

Elaine Ferreira do Vale Borges

**Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de
Língua Estrangeira – Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Linguística Aplicada na área de
Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e
Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
2003**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
IEL - Instituto de Estudos da Linguagem
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Orientador

Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes – IEL/Unicamp

Profa. Dra. Rita de Cássia Tardin Cardoso

2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL -
UNICAMP

B644d Borges, Elaine Ferreira do Vale
Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira -
Ensino Fundamental / Elaine Ferreira do Vale Borges. - - Campinas,
SP: [s.n.], 2003.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Currículos - Ensino Fundamental. 2. Língua estrangeira - Estudos
e ensino. 3. Lingüística Aplicada - Currículos. 4. Ensino fundamental.
5. Construtivismo. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II.
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da
Linguagem. III. Título.

Ao meu marido,

Ben-Hur

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pela orientação, amizade e suporte para a concretização desta pesquisa.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes e Profa. Dra. Rita de Cássia Tardin Cardoso, pelos comentários e sugestões valiosas.

Às amigas e companheiras, Luciene Maria Garbuiro C. Branco e Maristela M. Kondo Claus, pelo apoio e incentivo.

À amiga Márcia Ap. Amador Mascia por me mostrar os caminhos da discursividade.

À Diretoria Executiva da APLIESP, gestão 2001-2003 (Magali, Ademilde, Rita, Márcia, Paula, Hércio, Carlos, Lucimara, Leila, Vanderlei e Sullivan), da qual também fiz parte, pelo companheirismo e oportunidade de convívio real com as discussões relativas ao ensino/aprendizagem de língua inglesa. Obrigada, gente boníssima!

Aos professores e funcionários do IEL-UNICAMP com os quais convivi durante a realização desta pesquisa.

E em especial aos meus pais, irmãos e sobrinha pelo carinho incondicional.

LISTA DE ABREVIACÕES

ACD	- Análise Crítica do Discurso
AD	- Análise do Discurso
ELFE	- Ensino de Línguas para Fins Específicos
L2	- Segunda Língua
LA	- Lingüística Aplicada
LE	- Língua Estrangeira
LEs	- Línguas Estrangeiras
LM	- Língua Materna
PA-LE	- Parâmetros em Ação de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-I (1º e 2º Ciclos)	- Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª Séries)
PCN-I (3º e 4º Ciclos)	- Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª Séries)
PCN-LE	- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental
PCN-TT	- Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª Séries)
PNEII	- Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Concepções teóricas que orientam os processos de ensinar e aprender LEs.....	16
Fig. 2 – Progressão geral dos conteúdos – retirado dos PCN-LE (1998b).....	18
Fig. 3 – PCN-LE e a projeção dos conhecimentos na construção do significado.	20
Fig. 4 – PCN-LE e as orientações didáticas da compreensão escrita (leitura).	22
Fig. 5 – Panorama geral dos PCN-LE.	23
Fig. 6 – Exemplos de tarefas de compreensão escrita – adaptado dos PCN-LE (1998b).....	24
Fig. 7 – O método audio-lingual.....	35
Fig. 8 – A psicologia cognitiva.....	36
Fig. 9 – O movimento construtivista.	37
Fig. 10 – As influências das abordagens construtivistas no ensino de línguas.....	41
Fig. 11 – A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e suas relações com o ensino de LEs.	42
Fig. 12 – Teorias de desenvolvimento.....	46
Fig. 13 – As principais abordagens construtivistas (Spivey, 1997).....	53
Fig. 14 – Os modelos clássicos dos processos de leitura.....	84
Fig. 15 – O “modelo interacional de leitura” de Moita Lopes.....	89
Fig. 16 – <i>Fatores afetando a produção do curso de ELFE</i> – adaptado de Hutchinson & Waters (1992).	99
Fig. 17 – A visão cognitiva de aprendizagem – Hutchinson & Waters (1992).	103
Fig. 18 – <i>Comparação de abordagens para produção de curso de ELFE</i> – Hutchinson & Waters (1992)....	104
Fig. 19 – <i>Abordagem centrada em habilidades para produção de curso</i> – Hutchinson & Waters (1992)....	105
Fig. 20 – A visão construtivista e psicopedagógica de Coll.....	113
Fig. 21 – O processo de ensino e aprendizagem na visão de Coll.....	115
Fig. 22 – A construção do significado na visão de Coll.	119
Fig. 23 – A construção do significado na visão dos PCN-LE.	141
Fig. 24 – O ensino de estratégias de leitura nos PCN de Língua Portuguesa – Brito (2001).....	157
Fig. 25 – A visão dos elaboradores dos PCN-LE.....	163
Fig. 26 – PCN-LE e os modelos clássicos dos processos de leitura.....	173
Fig. 27 – A visão de Coll e a visão dos PCN-LE sobre o processo de ensino.....	175
Fig. 28 – Os PCN-LE e a abordagem centrada em habilidades de Hutchinson & Waters (1987).	177
Fig. 29 – As abordagens psicológicas implícita e explícita nos PCN-LE.	178
Fig. 30 – A visão sociointeracional da linguagem nos PCN-LE.	180
Fig. 31 – A abordagem psicológica implícita nos PCN-LE.	181
Fig. 32 – A abordagem psicológica explícita nos PCN-LE.....	181

