



A MULTIEDUCAÇÃO NA SALA DE AULA

PEJA II
Língua Estrangeira



O Núcleo Curricular Básico – Multieducação

chegou às escolas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em 1996. Embora seja norteador da prática educacional, permite e incentiva, a partir de sua concepção e orientação, que cada Unidade Escolar desenvolva o seu trabalho pedagógico com base na identificação das características peculiares de sua comunidade. É um guia curricular aberto e inovador.

O mundo se transformou.

Mudanças significativas ocorreram.

Novas descobertas foram feitas em todos os campos do conhecimento.

Os reflexos dessas transformações também podem ser vistos na área educacional. Nessa perspectiva, é que estamos propondo os fascículos de Atualização do **Núcleo**

Curricular Básico –

Multieducação, que não têm como objetivo substituir o guia lançado anos atrás e sim, propor novos diálogos, rever alguns conceitos, acrescentar temáticas e ampliar propostas anteriormente discutidas.

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

CESAR EPITÁCIO MAIA

Secretaria Municipal de Educação

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

Subsecretaria

ROJANE CALIFE JUBRAM DIB

Chefia de Gabinete

MARIZA LOMBA PINGUELLI ROSA

Assessoria Especial

SYLVIA REGINA DE MORAES ROSOLEM

Assessoria de Comunicação Social

LÉA MARIA AARÃO REIS

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

OPFORMABI

Redação final

ALECSANDRO AMORIM
LUZIANA DE M. CATTI PRETA
MARGARETE DE O. NASCIMENTO
MARIA GERALDA P. LANZIOTTI
MARIA SALETE BUSNARDO JACÓ
NELSON JORGE RODRIGUES

Coordenadora do Grupo de Trabalho

CRISTINA DE SOUZA VERGNANO JUNGER

Agradecimentos

ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS PELA CESSÃO DAS IMAGENS.
AOS ALUNOS DO PEJA II PELA CESSÃO DE DEPOIMENTOS.
À PROFESSORA SONIA DE VARGAS PELA CONSULTORIA E VALIOSA
CONTRIBUIÇÃO NO DOCUMENTO PRELIMINAR.
AOS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA ELABORAÇÃO DO TEXTO, COM
SUAS LEITURAS E EXPERIÊNCIAS QUE TANTO ENRIQUECERAM NOSSA
CAMINHADA.
AOS PROFESSORES DO PEJA II QUE CONTRIBUÍRAM NA LEITURA DO
DOCUMENTO PRELIMINAR.
A TODOS OS PROFESSORES QUE ATUAM NO PEJA II, PELA DEDICAÇÃO E
ENVOLVIMENTO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.
AGRADECEMOS TAMBÉM A PARTICIPAÇÃO, COMO LEITORES TÉCNICOS
DO DOCUMENTO, DO PROF. DR. DÉCIO ROCHA (UERJ), PROF.^a DRA TÂNIA
MARA GASTÃO SALIÉS (UERJ; PUC-RIO) E DA PROF.^a DRA VERA LÚCIA DE
ALBUQUERQUE SANT'ANNA (UERJ).

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

Equipe do Programa de Educação de Jovens e Adultos

CARMEN MARIA SOARES AROZO VIEIRA DA SILVA
CRISTINA NUNES DE SANT'ANNA
FLORA PRATA MACHADO (SUPERVISORA)
JAQUELINE LUZIA DA SILVA
KATIA REGINA DAS CHAGAS MOURA
LENITA COTECCHIA BRANDÃO
MARIA DAS GRAÇAS MEIREIS PEDRA
MARIA LUIZA ASSUMPTÃO SILVA
MARIA LUIZA LIXA DE MENDONÇA
MARLUCY DOS SANTOS VASCONCELLOS
MAURICEIA DE SOUZA COSTA
ROSA MARIA PIRES DE FREITAS
SÔNIA SALGADO MARTINS
VANDA MARIA DE MATTOS MENDES

Equipe de Apoio

MARILENE MARTINS DE CARVALHO BARBOSA
SANDRA CONTI PADÃO
LAILA DE PAIVA PEREIRA

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

PADOX - COMUNICAÇÃO

Supervisão e Produção Gráfica

GRÁFICA POSIGRAF

Impressão

GRÁFICA POSIGRAF

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: PEJA II - Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro, 2007. (Série A Multieducação na Sala de Aula)

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

Em 1996, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi encaminhado a toda Rede Municipal de Ensino da Cidade 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 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 1055 Unidades Escolares, 241 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 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 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 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

LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PEJA



CIEP Pedro Varela – E/1ª CRE

Quando falamos em educação, pensamos em dois aspectos: o “produto”¹, ou seja, aquilo que alcançamos com o processo educativo, e o processo em si, todas as ações nas quais estamos envolvidos ao longo de um período determinado. Em geral, acabamos sentindo que o produto final é bem mais valorizado. No entanto, é o processo que permite observar a construção dos conhecimentos. Temos, então, que ter em mente a importância que os sujeitos – professores e alunos – em todo este contexto. Uma escola sem docentes, estudantes, pessoal de apoio administrativo e demais funcionários é apenas mais um prédio!

¹ O termo em questão tem sido discutido no meio acadêmico e não há um consenso sobre o que seria de fato um produto para a educação. Aqui, assumimos “produto” como aspectos finais de processos educativos: conceitos, listagem de aprovação etc.

A força criadora, criativa e transformadora encontra-se nas pessoas que fazem parte da comunidade escolar e vivenciam no dia-a-dia este processo educativo.

Pensando nisso, apresentamos a vocês o novo documento da SME: um fascículo da *Multieducação* especialmente pensado para a Educação de Jovens e Adultos, neste caso, no âmbito das línguas estrangeiras. Trata-se de um texto desenvolvido por professores do PEJA, a partir das vivências, realidades e sentimentos nascidos da prática de sala de aula, da troca com colegas e com alunos, e da revisão dos percursos teóricos de vários estudiosos da lingüística, educação e línguas estrangeiras. Ou seja, é um texto nosso!

Consideramos relevante destacar, ainda, que este bate-papo mediado pelo livro impresso é uma oportunidade para nossas reflexões e para o resgate do espaço que é do professor no processo educativo e que lhe tem sido limitado. Somos aqueles que orientam os alunos, que planejam ações, que avaliam resultados e que, acima de tudo, crescem e aprendem ao ensinar. Portanto, a possibilidade de ver organizadas numa publicação coisas que vemos ocorrer e sobre as quais pensamos no nosso dia-a-dia de trabalho é uma chance de assumir nosso lugar de agentes da educação.

Considerando essas idéias, preparamos essa trajetória de reflexões em três partes:

- a) Selecionamos alguns conceitos e temas que estão implícitos na nossa atuação e desenvolvemos questionamentos sobre os mesmos: língua e identidade; o processo leitor e a Educação de Jovens e Adultos.
- b) A partir daí, propusemos uma discussão sobre o lugar da língua estrangeira nesse contexto de EJA.
- c) Finalmente, apresentamos algumas conclusões e uma bibliografia de apoio, para o caso de desejarmos aprofundar nossos conhecimentos sobre os assuntos aqui abordados.

Gostaríamos de destacar que reconhecemos que a educação é um processo aberto, o que não impede a escolha de alguns caminhos teóricos e metodológicos determinados para as discussões. Portanto, fazemos um convite à sua participação. Todas as reflexões de cada colega, professor

e professora, só podem enriquecer a Educação de Jovens e Adultos de nossa cidade e todos os que estamos nela envolvidos – docentes, alunos, diretores de escolas, coordenadores, funcionários e colegas das CREs e nível central.

Tradicionalmente, a escola tem sido associada a um instrumento de poder, de manutenção do *status quo*, como nos alerta Carrano (2006, p. 3):

A escola surge não apenas para ensinar saberes, mas fundamentalmente para fabricar corpos da modernidade industrial capitalista. A educação escolar seguiu um longo caminho, realizando a rejeição de outras formas de sociabilidade e transmissão de conhecimentos que não espelhassem a reprodução cultural institucionalizada nos ambientes escolares.

Podemos assumi-la como um instrumento de transformação e inserção social. No final, somos todos protagonistas desta grande aventura de ensino-aprendizagem. Sejam, portanto, todos bem-vindos e que possamos aproveitar ao máximo a experiência!



CIEP Pedro Varela – E/1º CRE

REFLETINDO SOBRE A EJA

Eles têm muito a ensinar.

