratégias de aprendizagem postas à sua disposição.*”

Quando damos espaço para que o aluno realize aquilo que é próprio do ser humano: o fazer e o agir (em contraposição à passividade ainda reproduzida na escola), muitos de nós nos surpreendemos.

Desatando e atando fios

Em qualquer situação de aprendizagem, os alunos precisam ser expostos a uma diversidade de instâncias de uso da língua e ter oportunidades de vivenciar o código lingüístico em contextos comunicativos que, embora didatizados, espelhem interações reais. Isso inclui o uso de material multimídia para que, segundo Barbot (1997), os alunos também percebam “*com os sentidos e não pela simples apresentação lingüística e escolar.*”

Espera-se que o professor acesse os modos de fazer dos alunos, implemente outros e desenvolva com eles estratégias de aprendizagem. Os alunos podem ser ensinados a utilizar essas orientações para compreender, por exemplo, a idéia central de uma mensagem eletrônica ou de uma notícia de telejornal; diferenciar um manual de um brinquedo eletrônico de uma publicidade desse mesmo produto; reconhecer um anúncio de emprego, identificando o cargo e o salário oferecidos, ou ainda para se cadastrar, lançando seus dados na língua-alvo, numa página da Internet. Se o aluno se sentir motivado a continuar nesse processo de significação específico da língua em estudo e conseguir articular esses saberes com as outras disciplinas, o trabalho pedagógico terá atingido seu objetivo.

Mas cabe lembrar que temos um compromisso: ensinar a Língua Estrangeira, o que implica também lidar com um sistema arbitrário, com regras e recorrências. Portanto, assim como acontece no

desenvolvimento da competência multicultural, os aprendizes não podem, sozinhos, sem a mediação do professor, organizar o conhecimento escolar e perceber o funcionamento lingüístico. A questão é o quanto esse trabalho é contextualizado, integrado e voltado para a autonomia do aprendiz.

Para isso, o ensino de uma Língua Estrangeira precisa ser planejado e intencional. A flexibilidade do currículo de Língua Estrangeira não pode significar um *laissez-faire*, porque a aprendizagem na vida escolar tem determinadas características que a diferem da aprendizagem na vida cotidiana. O aluno precisa sentir que há objetivos a alcançar. É nosso trabalho fazer uma sistematização; não há como ser intuitivo e espontâneo o tempo todo – embora esses atributos sejam essenciais ao educador.

Nesse processo de ir costurando a aprendizagem, não se pode deixar fios soltos. Por isso, são úteis e necessárias perguntas como: **O que estudamos hoje? O assunto de hoje ajuda a entender ou a fazer outras coisas? Que noções anteriores ajudaram você na aula de hoje? O que você já está conseguindo fazer sozinho e/ou com a ajuda de alguém? O que mais você gostaria de aprender a partir do assunto de hoje? Alguma coisa que seu colega sabia ou lembrava ajudou você na aula de hoje?**

Todas essas reflexões desembocam na questão da avaliação, que se espera coerente com a visão de ensino de Língua Estrangeira que discutimos. Quer dizer, trata-se de nos afastarmos da avaliação como ação estanque, da avaliação preocupada em obter resultados quantificando o conhecimento atingido pelo aprendiz. Isso não quer dizer que não devemos avaliar. Pelo contrário, a avaliação formativa é essencial, envolve tanto o aluno quanto o professor. É o momento em que ambos podem observar, verificar e refletir para reformular sua ação (de aprender e de ensinar).

A propósito, cabem aqui algumas indagações feitas por Bannel quanto ao ensino de Língua Estrangeira, apontando a ênfase obsessiva na expressão oral. “*Por que o falante nativo é o paradigma do ensino de língua? Aprender uma língua não é mais do que aprender vocabulário?*” Para ele, há no ensino de línguas propósitos educacionais que ultrapassam o ensino do sistema lingüístico. E, por fim, ele ainda levanta a questão: “*O ensino voltado para a competência intercultural não é mais do que*

mostrar fatos e costumes – muitas vezes estereótipos – de pessoas e países?”

Então, como vamos tratar os erros do aluno? Devemos descartar o raciocínio do aluno e só considerar o produto final? Na aquisição gradual da língua-alvo, os erros são parte do processo. São hipóteses que o aluno levanta e tentativas que ele arrisca visando acertar. E, às vezes, o que professores decretam como erro é a variável aceitável de uma região, de um grupo, ou mesmo em uma situação de comunicação.

A avaliação formativa pressupõe a existência de vários momentos para se observar os alunos. É preciso recorrer a diferentes instrumentos ou procedimentos (como observar um grupo de cada vez). Freire (1996) orienta sobre a necessidade de definir a pauta e os focos da observação para cada aula ou etapa da aprendizagem: *“Olhar sem pauta se dispersa”*. Para Madalena Freire, *“no início desse aprendizado [do olhar pesquisador], em qualquer grupo, é adequado ter somente um foco para priorizar.”* O foco recai sobre o educando em relação ao seu próprio processo de aprendizagem ou sobre a dinâmica e o ritmo do grupo nas interações na aula ou ainda sobre a atuação do educador.