ÍNDICE

Resumo	x
Abstract	xi
 <u>CAPÍTULO I - OS PCN-LE E A LINGÜÍSTICA APLICADA</u>	 1
1.1. INTRODUÇÃO.....	1
1.2. MOTIVAÇÃO.....	2
1.3. AS VERTENTES TEÓRICAS REVELADAS NOS PCN-LE	4
1.4. A INTER E TRANSDICIPLINARIDADE DOS PCN-LE	5
1.5. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	6
1.6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	7
1.7. ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	9
 <u>CAPÍTULO II - PANORAMA GERAL DOS PCN.....</u>	 10
2.1. INTRODUÇÃO.....	10
2.2. A CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DOS PCN.....	11
2.3. UMA VISÃO GERAL DOS PCN-LE	14
2.4. A PROPOSTA DO PROJETO “PARÂMETROS EM AÇÃO” DE LE	24
2.4.1. Módulo 3 – <i>Novos desafios para ensinar e aprender LE nas séries finais do Ensino Fundamental</i> ..	25
2.4.2. Módulo 4 – <i>Tratando de questões sociais em LE, abordando conteúdos de forma significativa para o jovem</i>	26
2.4.3. Módulo 5 – <i>O que, por que e como ensinamos, aprendemos em LE</i>	27
2.4.4. Módulo 6 – <i>Que coisas nossos alunos já sabem: evitando rupturas e dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de LE nas séries finais do Ensino Fundamental</i>	28
2.4.5. Módulo 8A – <i>Avaliação em Língua Estrangeira</i>	30
2.4.6. Módulo 9 – <i>Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos de LE</i>	30
2.5. CONCLUSÃO	32
 <u>CAPÍTULO III - UM DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIAS: A PSICOLOGIA, A EDUCAÇÃO, A LINGÜÍSTICA GERAL E A LINGÜÍSTICA APLICADA</u>	 33
3.1. INTRODUÇÃO.....	33
3.2. AS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS: TIPOS DE CONSTRUTIVISMO	44
3.2.1. Introdução	44
3.2.2. Uma visão geral do construtivismo	47
3.2.3. O construtivismo do desenvolvimento cognitivo: uma visão essencialmente cognitiva e individual da aprendizagem e do desenvolvimento	54
3.2.3.1. A teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel	56
3.2.4. O construtivismo do desenvolvimento sócio-cognitivo: uma visão sócio-interacionista da aprendizagem e do desenvolvimento	58
3.2.4.1. A teoria da atividade de Leontiev	64