Cristiane Marangon

Talvez estímulo e cooperação sejam as primeiras palavras-chave que merecem destaque quando buscamos, de certa forma, definir a Educação de Jovens e Adultos. As falas apresentadas a seguir representam a visão de alguns alunos sobre o que é a EJA¹:

O PEJA é um resgate de pessoas que haviam desanimado do estudo, por algum motivo. É um projeto que anima a pessoas a voltarem estudar.

O PEJA é um programa lançado pelo governo para dar oportunidades a trabalhadores e pessoas que não tiveram oportunidades de estudar. (...) Todos professores do PEJA são ótimos; só posso dizer como eles são: compreensivos, esforçados, respeitam as nossas opiniões e nos incentivam a seguir adiante.

É um programa estudantil que o Município criou e está melhorando e adiantando a vida de muitas pessoas, inclusive a minha. Eu estou adorando o PEJA e os professores que nele dão aula. (...) Tem que saber conversar com os alunos, saber a hora certa de punir o aluno e como puni-lo, estar sempre falando palavras carinhosas, palavras para incentivar o aluno a continuar vindo ao colégio e fazer amizade com todos.

¹ As citações dos alunos valorizam seu processo de crescimento crítico, tanto no que se refere à leitura, quanto no seu aprendizado em si no PEJA. As questões e problemas formais que surgiram foram corrigidos como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Esses comentários e outras falas que escutamos no nosso dia-a-dia pedagógico demonstram que a EJA é vista como uma importante oportunidade de crescimento pessoal. No entanto, apesar de valorizarem o programa, muitas vezes, os alunos se evadem. Talvez o segredo de um sucesso maior esteja relacionado a uma reflexão sobre quem são os nossos alunos.

Como destaca Marangon (2004, p. 1), “após o trabalho, com questões familiares para resolver, o estudante só fica na aula se ela for muito estimulante.” As turmas de EJA não são homogêneas, como nenhuma de fato o é. Mas, consideramos importante ressaltar esse aspecto da heterogeneidade, porque ela se caracteriza pela reunião de jovens que não conseguiram concluir o ensino regular, pessoas que necessitam do diploma para a aquisição de um emprego ou para uma promoção, alunos da terceira idade, mulheres que se evadiram devido à gravidez, pessoas que querem aprender a ler a Bíblia, entre outros, todos compartilhando a mesma experiência educativa.

Essa diversidade deve ser considerada enriquecedora. Todos trazem experiências de vida. Muitos, inclusive, já apresentam vivência de um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Os alunos da EJA tendem, portanto, a possuir um conhecimento prévio de mundo muito mais complexo e amplo do que as crianças. Aproveitar esse conhecimento talvez seja a chave para melhorar o rendimento de nossos alunos em sala de aula:

Conhecimento prévio. Essa é a chave para quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reconhecer os alunos como iguais, portadores de cultura e de saberes, é o primeiro passo para o sucesso. Afinal, eles estão voltando para a escola em busca da educação que o mercado de trabalho exige. Muitas vezes chegam cansados, depois de um dia de trabalho, com pouco tempo para dedicar aos estudos, mas cheios de histórias e vivências, ou seja, com um conhecimento prévio bem diferente (porque muito maior) do que as crianças. (MARANGON, 2004, p. 1).

Especificamente, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), o conhecimento que já se traz da língua materna e de valores culturais contribui para o desenvolvimento crítico dos alunos. Nos níveis iniciais, por exemplo, os estudantes geralmente questionam o diferente uso dos pronomes de tratamento e as formas de cumprimento. Na realidade, em certo sentido, eles têm a possibilidade de comparar as suas experiências de vida com a de outros povos.

Ao lado do reconhecimento da bagagem que traz o estudante jovem e adulto está o comprometimento com a sua valorização como pessoa e o conseqüente estímulo para o desenvolvimento de sua auto-estima. Não é raro que as dificuldades da vida e a própria consciência de que estão fora do sistema regular de ensino levem-nos a sentirem-se inferiorizados. Observamos, portanto, a nossa responsabilidade no que se refere à sensibilização dos alunos para o mundo pluricultural do qual fazem parte e para o seu papel e importância dentro dele. Perguntas como: *quem é o meu aluno? Como a LE pode ajudá-lo profissionalmente? O que ele gosta de ler?*, podem ser um bom ponto de partida.

LÍNGUA E IDENTIDADE

O melhor do mundo está na quantidade de mundos que o mundo contém.

Eduardo Galeano

Parece comum escutarmos comentários do tipo: *Deve ser difícil ensinar uma língua estrangeira para eles, afinal não sabem nem a língua deles...; Já tentei de tudo, mas não obtive êxito...; Essas teorias são boas no papel, mas na prática...* Foi pensando nisso que decidimos trazer para discussão e reflexão um pouco do que é o ensino de línguas estrangeiras na EJA e quem é esse nosso aluno. O que o faria *desejar ou repelir* essa língua, a princípio engraçada, com estruturas novas, sons diferentes, história de um povo desconhecido, em cujo aprendizado, muitas vezes, não só sua mente está pensando sobre o que está sendo ensinado, mas seu corpo está vivenciando esse *diferente* (o ouvido com os sons, a boca com novas articulações, o rosto e mãos com os gestos...)? Alguns alunos chegam a pensar que aprender uma língua estrangeira (daqui por diante LE) pode dar-lhes *status*. Cabe perguntar: *Para que e por que ensinamos uma LE? por que esta visão de prestígio permeia o ensino-aprendizagem de LE?*

O ensino de LE, ao longo da história de nosso país, vem tendo uma dimensão colonialista, na qual a LE é vista como superior à língua materna. Hoje, observamos ao mesmo tempo uma tendência a homogeneizar costumes (haja vista a crítica a uma padronização de comportamentos vinda dos países hegemônicos) e uma busca pela conservação da heterogeneidade, seja por conta do contato com o outro, que é diferente, ou pela proteção à identidade de cada comunidade (RAJAGOPALAN, 2003). Num mundo globalizado, de distâncias curtas e intercâmbios constantes, podemos obter informações de toda espécie, oriundas de qualquer lugar do planeta, sob várias formas (rádio, TV, Internet, cartazes, etc.) e com uma velocidade impressionante! Ao mesmo tempo em que nos aproximamos do *outro*, podendo constatar suas diferenças, percebendo uma vasta diversidade cultural, entramos em contato com o que há em nós e o que há em nossa cultura.

É importante que o aluno se relacione com esta nova cultura para perceber semelhanças e/ou diferenças. Mas é necessário, também, que a sua história de vida, que o faz ver o mundo de uma maneira totalmente peculiar, seja levada em consideração no ato do ensino-aprendizagem de uma LE. É imprescindível perguntar: qual a imagem que esse aluno tem de si e de seu povo? Quanto esse aluno valoriza a si e sua cultura? Auto-imagem (a imagem que o sujeito tem de si) e auto-estima (o valor que o sujeito dá a si mesmo) são importantíssimas para a definição de identidade, tanto do sujeito quanto de um povo. O ensino de LE entra nesse contexto para, a partir do “diferente”, do *outro*, podermos nos perceber e mudar.

De acordo com Rajagopalan (2003), apesar de o ensino de LE ter sido considerado durante muitos anos como uma maneira de ascender e ter prestígio, como já dissemos anteriormente, ele surge para redefinir identidades. Isso porque uma língua não é somente instrumento de comunicação, mas também de expressão da identidade de quem dela se apropria. É possível redefinir sua identidade quando se transita por outras culturas, por outros idiomas.

Na EJA, os alunos são jovens e adultos e o ensino-aprendizagem não acontece como quando estamos adquirindo nossa língua materna, ou como em alguns casos de bilingüismo em que estamos inseridos na cultura da língua em aquisição. Devemos, portanto, considerar a LE não só como objeto de conhecimento intelectual, mas também como objeto de uma prática de expressão (relação com os outros e com o mundo) e de prática corporal (o aluno põe em jogo todo aparelho fonador, expressão facial e gestual). É preciso levar em consideração, também, o que esse aluno traz de conhecimento de sua língua e cultura maternas. Com a aprendizagem de uma LE, o sujeito entra em contato com novas realidades do mundo, que soma às suas, já conhecidas.

No ensino de LE a questão não é *saber* a LE como se *sabe* a língua materna (ler, ouvir, falar, escrever). Devemos dar importância aos questionamentos – das relações do aluno com seu saber, com sua língua materna e com a língua que está aprendendo – e aos novos confrontos que irão redefinir os processos de identificação do aprendiz, modificando o sujeito sem que ocorra o apagamento da língua e identidade maternas

(CORACINI, 2003). O aluno terá mais sucesso a partir do momento em que estiver mais relacionado a essa cultura, estiver mais à vontade com essa língua. A assimilação de estruturas, da gramática e dos fonemas não é puramente biológica, mas também psicológica, visto que esta assimilação depende da relação do falante com as pessoas e cultura da língua do *outro*, da imagem que este aluno traz de si e da língua em processo de aprendizagem (CORACINI, 2003).