Certamente, precisamos de tempo para romper com nosso olhar estereotipado, para estudar e exercitar a escuta e o olhar diferenciados e passar a perceber as várias imagens – dos alunos e nossa também – que vão se delineando e, muitas vezes, dão-nos pistas para realizar um trabalho melhor.

Vale ressaltar que turmas heterogêneas, com alunos em diferentes momentos da aprendizagem, apresentando produções de diferentes níveis, são um grande desafio. Mas estudos indicam que, nas tarefas do dia-a-dia e na avaliação, as trocas entre um sujeito e um par mais competente contribuem para o desenvolvimento. Engajados nessa prática, ambos crescem em todas as dimensões: no conhecimento da língua e nas relações interpessoais.

O objetivo é buscar o entendimento sobre o que acontece na sala de aula, sobre as peculiaridades e tensões que são próprias da aprendizagem, para promover, segundo Allwright, qualidade de vida e, se possível, encaminhar soluções³.

Estamos cientes de que o currículo somente será efetivado se apoiado no tripé: professor, aluno e gestores de todas as instâncias:

- o fazer do professor que planeja, investiga e reflete sobre sua prática pedagógica junto aos alunos e com eles;
- o compromisso da comunidade escolar, dos responsáveis, da sociedade como um todo, tendo como principal elemento o aluno;
- a ação dos gestores na concretização do trabalho pedagógico, viabilizando recursos humanos, materiais e estruturais imprescindíveis.

Nesse processo educacional, nada é definitivo ou está pronto. Os arremates estarão sempre à mercê do conhecimento em contínua reelaboração, da sociedade que evolui, das pessoas que se modificam; portanto, nunca serão concluídos.

³ Cf. concepções de Dick Allwright sobre os objetivos da Prática Exploratória
<http://www.lettras.puc-rio.br/epcentre/background.htm>

LÍNGUA ESTRANGEIRA

TEXTO 2: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS CICLOS DE FORMAÇÃO

Para que possamos pensar em objetivos para o ensino de língua estrangeira em nosso contexto, é necessário refletirmos, mesmo que brevemente, sobre a natureza desse contexto. Afinal, planejar metas envolve conhecer o percurso, as características do caminho, os obstáculos nele presentes e suas potencialidades.

Como instituição pública do município do Rio de Janeiro para alunos do nível fundamental, da infância à adolescência, a escola é mais do que o cenário da ação pedagógica. A escola deve determinar o roteiro e a direção da obra, cuja montagem e encenação seriam diferentes em outro contexto educacional. O conhecimento das especificidades desse contexto permite a adoção de programas e metodologias de ensino apropriados à nossa realidade educacional.

É incontestável que ter acesso a línguas estrangeiras é um desejo de grande parte da população. O número crescente de cursos livres em praticamente todas as áreas de nossa cidade, a grande procura de jovens da classe média/alta por cursos de língua no exterior e a demanda por vagas em cursos financeiramente mais acessíveis para a população de renda mais baixa, oferecidas, principalmente, por universidades, evidenciam esse interesse.

O fato é que as especificidades da escola requerem objetivos próprios e não uma mera replicação dos objetivos de instituições de línguas. Segundo a teoria histórico-cultural, a escola é o *locus* por excelência da formação dos sujeitos sociais em uma sociedade letrada. Reiteramos, portanto, a função social da educação escolar: inserção do sujeito na sociedade letrada e acesso aos conhecimentos

por ela acumulados e valorizados, de forma a impulsionar seu desenvolvimento global, ampliar e/ou reformular seu entendimento do mundo e promover sua atuação transformadora sobre ele.

Nessa perspectiva, o professor de Língua Estrangeira, nas escolas, é, fundamentalmente, um educador, com um forte compromisso com a formação integral do aluno, e não apenas um instrutor de habilidades lingüísticas. Defendemos que a dimensão humana e educacional do ensino de Línguas Estrangeiras sirva como parâmetro principal para pensar os objetivos do ensino de línguas estrangeiras no contexto escolar. Enquanto a especificidade da escola, que é o que ela tem de mais desafiador e estimulante para oferecer, não for explorada por professores e coordenadores envolvidos com o ensino de Línguas Estrangeiras, esse ensino será sempre um arremedo pouco eficiente de outros contextos caracterizados por objetivos necessariamente alheios aos da escola.

Atendendo às especificidades da escola: o foco na leitura

O trabalho das equipes de Espanhol, Francês e Inglês (separadamente ou em conjunto) voltado para os professores ao longo dos últimos dez anos, pelo menos, tem colhido do campo avaliações, demandas, relatos de experiências bem-sucedidas, enfim, uma série de informações essenciais para traçar o quadro do ensino de língua estrangeira em nossas escolas.