3.3. A VISÃO DA LINGÜÍSTICA APLICADA: O ENSINO DE LÍNGUA E SUAS RELAÇÕES COM O	
CONSTRUTIVISMO	66
3.3.1. Introdução	66
3.3.2. O complexo campo da análise do discurso	73
3.3.3. O campo de investigação das LEs na LA: ensino/aprendizagem de LE e leitura em LE	75
3.3.4. Os modelos clássicos dos processos de leitura: <i>top-down</i> , <i>bottom-up</i> e interativo	80
3.3.5. O “modelo interacional de leitura” de Moita Lopes	85
3.3.6. A abordagem de ensino para fins específicos e os fundamentos do ELFE	92
3.3.7. A abordagem de ensino para fins específicos e a abordagem comunicativa.....	108
3.4. A VISÃO DA EDUCAÇÃO: A PROPOSTA CURRICULAR CONSTRUTIVISTA E PSICOPEDAGÓGICA	
DE COLL	111
3.4.1. Introdução	111
3.4.2. A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino de Coll.....	112
3.5. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL	120
3.5.1. Introdução	120
3.5.2. A perspectiva tecnicista	123
3.5.3. A pedagogia crítico-social dos conteúdos	124
3.5.4. A pedagogia crítica e libertadora de Freire	127
<u>CAPÍTULO IV - OS PCN-LE E SUAS BASES TEÓRICAS</u>	129
4.1. INTRODUÇÃO.....	129
4.2. A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NOS PCN-LE	131
4.3. OS ENFOQUES COGNITIVOS PRIVILEGIADOS NOS PCN-LE	135
4.4. A VISÃO DE COLL INSERIDA NOS PCN-LE	140
4.5. AS REPRESENTAÇÕES DE DISCURSIVIDADE NOS PCN-LE.....	143
4.6. A VISÃO TEÓRICA DOS ELABORADORES DOS PCN-LE	148
4.7. A ABORDAGEM DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE ENFATIZADA NOS PCN-LE	163
4.8. O ESTEIO TEÓRICO SUBJACENTE AOS PCN-LE.....	169
4.9. AS RELAÇÕES DO ESTEIO REVELADO COM A ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUA	
PRIVILEGIADA NOS PCN-LE.....	176
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS - OS PCN-LE DENTRO DO COMPLEXO UNIVERSO DA</u>	
LINGÜÍSTICA APLICADA	182
PERSPECTIVAS PARA TRABALHOS FUTUROS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188

RESUMO

Esta pesquisa de natureza bibliográfica apresenta uma leitura aprofundada dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental* (PCN-LE). Adicionalmente, são também investigadas partes de outros documentos, como a *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* do 1º e 2º e do 3º e 4º Ciclos e o projeto *Parâmetros em Ação de Língua Estrangeira*. O que se espera com este estudo é compreender as linhas teóricas implícitas e explícitas nos PCN-LE e como elas interagem entre si constituindo o próprio documento.

Atenção especial é dada às tendências pedagógicas brasileiras, às abordagens psicológicas e às abordagens de ensino de língua estrangeira (inglês), privilegiando o estabelecimento de um diálogo entre a Educação, a Psicologia e a Lingüística Aplicada.

A análise sugere que os PCN-LE poderiam estar privilegiando linhas psicológicas diferentes e, conseqüentemente, diferentes enfoques de ensino de língua tanto em sua parte teórica quanto em suas “orientações didáticas”, ou seja, os PCN-LE privilegiariam, teoricamente, uma perspectiva essencialmente sociointeracional e comunicativa. Porém, em suas “orientações didáticas”, o documento enfatizaria uma perspectiva essencialmente cognitiva e instrumental.

ABSTRACT

This bibliographical research presents an in-depth reading of the *Foreign Language National Curriculum Parameters* (FLNCP). Additionally, parts of other documents, such as the *Introductions of the National Curriculum Parameters* and the *Foreign Language Action Parameters Project* are also investigated. What is expected with this study is to understand the implicit and explicit theoretical lines in the FLNCP and how they interact with each other constituting the FLNCP itself.

Special attention is dedicated to the Brazilian pedagogical tendencies, the psychological approaches and the foreign language teaching approaches (English), privileging the dialogue amongst Education, Psychology and Applied Linguistics.

The analysis suggests that the FLNCP could be privileging different psychological and teaching language approaches, both in its theory and “didactical orientations”. In other words, the FLNCP could, theoretically, be favoring an essentially sociointeractional and communicative perspective. However, in his “didactical orientations”, the document could be favoring an essentially cognitive and instrumental perspective.

CAPÍTULO I

OS PCN-LE E A LINGÜÍSTICA APLICADA

1.1. INTRODUÇÃO

A produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) faz parte de um processo de redemocratização no contexto sócio-político e educacional brasileiro que teve início já com a promulgação da Constituição de 1988. Dessa então chamada *Constituição Cidadã* nasceu o conceito de educação para a cidadania (cf. Brito et al., 2001) que veio a se tornar um dos objetivos e um dos temas centrais dos PCN para o Ensino Fundamental.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução: 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental (PCN-I, 1997), o processo concreto de elaboração dos PCN iniciou-se *a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações* (PCN-I, 1997: 15).

Os PCN, em toda a sua extensão (aqui nos referimos aos PCN das várias áreas), constituem-se em *uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação,*

escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros (PCN-I, 1998a: 9).