Na nossa sociedade atual, não há mais espaço para que a escola reforce o medo da aprendizagem de múltiplas linguagens. Devemos repensar o ensino-aprendizagem de línguas e o papel que pode desempenhar na constituição da subjetividade, levando sempre em consideração a língua materna do aluno e sua história de vida. Vivemos num mundo pluricultural e é através do estranhamento, do *outro*, da heterogeneidade, que o sujeito irá melhor se reconhecer e se observar. É necessário que nós, professores e professoras, agindo como mediadores desse processo, encaremos o ensino de LE como imprescindível à constituição dessa subjetividade, nesse contato com diferentes identificações. Poderemos, então, mediar e contribuir para a transformação do aluno a partir da aceitação do *outro*, da diferença, da não-coincidência de si consigo mesmo, de si com os outros, do que se diz (língua materna) e do que se gostaria de dizer (REVUZ, 2002). Nesta perspectiva, faz-se urgente vermos o ensino de LE como forma de significação, re-significação deste “eu” e de sua realidade (CORACINI, 2003).

Concluimos este capítulo, deixando para uma breve reflexão um trecho do texto de Christine Revuz (2002, 223; 227), que, apesar de teórico e técnico, possui a beleza e sensibilidade de um texto poético:

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa.[...] Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.

REFLEXÕES SOBRE LEITURA

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sobre o prazer.

Lionel Bellenger

Aproximar nossos alunos da leitura não é tarefa das mais fáceis. Fazer com que participem e tomem gosto pela leitura é uma das questões comumente discutidas entre nós, profissionais de educação. Não é raro escutarmos frases como: “Meus alunos não gostam de ler.”, ou, ainda, “Eles têm preguiça de ler.”

Constatamos, assim, que a tarefa de ler em sala de aula é difícil para uma grande maioria, pois, muitas vezes, não faz sentido. Como afirma Kleiman (2002a, p. 16), “está legitimada por práticas desmotivadoras, que provêm de concepções erradas sobre a natureza do texto e de leitura.”

Subjacente a tudo isto, temos o ensino de língua estrangeira que, atualmente, valoriza o ensino de leitura por diversas razões, como aparece na Multieducação e nos PCNs. Uma delas, e a que nos parece mais oportuna no caso do professor do PEJA, é o papel que ela exerce no aprendizado de diversas disciplinas, pois, quando o professor enfatiza o ensino de vários procedimentos de leitura, pode ajudar o aluno a ter um melhor desempenho escolar.

Assim sendo, devemos pensar em como ensinar leitura. Para tanto, conhecer as concepções teóricas pelas quais passou o ensino de leitura e suas implicações práticas torna-se de grande valor para nós, professores de língua estrangeira.

Primeiros Modelos de Leitura

Atualmente, o modelo interativo é considerado como uma forma mais adequada de encarar o ato de ler. Nele, se vê a leitura como um processo mediante o qual, através da interação leitor/texto, se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão, intervêm, portanto, tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida (SOLÉ, 1998).

Porém, nem sempre foi assim. No período compreendido entre os anos 30 e 60 do século XX, predominava o modelo de decodificação (*bottom up*) no qual a leitura era considerada uma atividade perceptiva e mecânica centrada no processo gráfico. Tal modelo era centrado no texto e o curso de processamento da informação era ascendente, ou seja, fluía do texto para o leitor, não considerando a bagagem deste. Percebemos, então, que o leitor tinha um papel passivo e os textos eram utilizados como um pretexto para o ensino da gramática e do vocabulário. Os processos cognitivos do leitor e suas contribuições para a compreensão textual eram ignorados (KLEIMAN, 2002b).

Detectamos, ainda hoje, a presença do modelo de decodificação de forma clara em exercícios cujas respostas não avaliam se o aluno obteve compreensão da leitura feita. Vamos partir do exemplo: *Maria foi à feira e comprou frutas para sua mãe*. Se perguntarmos: *Quem foi à feira?*, ao responder *Maria*, basta que o aluno identifique a frase e a copie. Não há uma interação com o texto. Concluimos que os modelos didáticos elaborados com base neste padrão voltam-se para a apreensão de dados e privilegiam estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas.

A partir da década de sessenta, surge uma nova concepção de leitura: o modelo psicolinguístico (*top-down*), cujo fluxo de informação era processado de forma descendente. Ou seja, partia do leitor para o texto. Nessa ocasião, propunha-se que o leitor usasse seu conhecimento e seus recursos para antecipar o conteúdo do texto. Quanto melhor pudesse fazer previsões, menos precisaria confirmá-las através do texto: este passava a

ser apenas um pretexto para a livre expressão do leitor. Se, como vimos anteriormente, o modelo *bottom up* se voltava para o texto, no modelo *top-down* a atividade cognitiva se centrava no leitor. Perguntas como: *¿Qué te parece tal cosa?*, *What do you think about this, or that?*, ou *Qu'est-ce que tu en penses...?*, no caso do ensino de espanhol, inglês e/ou francês, eram comuns, não sendo necessário que o leitor estabelecesse relações com o material escrito. Nessa época, foi introduzida a noção de diferentes propósitos de leitura: leitura para a compreensão geral (*skimming*), ou de aspectos específicos (*scanning*) e para a compreensão detalhada. Este modelo foi bastante criticado por não ter percebido a leitura como um processo de interação (AMORIM, 1994).

A abordagem interativa de leitura

O modelo interativo de leitura, segundo Solé (1998), pressupõe uma síntese dos dois enfoques mencionados anteriormente: ascendente e descendente. A partir desta nova perspectiva, a leitura se concebe como um processo de interação, ou de troca/influência mútua entre o texto e o leitor, por um lado, e entre os dois modos de processar a informação – ascendente e descendente – que intervêm no processo, por outro.

Em uma proposta interativa, portanto, devemos oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento da competência leitora na língua que se está aprendendo. Isso se fará através das análises de necessidades de leitura, da seleção adequada dos textos e do desenho de atividades que levem em consideração os processos implicados na leitura. Além disso, cabe considerar a existência de *diferentes formas de ler*, como afirma Solé (1998), segundo os objetivos da leitura, por uma parte, e as características individuais dos aprendizes, por outra¹.

¹ Neste capítulo, inserimos alguns exemplos relacionados à prática docente para ilustrar como os conceitos teóricos podem ser levados à sala de aula. A maioria deles foi elaborada pela equipe, representando, então, a voz do professor de EJA. Nos casos de outras fontes, estas foram indicadas ao lado dos exemplos.

Vejam, então, por exemplo, o caso do professor que leva um jornal para a sua sala. Se os alunos procuram saber se está passando aquele filme de que eles gostam tanto no país da língua estudada, não precisam ler mais do que o guia de programação. Irão procurar, especificamente, pelo título do filme desejado. Já se querem conhecer a história do tal filme, então, deverão ler com mais atenção as sinopses e críticas. Isso vai requerer estratégias mais complexas – compreensão geral do assunto, inferência de vocabulário desconhecido, associação de idéias etc, que necessitarão ser trabalhadas, através de exercícios, pelo professor.

Ainda de acordo com este modelo, notamos que a leitura envolve a interação entre o mundo do leitor, representado por dois tipos de conhecimento (sistêmico e esquemático)², e o mundo do autor. Portanto, devemos incentivar nossos alunos a ativar ou ampliar seu conhecimento esquemático de maneira a melhor prever o conteúdo e o gênero do texto a ser lido.

Imaginemos que conseguimos um texto, uma letra de música, por exemplo, que trata da frustração que as pessoas sentem ao considerar que tudo dos outros é melhor que as suas próprias coisas. Antes de começar a trabalhar o texto em si, podemos desenvolver conversas com nossos alunos sobre o tema e as estruturas que aparecerão no texto. Um bom ponto de partida são os provérbios ou frases de personalidades famosas, como as que apresentamos abaixo, que abordam tanto essa “inveja”, quanto à consciência de que é preciso que cada um faça a sua parte.