Como, então, estabelecer metas que possam se adequar a essa dimensão lingüístico-educacional? A opção pelo foco no desenvolvimento da habilidade da leitura, que já vem sendo ressaltada há alguns anos em várias propostas desenvolvidas pelas coordenações de Língua Estrangeira da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atende justamente a essa necessidade.

Em primeiro lugar, a leitura cumpre um papel curricular importante uma vez que ela está presente não só como uma habilidade de Línguas Estrangeiras, mas também no contexto do ensino de todas as outras disciplinas. Ou seja, a leitura é transdisciplinar, perpassando todas as vivências pedagógicas e práticas sociais que constroem e reelaboram conhecimentos.

Além disso, a leitura favorece o acesso aos discursos que circulam globalmente, aos aspectos multiculturais imbricados nas práticas lingüísticas, e a novas tecnologias, principalmente as digitais. Dessa forma, colabora para a formação do aluno como cidadão ao mesmo tempo reflexivo, crítico e mais instrumentalizado para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Cabe esclarecer que o foco na leitura não restringe o acesso a outras habilidades. A partir de um rico trabalho com textos de diferentes gêneros discursivos, a oralidade pode, aos poucos, ser introduzida e desenvolvida, sem, contudo, representar a opção prioritária e/ou exclusiva, evitando, assim, expectativas irrealistas e conseqüentes frustrações.

Todavia, não basta dar prioridade à habilidade leitora sem antes desconstruir os vários conceitos tradicionais de leitura que impedem a realização da proposta educacional aqui defendida. Acreditamos que essa proposta pressupõe necessariamente a adoção de uma visão discursiva e interacional de linguagem e de leitura.

Conceitos fundamentais para o ensino de língua estrangeira

CONCEITUANDO LINGUAGEM

Mesmo quando profissionais da área não têm claro ou não explicitam em termos teóricos o terreno que os embasa, suas falas, suas decisões, ações, questionamentos e até inquietações evidenciam sua formação e seu percurso profissional e pessoal, que não se realizam no vácuo, mas justamente na confluência tempo-espaço-história-cultura. Portanto, sejam eles teóricos e pesquisadores, sejam aqueles que elaboram as propostas curriculares ou os docentes que a efetivam em sala de aula junto com alunos, o trabalho de todos, na verdade, resulta de uma visão de linguagem.

Concebemos a linguagem como fenômeno social e histórico. Somos, pensamos, agimos, criamos, dizemos e lemos o mundo pelo viés da nossa cultura que, por sua vez, determina e é determinada pela nossa linguagem. A língua é, portanto, uma das marcas identitárias de maior importância que distingue diferentes povos, não podendo ser entendida desvinculada do grupo social. Cada indivíduo se

constitui a partir das relações no seu meio-ambiente – espaço físico, social e cultural – mediadas pela língua, processo simbólico por excelência e, por isso mesmo, fundamentalmente ideológico. Assim, interessa-nos a língua “viva”, no sentido proposto por Bakhtin (2000), ou seja, vinculada ao contexto de uso e à cultura e à história dos sujeitos envolvidos. Fenômeno intrinsecamente dialético, a língua emana de um universo histórico-social; faz a mediação entre os sujeitos e deles com o mundo, constituindo esses mesmos sujeitos; é uma forma de entender e dizer o real ao mesmo tempo em que cria realidades dinâmicas, ou seja, não estanques nem imutáveis ou perenes. Essa visão, que é compartilhada por diversas tendências da análise do discurso, contrapõe-se a visões formalistas/estruturalistas que abordam a língua apenas como um sistema regular, estável e dissociado de contextos e sujeitos.

Uma visão discursiva implica o reconhecimento de que a forma é essencial para a construção do significado, mas está sujeita às variações do contexto imediato e do contexto sociocultural mais amplo em que o sujeito está inserido. Ou seja, o que é dito e como é dito dependem de quem disse o quê, para quem e de que lugar o discurso é produzido. Nesse sentido, o conhecido bordão “*The book is on the table*” ilustraria bem uma abordagem com foco na forma desvinculada de aspectos contextuais que transformam língua em discurso. Veremos adiante como as práticas do ensino de leitura são definidas por essas visões de linguagem.

LEITURA: CONCEITUAÇÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A leitura tem sido tradicionalmente tratada como um processo de decodificação lingüística, conforme o modelo de leitura chamado “ascendente”. Nesse modelo, o leitor assumiria uma posição passiva diante do significado do texto, que seria dado a priori, pronto para ser processado a partir, somente, de seus elementos formais: os grafemas, o léxico e a sintaxe. A leitura só aconteceria de fato se o significado a ser decodificado pelo leitor viesse a ser exatamente o mesmo contido no texto.