A elaboração dos PCN das diferentes áreas contou com a participação de vários estudiosos brasileiros de diferentes universidades, bem como de estudiosos de outras nacionalidades (visualizados nas extensas referências bibliográficas dos PCN), inserindo no discurso dos documentos *a marca de suas experiências e de seus estudos* (PCN-LE, 1998b: 5, grifos nossos). Nesse processo de elaboração houve também a colaboração, como consultor internacional, do espanhol César Coll Salvador – professor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona.

1.2. MOTIVAÇÃO

Os PCN pretendem, dentre outras coisas, *ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro* (PCN-LE, 1998b: 5). Essa passagem parece clamar, de forma muito pertinente, por uma participação efetiva, consciente e permanente de todos os segmentos da sociedade. Concordamos plenamente com esta asserção e nos propomos a contribuir, por meio deste trabalho, para a ampliação desse *debate educacional* no que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (PCN-LE).

Partiremos, no entanto, de uma preocupação latente (que nos toma) com relação aos professores de línguas estrangeiras que podem estar fazendo uso desse documento em suas salas de aulas. Nossa preocupação surgiu da própria leitura dos PCN-LE (1998b) e dos documentos

introdutórios dos PCN do 1º e 2º ciclos e do 3º e 4º ciclos (PCN-I, 1997 e 1998a) – a leitura destes últimos parece-nos particularmente importante para uma compreensão geral das idéias subjacentes aos PCN das várias áreas.

Em uma leitura cuidadosa desses documentos pudemos levantar algumas *marcas* e/ou pistas das posições teóricas ideológicas de seus diversos colaboradores (aquelas mencionadas pelo próprio documento), que se uniram para a construção teórica e “prática” (orientações didáticas) dos PCN-LE – documento central de nossa pesquisa.

A identificação dessas *marcas* e/ou pistas em seus diferentes campos discursivos¹ (cf. Maingueneau, 2000) e a compreensão de como estes campos discursivos estão interagindo entre si (se é que interagem), tanto na teoria como nas “orientações didáticas” dos PCN-LE, é fundamental para o entendimento do discurso geral do documento como uma proposta curricular.

Mas todo esse processo de compreensão não é tarefa fácil para os professores – que são os verdadeiros concretizadores dessa proposta curricular. Essa questão nos motivou a iniciar uma pesquisa que vise a colaborar na discussão e na compreensão da construção teórica e “prática” dos PCN-LE (1998b). Para tanto, seguiremos as próprias pistas (ou marcas) espalhadas no corpo do referido documento e de outros como os documentos introdutórios do 1º e 2º e do 3º e 4º Ciclos (PCN-I, 1997 e 1998a) e o projeto Parâmetros em Ação de LE (PA-LE, 1999).

Limitar-nos-emos, no entanto, a promover uma discussão que privilegie o discernimento e a compreensão do esteio teórico dos PCN-LE e suas relações com o ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

¹ Campo Discursivo: “No universo discursivo”, isto é, no conjunto dos discursos que interagem em um dado momento, a análise do discurso segmenta campos discursivos, espaços onde um conjunto de formações discursivas estão em relação de concorrência no sentido amplo, delimitam-se reciprocamente: assim as diferentes escolas filosóficas ou as correntes políticas que se afrontam, explicitamente ou não, numa certa conjuntura. O campo não é uma estrutura estratégica, mas um jogo de equilíbrios entre diversas forças que, em certos momentos, move-se para estabelecer um nova configuração. Um campo não é homogêneo: há sempre dominantes e dominados, posicionamentos centrais e periféricos. Um posicionamento ‘dominado’ não é necessariamente ‘periférico’, mas todo posicionamento ‘periférico’ é ‘dominado’”. (Maingueneau, 2000: 19)

1.3. AS VERTENTES TEÓRICAS REVELADAS NOS PCN-LE

Seguindo as pistas e/ou marcas nos documentos analisados para a realização desta pesquisa, com enfoque maior nos PCN-LE, podemos discernir – conforme já mencionamos – que várias vertentes teóricas estão presentes na constituição dessa proposta curricular.

Com relação às tendências pedagógicas, destacam-se as questões referentes à cidadania e ao compromisso social e político da escola, revelando uma visão mais moderna da educação muito enfatizada nas pedagogias críticas.