“The grass is always greener on the other side of the mountain.”
(unknown author)

“Il faut cultiver notre jardin” (Candide, cap 30, Voltaire)

“El césped siempre crece más verde al otro lado de la valla”
(refrán, anónimo)

² O conhecimento sistêmico equivale à competência lingüística e engloba o conhecimento que o leitor possui do vocabulário, morfologia e sintaxe. O conhecimento esquemático, por sua vez, envolve os esquemas de conteúdo e os formais. Os primeiros dizem respeito ao conhecimento do leitor quanto ao conteúdo do texto. Os esquemas formais, por sua vez, referem-se ao conhecimento que o leitor possui dos diferentes tipos de texto – narrativas, propagandas, poemas, entre outros, e as relações entre frases e orações de um texto – idéias de contraste, adição, enumeração etc. (AMORIM, 1994)

Também nos cabe incentivá-los a fazer uso do conhecimento sistêmico, através da articulação das pistas linguísticas presentes no texto, com vistas à sua compreensão.

Ensinar o imperativo apenas pela indicação da forma verbal, tira dos alunos o prazer que podem ter ao entender como se expressam ordens, pedidos, instruções... Mas, e se apresentássemos um texto, rico em imperativos e, ao invés de pedir-lhes que retirem as formas verbais, perguntássemos o que entendem ao ler certo fragmento com esses verbos? E se comparássemos esse trecho lido a outros construídos com presentes, infinitivos e locuções verbais de obrigação que têm um sentido semelhante? Durante a atividade, o aluno relacionaria um uso da língua – expressão de mandato – com as diferentes formas de dizê-lo.

Etapas do trabalho com leitura

Ao trabalhar leitura sob a perspectiva do modelo interativo, segundo Solé (1998), devemos também levar em conta as diferentes etapas existentes no processo leitor: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A primeira fase, chamada pré-leitura, tem por objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao assunto a ser tratado e ao tipo e gênero do texto a ser lido. Esse conhecimento pode ser acionado através de títulos, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, referência ao autor, fonte, etc. Segundo Kleiman (2002b), caso não exista o conhecimento prévio do leitor com relação ao tema ou aos padrões estruturais do texto, a compreensão da mensagem será dificultada, ou poderá não se concretizar. A nossa contribuição como professores pode ser, então, ajudar os alunos a construir os conhecimentos que lhes faltam e são requeridos pela leitura.

Ao começar uma nova atividade que envolva leitura, devemos propor uma etapa de pré-leitura, na qual ativemos os conhecimentos que os alunos já tragam sobre o assunto, o gênero, as finalidades, o lugar de origem do texto que será lido. Pode ser através de uma conversa, de um jogo, da exploração de imagens ou do título do texto. Só após isso, apresentamos o texto e começamos a leitura propriamente dita. Vamos imaginar que levamos um horóscopo retirado da Internet para a sala (anexo A). Antes de mais nada, apresentemos o título e perguntemos: vocês sabem a que se refere esta palavra? Que texto encontraremos acompanhando esse título? Quais são normalmente as suas características? Que tipos de pessoas costumam lê-lo e para quê? Onde aparecem impressos? Será que têm imagens? Anotamos, então, todas as hipóteses para discuti-las mais tarde, comparando com o que achamos no texto.

Num segundo momento, encontra-se a fase de leitura propriamente dita, na qual o aluno pode averiguar as hipóteses levantadas durante a pré-leitura, destacando as idéias principais e informações específicas (leitura superficial), assim como fazer uma leitura mais minuciosa para que possa obter uma compreensão detalhada do texto (leitura profunda). Este é o momento em que o leitor vai entrar em contato com idéias do autor através do texto, ou seja, onde construirá uma interação. Desta forma, a leitura se concebe como um ato em que o leitor compreende a mensagem global para atingir um propósito determinado, por ele estipulado. Para tanto, utiliza procedimentos que lhe permitirão alcançar sua finalidade: inferência de vocabulário desconhecido, identificação de idéias gerais ou específicas/centrais ou secundárias da mensagem, hierarquização das informações do texto, comparações entre idéias, relação entre o que está no texto e a realidade do leitor, associação entre imagens e texto verbal. Kleiman (2002b) menciona, ainda, que vários níveis de conhecimento entram em jogo durante a leitura: lingüístico, textual e de mundo (enciclopédico), interagindo entre si e fazendo da leitura um processo interativo.

Muita coisa pode ser perguntada para estimular o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos; depende do texto e dos nossos objetivos. Vamos continuar com os textos dos horóscopos (Anexo A). As perguntas servem para ir orientando o caminho leitor. A primeira pode ser: lembram de todas as coisas que conversamos há pouco? Então, depois de ler o texto, podemos concluir que o que estávamos pensando se confirmou? Por quê?

Algumas perguntas não terão o caráter tão geral, solicitando uma compreensão mais pontual do conteúdo lido. Por exemplo: Após ler o texto, indique para que aniversariantes (de que mês) as previsões do horóscopo servem e por quê. Aqui, o aluno terá que relacionar o signo destacado com a data de publicação do jornal e estabelecer o período a que se destinam as previsões. Outra pergunta pode ser: os prognósticos apresentados no jornal para as pessoas desse signo são favoráveis ou desfavoráveis? Como você justificaria a sua resposta? Além dessas questões, perguntas sobre aspectos de gramática textual (coesão, referência, valores de tempos verbais, etc), ilustrações, aspectos tipográficos (papel de negrito, itálico ou letras maiúsculas) podem ser fonte de questionamentos, desde que seu objetivo seja favorecer a compreensão. Reparemos que as perguntas estão em português. Caberá ao professor, segundo o perfil de sua turma, decidir se usará ou não a língua estrangeira. O importante é lembrar que a compreensão leitora é o foco principal. Portanto, se usar a LE nas perguntas interferir negativamente no processo compreensivo, isto deve ser evitado.

Em termos do trabalho de ensino-aprendizagem de leitura, o processo nessa segunda fase engloba: (a) procedimentos de exemplificação por parte do professor; (b) atividades compartilhadas, nas quais todos, alunos e professor, atuam e trocam idéias e informações coletivamente, e, finalmente, (c) leituras independentes. No entanto, essa divisão não significa que estas práticas devam aparecer de forma rigorosa: podem dar-se, inclusive, concomitantemente (JUNGER, 2002; SOLÉ, 1998).

A fase de pós-leitura caracteriza-se pela apresentação de questões que estimulem discussões em classe e pela expansão do que é construído a partir da leitura. Assim sendo, podemos levar atividades destinadas a fazer com que os alunos pensem sobre o texto lido, emitam suas reações e, então, ponderem sobre as idéias do autor. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) o foco essencial está no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor. Mas esse é o momento, também, para ir além do texto, promovendo não só uma atividade intertextual, como um espaço para o desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas, além da leitura. Podemos, portanto, estimular nossos alunos a relacionar o tema trabalhado com a sua própria realidade e com outros textos, escritos ou orais; produzir seus próprios textos; criar, criticar e avaliar situações motivadas pela leitura. Enfim, é uma oportunidade para ampliar sua bagagem enciclopédica incorporando de maneira crítica o que pôde reconstruir por meio do processo leitor.

A pós-leitura é o espaço privilegiado para ampliar a bagagem do aluno leitor e explorar outras habilidades lingüísticas. Voltando ao tema do horóscopo (Anexo A), podemos propor, por exemplo, uma pesquisa que mostre como e onde surgiram os horóscopos. Isso vai requerer novas leituras, inclusive na LE. Tais leituras podem ser alvo de apresentações orais para os colegas, por exemplo. A turma pode, também, junto com seu professor, optar por fazer um debate, discutindo os pontos positivos e os negativos de acreditar-se nos horóscopos. Outra atividade, agora de expressão escrita, é a criação de horóscopos imaginários ou da história de uma pessoa que só agia segundo as determinações do seu horóscopo. Tanto as atividades orais quanto as escritas poderão ser em português ou na LE. Dependerá do nível dos alunos e dos objetivos pedagógicos fixados para o trabalho. De qualquer maneira, sempre se poderá aproveitar para compor ao menos pequenas frases sobre o tema, se este for o caso, dando-lhes o prazer de produzir na LE, sem perder a motivação. O importante é que a produção seja significativa e contextualizada, atendendo a uma finalidade educativa.

Leitura e análise do discurso: Uma perspectiva enunciativa

Além dessa perspectiva interativa de leitura, poderíamos incorporar aspectos de outros campos e correntes teóricas, que contribuiriam para aperfeiçoar nossa prática docente e a formação de nosso aluno-leitor. A análise do discurso, por exemplo, embora não esteja voltada para o ensino-aprendizagem da leitura, ao lidar com discursos escritos, favoreceu a discussão por parte dos seus estudiosos sobre o processo leitor (JUNGER, 2002). A leitura, na sua perspectiva, é vista como enunciação (MAINGUENEAU, 1996). E, que vem a ser isto?