A tradução pedagógica dessa concepção de leitura resulta em um tratamento do texto ao mesmo tempo como uma vitrine de apresentação de itens lexicais e gramaticais e depósito de tópicos tratados pelo autor. As chamadas questões de interpretação, em vez

de explorarem os múltiplos sentidos do texto e/ou seus modos de produção, apenas avaliam superficialmente os supostos conteúdos informativos do texto. Isso reflete, como sugere a metáfora do canal proposta por Reddy (2000), que o texto não passa de um recipiente com conteúdos a serem transferidos diretamente a outro recipiente - a mente “vazia” do leitor.

A leitura vista dentro de uma perspectiva discursiva, no entanto, rejeita a passividade do leitor. Considerando o caráter histórico-social da língua e sua natureza dialética, a leitura, de mera decodificação lingüística, passa a ser entendida como um processo de construção de significados que só se realiza na interação entre leitor, texto e contexto. Assim, o ato de ler é visto como um processo em que o leitor participa ativamente com seu conhecimento de mundo, do sistema lingüístico e das diferentes práticas discursivas. Ressaltamos que a bagagem do leitor é sociohistórica e cognitivamente construída.

Em uma abordagem ascendente, essa bagagem raramente é acionada, restringindo-se ao conhecimento sistêmico. Por outro lado, se seguirmos o modelo “descendente”, isto é, focando apenas o conhecimento prévio do leitor sobre o mundo, estaríamos negligenciando elementos do próprio texto dos quais a construção de sentidos não pode prescindir.

Dessa forma, a visão discursiva de leitura que adotamos pressupõe uma interação contínua entre texto/leitor e formas/sentidos; não é exclusivamente ascendente nem descendente, mas interacional. Esse movimento se traduz na abordagem pedagógica para o ensino de leitura que estamos propondo e que pode ser mais bem entendida a partir de conceitos básicos discutidos a seguir.

GÊNERO E LEITURA

Gênero, um dos conceitos centrais na abordagem aqui adotada, contempla a visão de leitura como prática inserida sociohistoricamente. No nosso dia-a-dia, vivemos práticas discursivas que são sociolingüisticamente determinadas (BRONCKART, 1992), com marcas específicas recorrentes, identificadas e reproduzidas pela respectiva comunidade discursiva (SWALES, 1990). Essas práticas, sejam orais, escritas e/ou visuais,

são teoricamente concebidas como gêneros discursivos. Assim, o que era visto anteriormente apenas como um tipo de texto, uma carta, por exemplo, com características meramente formais, passa a ser tratado como uma materialização, lingüisticamente marcada, de uma atividade sociohistoricamente legitimada. Uma carta, na sua dimensão formal, significa apenas um texto escrito por um remetente dirigido a um destinatário com uma mensagem específica, precedida por uma data e uma abertura e finalizada com uma forma, muitas vezes ritualizada, de despedida. Entretanto, se considerarmos a inserção desse tipo de texto no atual contexto sócio-histórico, constataremos uma nítida restrição em suas funções comunicativas, principalmente devido à disseminação de correspondências eletrônicas.

Ensinar leitura por meio de gêneros significa situar a comunicação dentro dessas práticas discursivas. Textos passam a ser vistos a partir de seus propósitos comunicativos e dos contextos em que se inserem. Nesse sentido, trabalhar pedagogicamente a leitura tendo como base gêneros discursivos significa tentar recuperar e/ou reproduzir esses propósitos e esses contextos de produção: por quem foi escrito, para quem, com que objetivos, onde e quando é veiculado e quais ideologias o nutrem.

LEITURA CRÍTICA E MULTICULTURALISMO

Trabalhar leitura tendo como base gêneros textuais favorece o desenvolvimento de uma postura crítica diante não só do texto enfocado como também dos seus usos sociais e dos múltiplos sentidos que esse texto desencadeia. Levar o aluno a compreender que textos são produzidos com uma determinada intenção, para uma determinada comunidade, em um determinado contexto sócio-histórico-cultural e com determinadas escolhas lingüísticas que atendem a essas condições é contribuir para a formação de um leitor crítico.

Um leitor crítico é também aquele que percebe a alteridade; reconhece e valoriza a existência e interseções do outro em sua vida e em seu discurso. O conhecimento de línguas e culturas estrangeiras promovido pela leitura favorece ainda mais a percepção dessa alteridade e o respeito a outras formas de pensar,

de viver e de dizer. O multiculturalismo que defendemos fomenta a construção de identidades heterogêneas com forte sensibilidade e tolerância em relação ao outro.