No que diz respeito às abordagens psicológicas, os PCN demonstram uma preocupação em valorizar tanto os processos de desenvolvimento quanto os de aprendizagem, bem como as relações interpessoais, as questões relativas à cultura e à educação, às características da atividade mental construtiva do aluno e as atividades significativas. Estes tópicos estariam mais especificadamente inseridos nas perspectivas psicogenética, cognitiva e sociointeracionista.

Nos PCN-LE, além dessas perspectivas já destacadas, tem-se também uma forte preocupação com os aspectos referentes à língua(gem). Esses aspectos estariam inseridos em alguns campos de estudo da Lingüística Aplicada como, a análise do discurso, a complexa área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e as visões dos próprios elaboradores deste documento: dois lingüistas aplicados brasileiros (veja detalhes no próximo tópico, 1.4).

1.4. A INTER E TRANSDICCIPLINARIDADE DOS PCN-LE

Refletindo sobre a diversidade de linhas teóricas inseridas nos PCN-LE – conforme discutida no tópico 1.3 – podemos ressaltar o caráter inter e/ou transdisciplinar do documento. Documento que foi elaborado dentro da Lingüística Aplicada (LA).

Os termos inter e/ou transdisciplinar utilizados neste trabalho se referem, principalmente, aqueles discutidos dentro da LA (não sem ressalvas entre os lingüistas aplicados), a saber: a interdisciplinaridade da LA é uma visão contemporânea em que *o lingüista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, que possam ajudar a esclarecê-la* (Moita Lopes, 1998: 114); a concepção da transdisciplinaridade na LA é um conceito ainda em discussão e reflexão entre os lingüistas aplicados que, em linhas gerais, é visto como *uma prática consolidada de apropriações de conceitos e metodologias de diferentes áreas e tradições interessadas no estudo da linguagem* (Signorini, 1998: 177).

A LA se caracteriza também como uma área complexa, não apenas por seu caráter inter e/ou transdisciplinar, mas também pela sua ampla área de pesquisa – a saber, (cf. Moita Lopes, 1999: 424): ensino/aprendizagem de LE; leitura; formação do professor de línguas; descrição de aspectos sistêmicos da LE; análise de erros / interlíngua; análise contrastiva entre a LE e o português; análise da interação oral em sala de aula; avaliação de material didático; produção escrita; planejamento de cursos; compreensão oral; aquisição de L2; elaboração de material didático; análise do discurso/pragmática em LE; construção da identidade em sala de aula; ensino de LE por computador; testagem.

Toda essa complexidade da LA se reflete nos PCN-LE, constituindo-se no quadro teórico maior que esse documento consulta, tendo em vista que o referido documento foi elaborado por dois linguistas aplicados brasileiros, a saber: Maria Antonieta Alba Celani (PUC-SP) e Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ) (cf. Moita Lopes, 1999: 431) – que também se constituem como agentes importantes nesse documento.

Mas, além de visualizarmos, na vasta bibliografia dos PCN-LE, a referência de obras de seus elaboradores (citados acima), o documento referencia também trabalhos de outros autores brasileiros e estrangeiros inseridos em diferentes áreas do conhecimento – outras que não a LA. Sendo assim, já podemos caracterizar este documento como inter e/ou transdisciplinar.

Nesse contexto, os PCN-LE podem não estar sendo bem compreendidos pelos professores de línguas estrangeiras, visto que a interação entre as várias linhas teóricas – que constituem a inter e/ou transdisciplinaridade do referido documento – pode constituir uma dimensão de dificuldade para muitos professores.

1.5. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Com o que foi exposto até aqui esclareceremos agora as metas deste trabalho, ou seja, partindo do pressuposto de que os PCN-LE se constituem pela junção de várias vertentes teóricas, reveladas por meio das marcas e/ou pistas no corpo do documento, os objetivos desta pesquisa são os que seguem.

Primeiro, detectar e apontar quais as bases teóricas mais importantes que se anunciam no texto dos PCN-LE.

Segundo, compreender o esteio teórico subjacente a esta proposta curricular.

Terceiro, entender como esse esteio teórico se inter-relaciona à abordagem de ensino/aprendizagem de língua estrangeira privilegiada pelo documento, constituindo assim os próprios PCN-LE.

Por último, investigar as implicações dessa relação para a constituição e a coerência entre teoria e “orientações teóricas” no referido documento.