Pensemos numa situação de leitura. Temos um texto e um leitor. Mas este texto foi escrito por alguém, num determinado tempo e lugar. Ao escrever, o autor imaginou o que queria dizer, sua finalidade ao escrever, mas também levou em consideração quem poderia ser o seu leitor. Isso fez com que ajustasse sua linguagem, sua maneira de dizer as coisas. Também as circunstâncias do lugar e da época em que viveu influenciaram seus escritos. Imaginemos um romance antes do advento dos movimentos feministas ou de defesa das etnias. Seguramente não veríamos alguns enfoques que hoje, anos após estes movimentos, temos a oportunidade de observar. Pois bem, sabemos de todas estas coisas, mas às vezes não as consideramos quando vamos ler ou ensinar a ler.

Uma questão que vem ganhando força a partir dos movimentos feministas é a preocupação com as marcas formais de gênero. Estruturas pronominais e masculino/feminino costumam ser muito ensinados, mas se consideramos questões culturais, vemos aspectos que são às vezes esquecidos no dia-a-dia escolar. Por exemplo, ao ler uma carta de uma militante feminista norte-americana para uma companheira, encontramos o pronome *Ms.* O que significa? Por que não foi usado nem *Mrs.*, nem *Miss*? É que importa o fato de ser mulher, mas não seu estado civil. Também em espanhol vemos a presença redundante de *niños* e *ninas* para destacar que são meninos e meninas. Cada vez se usa menos a forma neutra de masculino (*niños*) para ambos os sexos juntos...

Ao tratar de enunciação, portanto, precisamos pensar em um processo que envolve sujeitos (enunciador e co-enunciador) situados num espaço e num tempo, interagindo através de discursos, de acordo com suas finalidades. Os sujeitos são ambos responsáveis pela construção de sentidos, o que significa dizer que o co-enunciador não está submetido ao enunciador e sim é seu *parceiro* na produção desses sentidos. No caso da leitura, tanto o leitor quanto o autor são indivíduos inseridos no mundo, numa realidade sócio-histórica que permeia seus dizeres e as interpretações que fazem.

Por isso mesmo, quando usamos textos retirados de realidades cotidianas dos usuários nativos de uma língua em aulas de LE, precisamos considerar que, embora o enunciador se mantenha, os co-enunciadores serão outros (nossos alunos). Eles não compartilham o espaço, nem os aspectos sócio-culturais do enunciador. Na verdade, tampouco compartilham a língua ou os objetivos do leitor, ao ler no contexto original. Isso se reflete na leitura, pois a construção de sentidos não levará em consideração a bagagem de mundo que o enunciador deixa no seu discurso. Esta “descontextualização” (JUNGER, 2002; MAINGUENEAU, 1996) requer, para não ser um obstáculo à leitura, que se considerem a fonte, o contexto da produção do material lido, sua época, aspectos relacionados à realidade sócio-histórica do seu enunciador e os discursos de outros que são levados por este ao seu próprio discurso. Neste sentido, para uma leitura sob a ótica enunciativa, também a polifonia e o interdiscurso³ são importantes.

³ A Análise do Discurso considera como seu espaço de análise o interdiscurso, ou seja, a interseção entre múltiplos discursos. De fato, seguindo os pressupostos de Bakhtin, consideram todo o processo enunciativo como dialógico – uma constante diálogo de múltiplas vozes em interação (polifonia). Tanto podemos ter fragmentos de textos de outros marcados no discurso (intertextualidade), como idéias, concepções e discursos. Discursos diretos, indiretos, ironias, ecos, citações, referências a obras ou personagens de livros diferentes do que estamos lendo são marcas dessa polifonia, intertextualidade e interdiscursividade.

Um bom material para desenvolver a compreensão do papel das diferentes vozes nos textos são as notícias de jornal. Às vezes, os jornalistas responsáveis pelas notícias nem chegam a aparecer de forma clara em seu texto. Seja porque seu nome não é indicado, seja porque ele não usa a primeira pessoa. No entanto, é comum observar citações de políticos, pessoas da rua, cientistas, artistas, jogadores de futebol, etc. O que essas vozes trazem como sentidos para o texto? Quem emitiu o discurso? Por que precisou usar as palavras de outros em seu texto? Às vezes essas citações servem para valorizar e dar credibilidade à notícia, às vezes diminuem a responsabilidade do jornalista e do jornal sobre o que está sendo dito. Podem aparecer como discurso direto, indireto, fragmentos de outros textos. Podemos aproveitar a sua presença para discutir essas questões relacionadas tanto à forma que assumem essas “falas do outro”, quanto aos efeitos que provocam no texto. Perguntas escritas e debates orais orientam as reflexões dos alunos, que vão construindo juntos seu conhecimento sobre o assunto, aperfeiçoando seu processo leitor e adquirindo subsídios para futuras produções escritas.

Outro elemento que afeta a produção dos discursos e a produção de sentidos através de sua leitura é o gênero ao que o mesmo pertence. Há vários conceitos de gênero, de acordo com a orientação teórica que se siga. Aqui, destacamos a ótica apresentada por Bakhtin (1997), pela qual, ao utilizar a língua, nos valem de enunciados, que, por sua vez, têm características temáticas, de estilo e composição que nos permitem inseri-los em gêneros. O autor, diz, ainda, que a inserção de um conjunto de enunciados em gêneros está vinculada à esfera da atividade humana na qual se desenvolve tal enunciado e, portanto, há uma infinidade de gêneros possíveis, caracterizados por sua heterogeneidade e por sua inserção social e histórica no mundo. Segundo esta perspectiva, temos: notícias, poemas, contos, receitas, canções, cartas, tratados científicos, textos elaborados com fins didáticos, todos gêneros, com características específicas e um papel social próprio. É preciso lembrar, ainda, que seu caráter muda de uma sociedade para outra. No trabalho de leitura

a partir dos gêneros discursivos, portanto, vamos considerar não só as peculiaridades formais dos enunciados lidos, mas a forma como a mensagem é construída e transmitida, sua finalidade e situação dentro de uma comunidade específica. Naturalmente, esses dados podem alterar a leitura e permitir ao leitor uma maior riqueza na exploração de sentidos.

Tomemos como exemplo os contos infantis. Além de fazerem parte de toda uma tradição, inclusive oral, são reconhecíveis por sua estrutura e temática: há sempre personagens bons lutando contra personagens maus, elementos mágicos, seres fantásticos (fadas, duendes, bruxas), muitas vezes príncipes e princesas; a história começa com uma introdução, surge um problema, os heróis enfrentam vários desafios e, finalmente, vencem o mal. O reconhecimento dessas características facilita a leitura. Mas podemos trabalhar com a ruptura dessa fórmula. Temos, então, o desenho animado *Shrek*, em inglês, que reúne a intertextualidade de diferentes contos e a presença do anti-herói, o ogro que acaba casando-se com a princesa.

Em espanhol, há um livro para-didático, *Felices para siempre*⁴ que segue semelhante orientação, juntando personagens e fatos de diferentes contos de fadas e apresentando um final inesperado. Se quisermos trabalhar a leitura, desenvolvendo a competência genérica, podemos conversar sobre contos tradicionais, suas características e diferentes maneiras de contar, ler alguns escolhidos pela turma e, depois, apresentar a ruptura com relação ao modelo tradicional, orientando os alunos através de perguntas.

Em francês, uma característica do gênero dos contos tradicionais é o emprego dos verbos no *passé simple*, não empregado usualmente na linguagem cotidiana oral.

⁴ O livro citado é: FERNÁNDEZ, G. E. FLAVIAN, E. *Felices para siempre*. São Paulo: Ática, 1999.

Costurando as idéias sobre leitura

Finalizando, é necessário envolver nossos alunos em todo este processo de leitura para que possamos assegurar, por um lado, seu interesse e, por outro, a conexão entre o que se fala na escola e o mundo fora da escola, onde a língua estrangeira é usada (PCN, 1998, p. 92). Vale lembrar também que, ainda que não infinitas, as possibilidades de leitura são múltiplas. Surgem das experiências e competências do leitor e, do mesmo modo, são reguladas pela interação, que leva em consideração, igualmente, o autor. Também afetam e, em certa medida, controlam a atribuição de sentidos a situação de enunciação, as múltiplas vozes levadas para o texto e o gênero do discurso. Assim, o reconhecimento de uma leitura se dá no meio de várias outras possíveis.