ASPECTOS COGNITIVOS DO ATO DE LER

Já vimos que a experiência sociohistórica e culturalmente apreendida pelo sujeito é um componente do processo interacional de leitura que deve ser explorado pedagogicamente. Conforme a visão sociocognitiva de discurso (VAN DIJK, 2006; FAUCONNIER e TURNER, 2004), essa experiência é configurada por meio de enquadres (esquemas mentais) e estratégias que são acionados na produção de significados: diante do novo, apoiamo-nos no que já é conhecido, fazendo analogias, levantando, confirmando e revendo hipóteses, sempre criando expectativas. Assim, seria uma estratégia de leitura, por exemplo, reconhecer um dado gênero pelo seu formato e supor antecipadamente seu propósito comunicativo e/ou conteúdo informativo. Como usuários de uma língua, seguimos o dito popular “para bom entendedor, meia palavra basta”, pois, com muita frequência, sabemos identificar automaticamente se nos vão pedir um favor, se a correspondência é uma conta a ser paga, se um papel entregue na rua é um panfleto comercial ou político etc. Esse reconhecimento quase imediato de diferentes tipos de texto é fruto de experiências em práticas sociodiscursivas mediadas, em grande parte, por gêneros discursivos. Nesse processo, as experiências individuais articulam-se às socialmente compartilhadas, expandindo as formas de ver o mundo e dele fazer sentido.

Esse processo sociocognitivo ocorre natural e automaticamente no nosso cotidiano, o que não acontece necessariamente na sala de aula de Língua Estrangeira, uma vez que os discursos trabalhados no ambiente pedagógico são, com frequência, deslocados de seus usos originais. Portanto, há de se sensibilizar o aluno para o reconhecimento e utilização dessas estratégias na sua vida diária e como recurso para construir sentidos em suas atividades de leitura.

Eixos Metodológicos

Para alcançar os objetivos definidos para o ensino de Língua Estrangeira nos ciclos de formação, é necessário fundamentar

a metodologia, de um modo geral, e as atividades pedagógicas, mais especificamente, em critérios consistentes com as visões de linguagem e de leitura aqui adotadas. Em outras palavras, conceitos de base, objetivos e métodos devem formar um todo coerente para que o professor possa fazer escolhas informadas. Os princípios metodológicos abaixo descritos visam orientar tais escolhas.

A ESCOLHA DOS TEMAS

Temas relacionados ao projeto político pedagógico da escola, ao interesse e à fase de desenvolvimento dos alunos e ao que o professor considerar relevante para o grupo e para a sociedade. Com pré-adolescentes, por exemplo, são bem-vindas atividades com maior apelo lúdico.

A ESCOLHA DOS TEXTOS

Diferentes gêneros tratando a temática escolhida. Por exemplo, com o tema “água”, podem ser escolhidos vários gêneros: um poema, uma lista de recomendações sobre o uso consciente da água, quadro de estatísticas sobre a quantidade de água no planeta, uma reportagem de TV ou um documentário sobre populações ribeirinhas, um caça-palavras, uma notícia de jornal impresso ou televisivo, uma conta de fornecimento de água, um rótulo de garrafa de água mineral, uma história em quadrinhos, uma música, um vídeo clip, um questionário, textos tirados de sites de relacionamento, como o Orkut, comentários em blogs etc.

O TRABALHO COM OS TEXTOS

• pré-leitura

Atividades de interação oral que têm como objetivo despertar o interesse do aluno, introduzir o tema, articulando-o ao conhecimento prévio do aluno.

• reconhecimento do gênero

Fase para identificar o contexto de produção do texto (público/ leitor alvo, propósito comunicativo e familiaridade do aluno com o gênero no seu dia-a-dia). O gênero e o objetivo do leitor determinam o tipo de leitura: global, pontual e/ou detalhada, não sendo sempre necessário nem possível proceder a todos esses tipos de leitura.

• leitura global

São levantadas hipóteses sobre o tema central, sobre como ele será tratado e seu universo lexical. Inicialmente, enfocam-se

os elementos extra-textuais (fotos, desenhos, gráficos, mapas, a formatação do texto e suas características tipográficas etc.) que contribuem para a compreensão global do texto (a idéia e/ou argumento central). Verificam-se também os elementos textuais que, conforme o gênero, trazem a idéia geral/central do texto, tais como: título, subtítulo, lide, legendas, parágrafos de abertura e conclusão etc.

- **leitura pontual**

Busca de informações específicas a serem encontradas no texto a partir do objetivo do leitor, por exemplo, buscar o telefone para denúncias anônimas em cartaz de campanha contra violência doméstica.

- **leitura detalhada**

O objetivo é explorar o texto, identificando as intenções do autor e a função de cada parte: por exemplo, se é uma introdução, se está apresentando um exemplo ou um argumento etc e como essas partes estão interligadas discursivamente. É essencial observar os tópicos frasais, entretítulos e marcadores discursivos para buscar a idéia central de cada parágrafo, assim como notar as escolhas lexicais que evidenciam o tom dado ao texto.