Para tanto, tentaremos responder às seguintes perguntas e sub-perguntas de pesquisa:

- 1) Qual a rede teórica que serve de fundamentação (enunciada) para as propostas dos PCN-LE?
 - 1.1.) Há coerência/convergência entre as vertentes se ela for percebida como poli-estruturada?
- 2) Uma vez revelado o esteio teórico, como ele se inter-relaciona com a abordagem de ensino/aprendizagem de língua estrangeira privilegiada nos PCN-LE?
 - 2.1) Quais as conseqüências dessa relação para a coerência entre teoria e “orientações didáticas” no documento?

1.6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma vez que o objetivo maior deste trabalho é investigar (e compreender) como os PCN-LE se constroem na relação entre as várias vertentes teóricas reveladas no corpo do documento e como esses tópicos se coadunam na relação teórica e “prática” (orientações didáticas) dos PCN-LE, essa pesquisa será essencialmente de natureza bibliográfica.

De acordo com Gil (1996: 48), as pesquisas bibliográficas são aquelas *desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas*.

Dessa forma, entendemos este tipo de pesquisa como *um estudo recapitulativo de revisão da literatura existente em bibliotecas que nos cursos de pós-graduação devem trazer contribuições originais, ao menos em termos de uma nova sistematização* (Salvador, 1973: 11).

Nesse sentido, este trabalho pretende apenas (re)discutir como a LA está se articulando com suas *ciências de contato* (Almeida Filho, 1991), a Psicologia, a Lingüística e a Educação, para elaborar seus “materiais” e/ou “manuais” – no caso desta pesquisa, os PCN-LE.

As pesquisas bibliográficas, de acordo com Salvador (1973), podem ser encaminhadas escolhendo, primeiramente, *o assunto*, depois formulando *o(s) problema(s)*, em seguida elaborando *um plano de pesquisa*, a saber:

- 1) o assunto de nossa pesquisa é o discernimento e a compreensão do esteio teórico nos PCN-LE e da relação entre teoria e “orientações didáticas” no documento, no recorte dos enfoques teóricos (privilegiados pelos PCN-LE) e suas relações com a abordagem de ensino/aprendizagem de línguas enfatizada também pelo documento;
- 2) o problema se constrói em torno da própria elaboração dos PCN-LE que se estrutura considerando várias vertentes teóricas. Esta construção pode inviabilizar a compreensão dos PCN-LE pelos seus maiores concretizadores (os professores) – isso se essa construção não estiver coerentemente “amarrada” ou devidamente clara – questão que vamos investigar também nesta pesquisa.
- 3) o plano desta pesquisa centra-se na análise integral dos PCN-LE e de partes de outros documentos que julgamos importantes, como os PCN-I (do 1º e 2º e do 3º e 4º Ciclos) e os Parâmetros em Ação de LE (Ensino Fundamental); e depois na consulta às fontes bibliográficas disponibilizadas principalmente nas áreas da Psicologia, da Educação, da Lingüística e da Lingüística Aplicada que dêem conta da articulação entre estas ciências.

1.7. ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Dessa maneira, este trabalho está estruturado em quatro capítulos.

No **capítulo I**, fazemos a *introdução* geral desta pesquisa, em que esclarecemos o que motivou a realização deste trabalho, bem como os objetivos, perguntas e sub-perguntas de pesquisa e metodologia de investigação.

No **capítulo II**, expomos um *panorama geral das propostas curriculares* que serão analisadas, a saber: PCN-LE do Ensino Fundamental (1998b), PCN-I dos 1º e 2º e dos 3º e 4º Ciclos (1997 e 1998a), e Parâmetros em Ação de LE do Ensino Fundamental (1999).

No **capítulo III**, desenvolvemos a *resenha da literatura* que julgamos necessária para uma melhor compreensão do que foi revelado como sendo as vertentes teóricas nos PCN-LE (no ópico 1.3 deste capítulo).

No **capítulo IV**, *Os PCN-LE e suas bases teóricas*, chegamos à análise dos documentos propriamente dita – com maior destaque para os PCN-LE –, levando em contraposição as questões que foram levantadas nos capítulo I (tópico 1.3) e capítulo III (resenha da literatura).

Em seguida dissertamos sobre as *considerações finais* desta pesquisa, enfatizando as conclusões deste trabalho e revelando a constituição dos PCN-LE no complexo universo da LA.

Finalmente, ao término deste trabalho, esclarecemos nossas intenções para a realização de *trabalhos futuros*.