É importante despertar no aluno a percepção de que os sentidos se constroem a cada leitura. Uma perspectiva pedagógica que acompanhe esses princípios deve levar em consideração o papel dos sujeitos como construtores de sentidos, as condições de produção, a pluralidade das leituras possíveis, as relações interdiscursivas e o deslocamento do texto de suas condições originais de produção, além de estimular a desconstrução dos mitos negativos associados a essa atividade leitora (JUNGER, 2002).

Sendo assim, o conhecimento que o aluno possui da língua materna e sua bagagem enciclopédica (conhecimentos de mundo) não devem ser desprezados, bem como a noção que ele já possui sobre o processo de leitura. Considerando esses fatores, estaremos conscientizando-os de que a leitura não é uma simples decodificação e sim um processo que envolve diferentes níveis de compreensão e interpretação. Assim, pois, com relação ao ensino dos jovens e adultos, vemos que não podemos encará-lo ou levá-lo à prática de forma autoritária, apoiados *na compreensão mágica da palavra*, tendo o professor como centro e autoridade. “Agora, pelo contrário, o ensino como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto.” (FREIRE, 2003, p. 30).

TECENDO UMA PONTE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

*O cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade.
Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país,
na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo.
Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida.*

Herbert de Souza – Betinho

Início do ano. Os professores retornam às escolas para começar mais um ano letivo. Após reunião com a direção da escola é solicitada a elaboração do planejamento didático para o novo ano...

Sala dos professores. Muitos colegas abrem livros didáticos e fazem seu planejamento a partir dos conteúdos trazidos nos mesmos. Em seguida, elaboram os objetivos a serem alcançados com base na seleção de conteúdos...

Esta cena nos parece familiar? Muitos de nós elaboramos nosso planejamento da mesma forma. Será que esta é a melhor maneira de planejarmos? Podemos mudar este quadro? Muitos de nós, professores e professoras, perdemos a perspectiva da importância e da responsabilidade que temos na ação educativa. Temos em nossas mãos a possibilidade de traçar um planejamento que seja adequado às necessidades e interesses de nossos alunos e, muitas vezes, não o conseguimos fazer.

Primeiramente, o planejamento feito antes de conhecermos nossos alunos é apenas uma previsão, que poderá ser confirmada ou não, a partir do momento em que tivermos contato com o público que será atendido. Ao trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, precisamos ter em mente quem é o nosso aluno. Este aluno, como já vimos, possui uma bagagem de vida que não pode ser ignorada. Ele já traz conhecimentos que devem ser levados em conta ao elaborarmos o planejamento prévio do ensino de língua estrangeira. Como é aconselhável que avaliemos e reestruturemos

nosso primeiro esboço de planejamento após o início das aulas, uma boa idéia para obter os dados de que precisamos é utilizar um questionário de sondagem (Anexo B). Através desse instrumento podemos saber quais são suas características, sua experiência de vida e que conhecimentos já possui da língua estrangeira que será estudada¹.

Ao explicarmos o objetivo do questionário de sondagem (Anexo B), incentivamos o aluno a se tornar sujeito responsável por sua aprendizagem. Embora muito possa ser perguntado, é importante que procuremos saber, através desse instrumento de coleta de dados (o questionário): (1) sua opinião sobre a relevância de estudar uma LE; (2) se ele já havia estudado alguma LE antes; (3) se você pudesse escolher estudar determinada língua, por que o faria; (4) o que ele considera que deve ser ensinado e aprendido quando se estudam línguas; (5) os assuntos de seu interesse; (6) o que já sabe sobre o idioma e as culturas de seus povos falantes; (7) o que costuma ler e se já leu em uma língua estrangeira. É recomendável elaborar o questionário em português para facilitar a aproximação com os estudantes. Esta sondagem poderá, até mesmo, ser feita através de uma conversa bem informal com nossos alunos. A partir daí, de tudo o que recolhermos com eles, podemos voltar ao planejamento inicial e fazer as modificações que forem necessárias.

Precisamos lembrar que planejar é partir da realidade. Se inicialmente havíamos planejado com base numa suposição de quem seriam nossos alunos, quando lemos suas respostas aos questionários passamos a conhecê-los um pouco melhor. O que era nossa suposição passa a ser um fato comprovado pela própria fala dos alunos. Ou, então, caso as respostas não coincidam com o que havíamos pensado inicialmente, tal suposição demonstra um equívoco nosso, que precisa ser revisto e mudado.

Alguns prováveis questionamentos feitos nesse momento de revisão do plano de curso serão: quem é o meu aluno; o que ele já viveu; o que ele já sabe; o que é importante que ele aprenda; o que a sociedade considera importante e, por isso, o meu aluno deve saber? Ao pensar sobre isso, são redefinidos os objetivos do ensino de Língua Estrangeira, o que nos levará, como consequência, à seleção dos conteúdos necessários para

¹ Apresentamos a você, no final deste documento, um exemplo de questionário de sondagem (Anexo B). Ele já é uma adaptação do utilizado em outro programa de EJA, mas pode servir como base para que você monte suas próprias perguntas, de acordo com sua experiência.

atingi-los. Do conjunto de realidades que compõem nosso contexto, objetivos propostos, conteúdos selecionados, filosofias e bases teóricas que sustentam nossa visão sobre ensino-aprendizagem de LE, nascem as estratégias e a escolha de materiais que viabilizarão a prática de sala de aula.

Nesse panorama, a utilização de projetos interdisciplinares pode ser uma boa opção para possibilitar ao aluno de EJA partir do conhecimento que já possui e do questionamento da realidade em que vive. Isso porque eles propiciam o aprendizado de conceitos, de valores e da Língua Estrangeira estudada. Precisamos lembrar que os projetos fazem parte da vida de todos nós; não são algo tão estranho ao nosso cotidiano. Quem não precisou encontrar estratégias para realizar algum projeto em sua vida? A compra de uma casa nova, uma viagem há muito desejada, um filho, por exemplo, são projetos que precisaram de um planejamento que teve objetivos bem específicos.

Projetos e interdisciplinaridade caminham juntos, e a Língua Estrangeira é privilegiada neste sentido. Ela está presente na vida de todos, mesmo nos contextos de língua materna, como nos muitos rótulos dos produtos importados nas prateleiras dos estabelecimentos comerciais brasileiros, e cabe em todas as áreas. Pode ser encontrada em textos sobre Matemática, História, Geografia, Ciências, e muito mais, pois é um veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento e às identidades dos seus falantes nativos.

O ensino de Língua Estrangeira propicia ao aluno descobrir suas características identitárias e valorizá-las, da mesma forma que descobrirá as identidades do outro, ou seja, dos povos falantes de outras línguas. Conseqüentemente, seu estudo pode contribuir para desenvolver nele o respeito às diferenças, pois quando me conheço e conheço o outro, aprendo a respeitar esse outro.

Até aqui, discutimos o que consideramos como conteúdo formativo. Porém, é preciso lembrar que, juntamente com o conteúdo formativo, está o conteúdo informativo. Um complementa o outro.

Ao interagirmos com outras pessoas através do uso da linguagem, seja ela oral ou escrita, utilizamos textos que, de acordo com o contexto

em que são utilizados e suas finalidades, repetem escolhas lexicais e estruturais, o que permite incluí-los em gêneros discursivos. Conforme já discutimos anteriormente, reconhecer as características e conseguir atribuir sentidos ao material lido com base nessas características é uma competência importante na formação dos leitores. O desenvolvimento de procedimentos de leitura que levem em consideração, portanto, a utilização de gêneros contextualiza e facilita o entendimento e a aprendizagem da língua estrangeira. Considerando que os gêneros têm uma função social, pois circulam no cotidiano de todos nós e permitem que se identifiquem papéis, finalidades, funções dos discursos e dos seus sujeitos, a aplicação desse conceito nas aulas de leitura em LE contribui para que o ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira seja significativo e não somente uma seleção de conteúdos isolados.