- **leitura crítica**

Identificação de aspectos ideológicos (explícitos ou implícitos) do texto; posicionamento do aluno perante esses aspectos; vinculação do tema/argumento do texto à realidade social dos alunos e comparação das referências culturais do texto com o universo cultural dos alunos.

- **foco nos aspectos formais do texto: elementos discursivos, lexicais e morfossintáticos.**

Fase para trabalhar a estrutura e os processos de coesão e coerência do texto, destacando especialmente o papel dos marcadores discursivos na condução da leitura, seja organizando as idéias e trechos do texto e/ou relacionando-os de alguma forma (indicando contraste, adição, exemplificação, explicação, conclusão, negação etc). Quanto ao vocabulário, deve ser ensinado primordialmente o que é considerado essencial para a compreensão do texto, podendo ultrapassá-lo, mas sempre vinculando o ensino do léxico ao tema em questão e ao interesse do aluno. Uma estratégia básica para chegar ao “significado aproximado” de determinadas palavras (ou seja, o significado suficiente para a compreensão do texto) é a “inferência lexical”. Inferir o sentido de itens lexicais desconhecidos envolveria explorar os cognatos/falsos cognatos, os processos de formação de palavras e o contexto imediato de uso. Os demais aspectos formais (ordem de palavras, tempos verbais, aspecto, modalidade,

subordinação, pronomes, advérbios etc) também devem ser tratados e sistematizados levando em consideração sua relevância para a compreensão do texto, a motivação e o desenvolvimento lingüístico dos alunos.

- **pós-leitura**

Atividades que promovam o desdobramento do tema e uma articulação da leitura com outras produções discursivas. Conforme o interesse dos alunos, os projetos da escola, a natureza do texto trabalhado, essa fase poderá ou não acontecer.

- **padrão interacional**

O ensino de língua estrangeira, como deveria acontecer em qualquer outro processo de construção de conhecimento escolar, requer um trabalho cooperativo, cujas regras e objetivos precisam ser definidas e regularmente avaliadas no e com o grupo. Na verdade, o trabalho em grupo e em pares tem um caráter duplo, sendo igualmente um procedimento e um conteúdo escolar, pois é na escola que os alunos devem se apropriar desses modos de fazer. Em atividades de leitura, mais especificamente, alunos, em pares ou em pequenos grupos, podem dividir um mesmo texto e, seguindo as atividades propostas pelo professor, co-construir sentidos. Esse procedimento tem como base teórico-metodológica o conceito de “leitura como evento-social”, proposto por Bloome (1983)

- **O uso da língua materna como língua instrucional**

Em uma proposta pedagógica que privilegia o desenvolvimento da atividade leitora, o uso da língua materna não deve ser visto como uma prática a ser evitada, mas como uma estratégia de ensino, principalmente nos estágios iniciais. Afinal, a despeito de dominar ou não a norma padrão da língua portuguesa, os alunos são usuários competentes do seu próprio idioma e o professor é quem deve sublinhar o que eles já sabem e conduzir a transposição desse conhecimento para ser suporte na aprendizagem da outra língua. Além disso, é importante que os alunos participem da interação que ocorre, principalmente, na pré-leitura e na leitura crítica e compreendam bem as instruções referentes às outras atividades. Para isso, o uso da língua materna pode ser bem-vindo. Espera-se que o professor identifique nas interações instrucionais e/ou sociais com e entre os alunos oportunidades para o uso autêntico – e, portanto, significativo – da língua estrangeira, o que pode vir a ser, ao mesmo tempo, elemento motivador e via de acesso para o desenvolvimento da expressão oral. Algumas dessas instruções e as interações por elas motivadas, por criarem falas semi- ritualizadas, podem, gradativamente, ser comunicadas na língua estrangeira.

AVALIAÇÃO

A avaliação é inerente à ação pedagógica e, portanto, deve ser pautada pelas mesmas concepções. Sendo assim, a avaliação não se constitui em uma etapa final, mas, ao contrário, o próprio processo da leitura já é avaliação.

Na nossa vivência escolar, muitos de nós fomos submetidos a um ensino de leitura que, estranhamente, não nos expunha a textos. Quando finalmente chegava a fase da leitura, o objetivo central era meramente responder uma série de perguntas de compreensão. Nossa proposta se distingue dessa prática justamente ao tentar trazer para a sala de aula inúmeras e diversas instâncias de uso da língua estrangeira, o que, conseqüentemente, altera o foco da avaliação. No ensino de língua estrangeira, a avaliação não pode ser um mero levantamento de erros e fracassos. Na ótica do conceito de interlíngua, o erro é visto como estratégia e indício do processo de aprendizagem. Cabe ao professor explicitar esses mecanismos e analisá-los com os alunos, atuando didática e sistematicamente a partir deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer proposta pedagógica deve ser flexível o bastante para contemplar diferentes contextos socioeducacionais. O enfoque na leitura permite que o professor escolha os textos e as atividades de sala de aula neles baseadas de acordo com a realidade imediata que caracteriza a sua própria prática pedagógica. No entanto, para que o enfoque aqui proposto possa realmente ser implementado e ter seus objetivos viabilizados, ressaltamos a importância de seguir os princípios centrais aqui expostos. A experiência revela que o simples fato de trabalhar com textos não implica instaurar automaticamente, na sala de aula, uma construção real de sentidos.