CAPÍTULO II

PANORAMA GERAL DOS PCN

2.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo vamos destacar os tópicos que mais nos interessam para a realização deste trabalho nos seguintes documentos:

- 1) Introdução aos PCN, ensino de 1^a a 4^a séries (1997);
- 2) Introdução aos PCN, ensino de 5^a a 8^a séries (1998a);
- 3) PCN de Língua Estrangeira, ensino de 5^a a 8^a séries (1998b);
- 4) Parâmetros em Ação de Língua Estrangeira, ensino de 5^a a 8^a séries (1999).

Ao longo deste trabalho vamos nos referir aos respectivos documentos como: PCN-I (1^o e 2^o Ciclos), PCN-I (3^o e 4^o Ciclos), PCN-LE e PA-LE.

Para aqueles que já estão familiarizados com os documentos aqui enfatizados propomos que se encaminhem diretamente para o capítulo III.

Gostaríamos de explicitar que os documentos aqui destacados, e outros PCN de outras áreas, podem ser baixados (*downloaded*) na íntegra – com exceção dos PA-LE – da página do MEC na Internet (www.mec.gov.br). Eles também podem ser adquiridos em livrarias ou tomados por empréstimo em bibliotecas ou escolas. Os PA-LE só podem ser encontrados nas Diretorias de

Ensino ou em escolas que participam do projeto, visto que é um documento direcionado à formação continuada de professores.

2.2. A CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DOS PCN

Os PCN constituem uma *renovação* e também uma *reelaboração* das propostas curriculares brasileiras existentes até então nos Estados brasileiros e, conseqüentemente, da prática pedagógica em nossas escolas. O processo democrático e educacional que envolve toda a produção e elaboração dos PCN pretende contribuir para um ensino de qualidade e para uma formação cidadã de todos os estudantes. Dessa forma,

“(...) o ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.” (PCN-I, 1997: 27)

De acordo com os PCN-I (1º e 2º Ciclos), o papel da educação precisa acompanhar os avanços do mundo moderno, pois *novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas*. O processo educacional precisa, agora, capacitar os alunos para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências de forma a transformá-los em profissionais capazes de responder às novas tecnologias e linguagens no concorrido mercado de trabalho:

“essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir

condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitam para um processo de educação permanente.” (PCN-I, 1997: 28, grifos nossos)

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem assegurado pelos PCN pretende explorar:

*“(...) a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a **construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento**, a **construção de argumentação** capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo.” (PCN-I, 1997: 28, grifos nossos)*

De acordo com os PCN-I do 1º e 2º e dos 2º e 3º Ciclos, as questões relativas ao ensino, mais especificadamente ao *que deveria ser ensinado*, ganhou, durante muito tempo, maior ênfase na pedagogia. Dessa forma, as maiores preocupações estavam com o ensino e o conhecimento e não com a aprendizagem. Mas os *fracassos escolares decorrentes da aprendizagem* fizeram com que a aprendizagem tomasse lugar de destaque juntamente com o ensino, assim, as preocupações das pesquisas científicas voltaram-se para a *unidade entre aprendizagem e ensino*:

*“A busca de um novo marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da **perspectiva construtivista**” (PCN-I, 1997: 36 e PCN-I, 1998a: 71, grifos nossos).*

*“A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da **psicologia genética**, da **teoria sociointeracionista** e das explicações da **atividade significativa**” (PCN-I, 1997: 36, grifos nossos).*

Nesse contexto, as preocupações com o indivíduo (aprendiz) e como este realiza a aprendizagem no contexto interativo de ensino (professores e alunos co-participam do processo) permitem uma recorrência a uma visão construtivista do ensino e da aprendizagem, em que o **enfoque do ensino é para os processos de construção do conhecimento realizada por parte do aluno num ambiente de interação com um par mais competente**. Neste sentido, os PCN deixam claro a sua visão filosófica sobre o assunto em nota de rodapé visualizada nos PCN-I (1998a: 71). Essa visão construtivista, enfatizada pelos PCN, pressupõe um conjunto de teorias que estão delimitadas dentro do que o próprio documento se refere como *enfoques cognitivos*:

*“Entre eles destacam-se **a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos da relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias**” (PCN-I, 1998a: 71, grifos nossos).*

*“O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo **construtivismo**, denominando esta convergência” (PCN-I, 1997: 36 e PCN-I, 1998a: 71, grifos nossos).*

Essa abordagem construtivista vai além de uma visão com foco somente no aprendiz, ela

“(...) afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimento e à interação social” (PCN-I, 1997: 37 e PCN-I, 1998a: 72).