Outro aspecto que não podemos relegar a segundo plano é o lingüístico. A maioria de nós costuma tê-lo bem claro. Mas, que abordagem devemos dar ao sistema da LE que ensinamos? Pensemos que o discurso se concretiza por meio de palavras, frases e textos. Portanto, precisamos entender como funcionam esses elementos, como se combinam e articulam. Mas também temos que considerar que através de palavras e frases soltas não construímos significados. E os textos não existem isolados: dialogam com outros textos constantemente. Sendo assim, a relevância que devemos dar em nosso trabalho a esses elementos sistêmicos, imprescindíveis ao manejo da língua, deve ter sempre presente sua inserção no discurso, no texto. Linhas como a da gramática textual (KOCH, 1993) ou da análise do discurso (MAINGUENEAU, 2001) podem oferecer-nos suporte para trabalhar com coesão textual, marcadores discursivos, dêixis, sem que seja necessário entrar em pesados conceitos teóricos com nossos alunos. A língua, nos seus aspectos lexical, sintático e semântico, passaria a ser vista em uso, nos contextos, em busca da recriação de sentidos a partir do contato com o material lido.

Se vamos trabalhar a LE contextualizada, precisamos de textos. Ao fazer a seleção cuidadosa do material que será utilizado nas aulas, precisamos pensar nas etapas de desenvolvimento do nosso aluno, em suas necessidades e objetivos, na relevância de determinados temas para a sua vida, nas possibilidades de promover a integração pelo contato com o outro e redefinição da própria identidade, nos gêneros e seu lugar na sociedade, sobre como a língua é usada em cada situação. Partindo

do levantamento do conhecimento prévio do aluno, devemos escolher textos e elaborar atividades que permitam sistematizar e ampliar seus conhecimentos. Paralelamente, vamos apresentando novos conteúdos programáticos. Durante e ao final de cada etapa, vamos avaliando a trajetória seguida, replanejando, discutindo com o grupo. Sugerimos, inclusive, que o aluno faça sua auto-avaliação no desenvolvimento de cada uma das atividades realizadas, identificando o que conseguiu aprender, as dificuldades encontradas e as dúvidas que permanecem, a relevância que aquele novo saber pode representar à sua já extensa bagagem.

Conforme as orientações da Multieducação (1996) e dos PCNs (1998), observamos que as atividades devem ter a leitura como foco principal, o que não exclui a presença de outras habilidades lingüísticas (entender textos orais, falar, escrever). O momento privilegiado para propor atividades que envolvam a compreensão oral, a escrita e a fala em LE é a etapa de pós-leitura. Cabe ao professor, segundo o seu planejamento e o perfil de suas turmas (necessidades e interesses), criar as oportunidades para desenvolver tais habilidades, ampliando o potencial discursivo de seus alunos. Também é importante lembrar que esses documentos relacionam todo o trabalho didático-pedagógico, incluído aquele desenvolvido com a linguagem, com a vida, abordando temáticas ligadas à identidade, mundo do trabalho, sexualidade, cidadania.

Sugerimos que se discuta sempre com os alunos, portanto, a relevância da língua que estão aprendendo em suas vidas e na sociedade da qual fazem parte. Isso pode ser conseguido mais facilmente através de textos criativos e interessantes, que permitam colocá-lo em contato com as realidades dos povos e culturas, cuja língua está estudando. Neste sentido, contudo, não podemos esquecer que esses mesmos textos estarão fora de seu contexto original, permitindo, portanto, novas atribuições de sentido, como já discutimos no capítulo sobre leitura.

De qualquer maneira, tanto o livro didático, quanto os recursos das novas tecnologias, onde buscamos os materiais para preparar nossas aulas, são apenas ferramentas de apoio para que possamos atingir os objetivos propostos em nosso planejamento. Livro didático, vídeo, TV, computador de nada servem se não houver a nossa intervenção consciente e criativa e a participação ativa de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem – nós (professores e professoras) e nossos alunos.

PARÂMETROS NORTEADORES PARA O TRABALHO COM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Podemos dizer que “programa” é o conjunto de decisões que adotam os professores na hora de organizar as aulas, aplicando a um curso concreto as especificações de um plano curricular. Estas decisões não se limitam à seleção dos objetivos e dos conteúdos, mas sim que têm relação com os procedimentos metodológicos e de avaliação¹.

Giovannini et. al.

Nesta última parte do documento, propomos, com base em nossa experiência como docentes do PEJA, a sistematização de um elenco de objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos por todos os colegas de Línguas Estrangeiras que atuam no programa. Propomos esse roteiro simplificado a partir dos objetivos, justamente porque são essas metas, que, ao serem desenhadas de forma clara e objetiva, indicarão os melhores caminhos, tanto para a seleção dos conteúdos, quanto na definição de estratégias de ensino-aprendizagem, escolha de materiais e elaboração de atividades.

Quanto às bases teóricas subjacentes à proposta, como o exposto nos capítulos anteriores e seguindo a orientação da Multieducação e dos PCNs, elas estarão centradas no desenvolvimento da leitura segundo a abordagem sócio-interacional, incorporando, também, elementos da análise do discurso de base enunciativa. Servirão como suporte para o quadro dos objetivos e dos conteúdos para LE no PEJA.

Os quadros estão organizados em subunidades temáticas, para cada uma das três unidades de progressão (UP) nas quais se organiza o PEJA/SME-Rio. Foram pensadas considerando o quantitativo de horas e dias de aula durante cada UP, prevendo que se contemple espaço para

¹ Fragmento traduzido, com tradução livre dos autores, do original em espanhol (GIOVANNINI et al, 2000, p. 67).

avaliações, atividades extras e, em especial, aquelas interdisciplinares. Os eixos temáticos servem não só para contextualizar o estudo, com base nas realidades de vida dos alunos no mundo atual, como para facilitar a seleção, por parte do professor, de textos com que irá trabalhar. Devemos lembrar que tais textos deverão apresentar variação nos gêneros, a fim de contribuir para a formação dos leitores em LE.

Como o Município do Rio de Janeiro oferece aos nossos alunos do PEJA um dentre três idiomas estrangeiros – espanhol, francês e inglês –, os parâmetros norteadores no que se refere aos objetivos e conteúdos serão apresentados em termos gerais. Cada colega, no âmbito de sua Língua Estrangeira, poderá fazer, então, as relações necessárias para atender às especificidades de sua área.

UP – 1

Eixos temáticos	Objetivos	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Identidade e alteridade: as visões do eu e do outro. • A família. • O meio urbano: anonimato, impessoalidade, habitação, lazer, papéis sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situar a LE na realidade cultural de seus falantes. • Identificar a importância da LE nos dias de hoje. • Identificar a presença da LE na realidade brasileira. • Reconhecer conteúdos gerais de textos simples (compreensão geral), associando os conhecimentos que os alunos já possuem e os contatos entre português e a LE estudada. • Inferir vocabulário desconhecido, segundo o contexto, as proximidades entre LE e LM e o conhecimento do assunto. • Identificar características de fonte, tipo e gênero de textos, aplicando-as como auxiliares na compreensão. • Hierarquizar idéias dos textos: principais e secundárias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE). • Conhecimento de mundo: ênfase nos conhecimentos sobre a cultura estrangeira estudada e na utilização desses conhecimentos prévios para a compreensão. • Estratégias de leitura: inferência lexical (palavras transparentes, opacas, falsos cognatos), identificação de idéias centrais e secundárias, identificação de características genéricas e de fonte.

UP – 2

Eixos temáticos	Objetivos	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none">• Trabalho e consumo: inserção no mercado de trabalho e as relações sociais mobilizadas pela sociedade de consumo.• Meio escolar: educação formal e não formal; a importância do saber popular.	<ul style="list-style-type: none">• Aplicar as estratégias anteriormente estudadas na compreensão textual.• Identificar a importância das imagens e de aspectos tipográficos para a compreensão.• Estabelecer relações entre imagem e texto verbal.• Aplicar diferentes níveis de processamento do texto durante a atividade de compreensão leitora, segundo os objetivos e gêneros: leitura superficial e geral; leitura detalhada, leitura pontual.• Identificar o papel referencial dos pronomes.• Usar os pronomes em sua função referencial como elementos facilitadores da compreensão.	<ul style="list-style-type: none">• Revisão de estratégias.• Elementos visuais presentes nos textos e seu papel na construção de sentidos.• Níveis de processamento da informação dos textos: leitura superficial e geral; leitura detalhada, leitura pontual.• Pronomes e sua função referencial.