Na verdade, em muitos casos, as crenças sobre linguagem e leitura que subjazem o fazer pedagógico como um todo precisam ser revistas. Justifica-se, portanto, a implementação de uma política de formação continuada ampla, em que não só a totalidade dos professores da área específica como também os demais docentes, coordenadores pedagógicos e gestores possam aprofundar e/ou

familiarizar-se com os princípios e orientações aqui apresentados.

Estamos cientes, entretanto, de que há fatores que não dependem exclusivamente do professor e que são essenciais para o sucesso de qualquer proposta pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras. Entre esses, ressaltamos a continuidade desse ensino dentro e através dos ciclos, uma vez que todo o aprendizado de qualquer atividade lingüística pressupõe essa continuidade, acrescida de regularidade e sistematização. No caso do ensino de língua estrangeira, vale lembrar que a exposição do aluno à língua em questão se dá, na maioria das vezes, apenas em sala de aula.

Tendo como base os princípios e orientações aqui delineados, acreditamos que o

ensino de língua estrangeira possa ser pautado por objetivos e procedimentos metodológicos mais realistas e relevantes no contexto socioeducacional mais amplo em que se insere.

Objetivos para os ciclos

Considerando o contexto socioeducacional, as concepções teóricas e as diretrizes pedagógicas aqui apresentadas, propomos que o ensino de língua estrangeira na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro seja orientado para os objetivos apresentados a seguir:

- percepção de que o conhecimento de línguas estrangeiras tem uma função social que vai além do objetivo de instrumentalizar o aluno ensinando-lhe um idioma. A educação lingüística de um cidadão inserido no mundo pressupõe que ele perceba os múltiplos usos de uma língua, quer sejam pragmáticos e/ou ideológicos;
- percepção da inter-relação entre a língua estrangeira e a cultura em que está inserida;
- reflexão crítica sobre um possível uso da língua estrangeira que reforça estereótipos culturais e/ ou preconceitos lingüísticos;
- sensibilização para o papel da língua estrangeira no contexto brasileiro: onde é usada, por quem e para que finalidade lingüística ou ideológica;
- valorização e apropriação da língua estrangeira como meio de comunicação e entendimento entre pessoas de diversas origens e culturas;
- reflexão sobre a importância da leitura nas práticas discursivas em língua estrangeira no contexto brasileiro;
- entendimento da natureza sociointeracional do processo de leitura, que não deve ser vista apenas como decodificação, mas como construção de sentidos;
- reconhecimento de diversos gêneros discursivos, de seus propósitos comunicativos e dos contextos em que se inserem;
- reconhecimento e utilização de estratégias de leitura aplicadas a textos específicos, definidas em função dos objetivos da leitura;

- identificação e utilização dos elementos formais do texto que, em articulação aos aspectos discursivos, contribuem para a produção de sentidos;
- articulação do processo de leitura com outras produções discursivas, orais e escritas, em especial as que têm formato e linguagem mais estáveis e propósito comunicativo de apreensão mais direta pelos alunos.

Esses objetivos, em seu conjunto, permitem o acesso a uma língua estrangeira e a possibilidade de usá-la para explorar os universos lingüísticos materializados em forma de textos, visando, igualmente, ao conhecimento e à fruição. Dessa forma, acreditamos que o ensino de língua estrangeira, além de seu aspecto claramente funcional, como fonte de informação, meio de acesso ao mundo do trabalho e aos bens culturais da humanidade, possa contribuir para o que definimos anteriormente como sendo a função primordial da escola: a formação do cidadão consciente e participativo.

Destacamos que esses objetivos e as atividades devem perpassar os quatro anos de estudos de língua estrangeira, começando no período final do segundo ciclo e estendendo-se por todo o terceiro ciclo. A cada período de estudo subsequente, esses objetivos devem ser retomados e aprofundados tendo em vista a fase de desenvolvimento dos alunos, recorrendo à bagagem de conhecimentos espontâneos e escolares que o aprendente traz. Os temas, os gêneros discursivos e os aspectos lingüísticos que caracterizam os textos escolhidos devem tornar-se, gradativamente, mais complexos e o trabalho mais detalhado.