UP - 3

Eixos temáticos	Objetivos	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none">• Cidadania e solidariedade• Mundo globalizado• O meio e o indivíduo: questões ecológicas	<ul style="list-style-type: none">• Aplicar as estratégias anteriormente estudadas na compreensão textual.• Identificar o papel dos verbos na construção de sentidos relacionados ao tempo, ao aspecto e ao modo verbal.• Identificar o papel dos determinantes de nomes na construção de sentidos durante a leitura.• Identificar o papel dos nexos sintático-semânticos na construção de sentidos durante a leitura.	<ul style="list-style-type: none">• Revisão de estratégias.• Emprego (em termos de compreensão leitora) e sentido das formas verbais.• Emprego (em termos de compreensão leitora) e sentido dos artigos, adjetivos (inclusive, possessivos, demonstrativos e indefinidos) que determinam nomes substantivos.• Emprego (em termos de compreensão leitora) e sentido de nexos sintático-semânticos (conjunções, preposições e advérbios)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste fascículo, estivemos trocando idéias, mesmo que à distância. Os conceitos teóricos que aqui aparecem, as reflexões sobre o lugar da LE e as especificidades do seu ensino-aprendizagem são questões que, sem dúvida, povoam as mentes de todos nós, professores e professoras de Língua Estrangeira.

Acreditamos que não existe um único caminho para desenvolver esse processo e que a educação se faz por meio da troca, do intercâmbio, da interseção de vários discursos e experiências. Este texto é um pouco fruto dessa riqueza: um mosaico de idéias, vivências, de pensamentos e crenças de docentes e de estudiosos da educação, da lingüística e de LE. Seu principal objetivo é *acender* à discussão. E, ao fazê-lo, esperamos que possamos recriar, reinventar o espaço da sala de aula através da interação professor-alunos, alunos-alunos, professor-professor, que é marca do uso da linguagem. Recordando o escritor espanhol Antonio Machado, “caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”. Portanto, este documento são algumas das muitas pegadas que todos nós deixamos e continuaremos deixando para construir esse longo caminho da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, M.L.V. **A interface do ensino/aprendizagem de estratégias de inferência lexical em um curso de leitura em inglês.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e Cidadania.** Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. São Paulo, n. 10, nov. 2000. São Paulo. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:ZdcwRdzK1h8J:www.uff.br/obsjovem/ident_juv.pdf+Identidades+juvenis+Carrano>. Acesso em: 08/FEV/2006.
- CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso.** Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Universitária, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIOVANNINI, A. et al. **Profesor em acción.** 12. Reimp. Madrid: Edelsa, 2000.
- JUNGER, C. de S. V. **Leitura e ensino de Espanhol como Língua Estrangeira:** um enfoque discursivo. 2002. Tese (doutorado). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002a.
- _____. **Texto & leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002b.
- KOCH, I. V. **A coesão textual.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Pontes, 1996.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARANGON, C. **Eles têm muito a ensinar**. Disponível em: <http://www.novaescola.abril.com.br/ed/158_dez02/html/eja.htm>. Acesso em: nov. 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I (Org.) **Língua(gem) e identidade**. 2. Reimp. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo Curricular Básico Multieducação**. Rio de Janeiro, 1996.

_____. _____. **Parecer no 03, de 1999. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas etapas PEJA I e PEJA II**. Rio de Janeiro, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

Anexo A

1. Texto em inglês:

Thursday, June 2, 2005

Daily Cosmic Calendar

Provided by Astrology.com

If you were hoping for a smooth and tranquil experience today, think again. Mercury in its home sign of Gemini squares its higher octave planet Uranus in Pisces (2:19AM PDT). A little over ten hours later, Mars in Pisces forms a square pattern with distant, brooding and extremist Pluto in Sagittarius (12:26PM PDT). For two outer, transpersonal planets to engage more personal planets Mercury and Mars in volatile aspects is to wreak potential havoc across the board. Be extra cautious while traveling, running errands and playing sports. It's also easy to lose your cool over a trifle. Your best bet is to keep a low profile close to these times and postpone important decisions for another day. These two alignments don't have to materialize as crises, but you will still need to move ahead carefully to prevent a physical or psychic meltdown. Relationship More....


Yahoo! Astrology.htm. Retirado da Internet em
02/06/2005.


Sun Signs
Use the zodiac symbols to go to that sun sign's home page.


 Aries 3/21-4/19	 Leo 7/23-8/22	 Sagittarius 11/22-12/21
 Taurus 4/20-5/20	 Virgo 8/23-9/22	 Capricorn 12/22-1/19
 Gemini 5/21-6/21	 Libra 9/23-10/22	 Aquarius 1/20-2/18
 Cancer 6/22-7/22	 Scorpio 10/23-11/21	 Pisces 2/19-3/20

2. Texto em espanhol:

Predicciones para hoy – Domingo
17 de julio de 2005

Aries 
22-Mar a 20-Abr
Días dinámicos, aprovechen
para poner al día todo lo
atrasado y para organizar la
semana.

Tauro 
21-Abr a 21-May
Posibles obstáculos impedirán
lograr sus propósitos.
Posiblemente por culpa de
gente irresponsable. Intente
arreglárselas solo.

Géminis 
22-May a 21-Jun
Cuidado con ese amor
propio! Sepa escuchar
a quienes intentan darle
consejos bien intencionados.

Cáncer

22-Jun a 23-Jul

Para "poner en marcha" proyectos recién iniciados o planeados. Afectos: días para perdonar, ser generosos...

Leo

24-Jul a 23-Ago

Cuidado con el trato que da a sus familiares. Es necesario moderar las exigencias y no esperar tanto de los demás.

Virgo

24-Ago a 23-Sep

Día un tanto cansador por su ritmo. Favorecen toda tarea investigadora. No olvide reservar un tiempo para el descanso.

Libra

24-Sep a 23-Oct

Días favorables en general, principalmente en el círculo social. Organice reuniones o visite amigos

Escorpio

24-Oct a 22-Nov

Irritabilidad por los errores cometidos por impulsividad. En el amor, silencio...

Sagitario

23-Nov a 22-Dic

Aprovechen para todo cambio de lugar, de ambiente, salidas. Para informarse, actualizarse, estudiar.

Capricornio

23-Dic a 20-Ene

Necesitarían una pausa. El descanso los ayudara a un mejor y más eficiente desempeño durante los días laborales.

Acuario

21-Ene a 19-Feb

En el amor, será prudente evitar discusiones. No lograra expresar su ideas con claridad y puede provocar malos entendidos.

Piscis

20-Feb a 22-Mar

Oportunidad de arreglar, ordenar su hogar, hablar con su pareja. Proponer proyectos nuevos.

<http://horoscopo.grippto.com.ar/>

CORRIGIR AS FIGURAS COM AS PALAVRAS

3. Texto em francês:

HOROSCOPE

Pour tout savoir, appelez vite le 0 892 350 700 et dites : « ASTRO » (0,34€/min)

ZODIAC Gagnez 300 €



Par Caroline Alexandre

Anexo B

Questionário para conhecer o aluno do PEJA¹

Nome: _____ Turma: _____

Tempo de estudos de LE: _____ semestres.

Professor(a): _____

Responda a todas as questões, pois sua opinião é muito importante para nós.

1. Você acha que estudar uma língua estrangeira pode ajudá-lo nos seus estudos ou no seu trabalho? () sim, muito. () mais ou menos. () muito pouco. () não.

2. Para que serve aprender uma língua estrangeira?

() Não tem utilidade para mim.

() Para cantar músicas estrangeiras.

() Para falar (ou escrever e ler) no trabalho, ou com estrangeiros.

() Para estudar e ler coisas escritas pelos estrangeiros.

() Para usar na Internet.

() Outra opção. Diga para quê: _____

3. Você já estudou antes:

espanhol? () sim. () não. () um pouco. Onde? _____

¹ Adaptado do questionário de sondagem usado por Espanhol LE no programa Invest UERJ – de suplência para funcionários da UERJ, em 2004. O questionário foi elaborado pela docente supervisora de língua espanhola, Prof^a Cristina Vergnano Junger, e discutido com sua aluna-bolsista de iniciação à Docência. Este instrumento de coleta de dados constitui aqui, portanto, apenas uma sugestão de modelo para que cada professor do PEJA elabore seu próprio questionário, segundo suas realidades específicas.

7. Que tipos de textos você gostaria de ler?

- Reportagens sobre artistas, desportistas e pessoas famosas.
- Reportagens sobre lugares diferentes e maneira de viver dos povos.
- Reportagens sobre os jovens.
- Reportagens sobre trabalhadores e trabalho.
- Notícias de jornal.
- Histórias de aventura, mistério ou policiais.
- Histórias de amor.
- Publicidades e propagandas.
- Textos úteis para o dia a dia, como manuais, receitas, guias de cinema, etc.
- Textos que ajudassem no estudo.
- Histórias em quadrinhos.
- Letras de músicas.
- Outros tipos de texto. Diga alguns: _____

8. O que você já sabe ou conhece dos povos e países onde se fala a língua estrangeira que você está estudando? _____