2º CICLO DE FORMAÇÃO

PERÍODO FINAL

No primeiro ano de contato com uma língua estrangeira, seja Espanhol, Francês ou Inglês, o primordial é criar as bases que sustentarão o trabalho nos anos seguintes, fazendo, sobretudo, uma revisão no conceito de língua e leitura e introduzindo a noção de gêneros discursivos. Muitos alunos ainda trazem a idéia de que ler é saber o significado das palavras ou dizê-las em voz alta. Da mesma forma, supõem que a diferença entre as línguas materna e estrangeira resume-se a uma mera diferença lexical, como se todas as línguas obedecessem a uma mesma lógica. Além disso, os alunos precisam aprender a trabalhar cooperativamente em sala de aula.

Nessa fase, podem ser privilegiados textos de diferentes gêneros, em especial, aqueles que tenham um caráter prático ou lúdico, de fácil apropriação por parte dos alunos, conforme seu conhecimento de mundo. Exemplos: cartões de apresentação/visita; ingressos, jogos, convites, receitas, cartas, cartazes de campanhas de conscientização, anúncios / avisos de murais etc.

3º CICLO DE FORMAÇÃO

No terceiro ciclo, já lidando com adolescentes, podemos priorizar as atividades que exigem mais debate, comparação, generalização, abstração e inferência, pois objetivam a compreensão, reflexão e análise crítica, processos mais adequados a essa faixa etária. Espera-se também que, nesse ciclo, conforme a gradual exposição a uma língua estrangeira específica, sejam intensificadas as atividades que promovam crescente domínio dos mecanismos formais e discursivos para o uso da língua em estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANNEL, Ralph. *Cultura, diversidade e o ensino de inglês como língua estrangeira* – Oficina II Seminário de Línguas Estrangeiras da SME-RJ, 2002.

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

BARBOT, Marie-José. Cap sur l'autoformation: multimédias, des outils à s'approprier. *Le français dans le monde*. Paris, número spécial, pp54-63, juillet 1997.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, texto e discurso*. São Paulo: EDUC, 1999.

FAUCONNIE, G. and TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books. 2004.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão – instrumentos metodológicos I*. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico – Séries Seminários, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 2002.

FURSTENBERG, Gilberte. Scénarios d'exploitation pédagogique. *Le français dans le monde*, número spécial, Paris, pp64-75, juillet 1997.

GALISSON, Robert. Faut-il contextualiser les manuels? *Le français dans le monde*, número spécial, Paris, p.70-78, janvier 1995.

GLÓRIA, Sylvia, REGO, Edwiges, SANTOS, Ana, VEIGA, Celeste. O ensino de línguas estrangeiras nas escolas da Prefeitura do Rio. *Caderno do Professor*. Rio de Janeiro: Multirio - Empresa Municipal de Mídia / Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1995.

GARGALLO, I. Santos. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de E/LE*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

LICERAS, J.M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Editorial Visor, 1992.

MENDONZA, A. *Las estrategias de lectura: función autoevaluatora en el aprendizaje del español como lengua extranjera ACI-ASELE IV*. Madrid, pp 313-324, 1994.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L.P. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006.

MOTA, K.M.S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e Sheyerl, D. *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, pp35-60, 2004.

MOORE, Danièle. *Uma didática da alternância para aprender melhor, língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/UFMG, Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/UFMG, pp89-99, 2003.

Multieducação: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1996.

NUNAN, David. *The Learner-centred curriculum*. Cambridge, CUP, 1996.

NUNES, Palmyra B. *O uso de estratégias e sua contribuição para a leitura de textos em inglês*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

NUNES, M.B.C. Visão sociointeracional de leitura . In *Oficina de leitura*. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2004 (versão digital)

OXFORD, Rebecca. *Language learning strategies*. New York: Newbury, 1990.

PORCHER, Louis. Le plurilinguisme: des politiques linguistique, des politiques culturelles, des politiques éducatives. *Le français dans le monde*, número spécial, pp88-95, juillet 2003.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp 67-84, 2006.

PRADO, Ceres L., PUTZIGER, Militza B., SANTOS, Ana Maria L. V. Reflexões sobre a progressão no âmbito do projeto bivalência. In *Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/UFMG, pp115-129, 2003.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. In *Cadernos de tradução*, Vol, 9. UFRGS. 2000.

SANCHO, J.M. *Los profesores y el curriculum*. ICE Univ. de Barcelona Ed. Horsori,1990.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching*. Oxford: Heinemann, 1994.

SHEPHERD, David. TEFL in the Brazilian Public Sector: the teacher's own tales of woe and sorrow, gloom and doom. *Perspectivas: o ensino da língua estrangeira*. pp2 –19. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. 1997

SMOLKA, Ana Luiza B. & LAPLANE, Adriana F. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? *Cadernos ESE*. Niterói: v.1, n.1, pp79-82, 1994.

VAN DIJK. T.A. Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, Vol. 8, pp159-177, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo José da Veiga. *Palestra de abertura do I Seminário Integrado da DEF*, 2003

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: O.U.P.1992.

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: CUP,1997.



RIO



PREFEITURA

EDUCAÇÃO