Conseqüentemente, os PCN pretendem seguir uma orientação que reconheça *a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo* (PCN-I, 1997: 33).

2.3. UMA VISÃO GERAL DOS PCN-LE

Os PCN-LE (1998: 5) pretendem servir de *apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, esperam contribuir para a formação e atualização profissional dos professores.*

O referido documento fundamenta-se em duas questões teóricas de base e três temas centrais.

As questões teóricas de base são: uma **visão sociointeracional da linguagem** que visa o engajamento discursivo do aluno no processo de construção do significado, via leitura (sendo que outras habilidades também podem ser trabalhadas), e uma **visão sociointeracional da aprendizagem** que enxerga a cognição como sendo construída por meio de procedimentos interacionais de natureza social. Este processo interacional deve ser de caráter simétrico, ocorrendo dentro do que Vygotsky definiu como “zona de desenvolvimento proximal”, e é por meio dessa interação que os processos cognitivos da aprendizagem são gerados.

A habilidade da leitura recebe ênfase no documento, pois,

“(...) a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além

disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.” (PCN-LE, 1998b: 20-21, grifos nossos)

Segundo os PCN-LE (op.cit: 55-58), teorias lingüísticas específicas, influenciadas pela **psicologia da aprendizagem**, explicitaram o fenômeno da aprendizagem lingüística e nortearam as concepções teóricas que orientam os processos de ensinar e aprender LEs. As teorias *behaviorista*, *cognitivista* e *sociointeracional* foram as principais visões que influenciaram as percepções modernas da aprendizagem de LE – conforme **Fig. 1**.

Na primeira, a **behaviorista**, a aprendizagem de LE é compreendida como *um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos no uso da língua estrangeira feito por meio da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria ESTÍMULO, exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática (...); RESPOSTA do aluno; REFORÇO, em que o professor avalia a resposta do aluno* (PCN-LE: 56).

A segunda, a **cognitivista**, acredita que, na aprendizagem, os alunos se utilizam os conhecimentos já armazenados em suas estruturas cognitivas onde os erros fazem parte do processo de aprendizagem, pois são considerados hipóteses elaboradas pelo aluno.

Na terceira, **sociointeracionista**, a que os PCN-LE tomam como mais apropriada, a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois consideram que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, um contexto histórico, cultural e institucional. Nela, processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática

social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. Para que esse tipo de concepção ou abordagem se concretize é necessário que se estabeleça o que é denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), pois é nela que ocorre o processo de aprender mediado pela linguagem e pela interação.

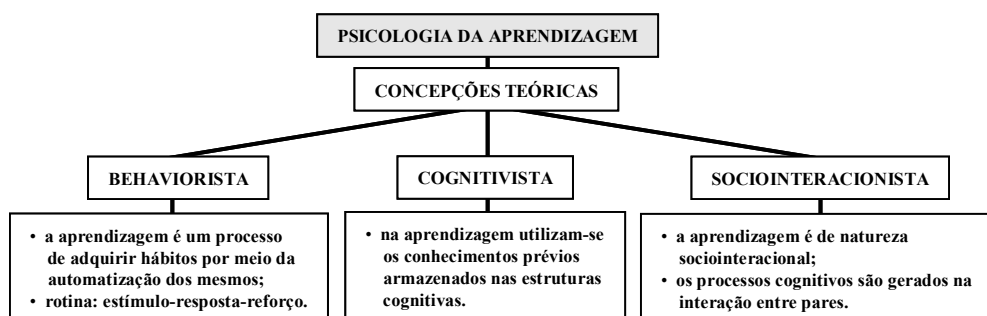


Fig. 1 – Concepções teóricas que orientam os processos de ensinar e aprender LEs.

Os três temas centrais - **a consciência crítica em relação à linguagem, a cidadania, e os aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira** - devem ser levados em consideração ao se trabalhar com os temas transversais, pois estes devem situar a linguagem como um fenômeno social e estimular o engajamento discursivo do aluno por meio das escolhas temáticas, das escolhas de organização textual e das escolhas sistêmicas, de organização textual e sistêmica. Na sala de aula, os conhecimentos sobre a língua materna podem ajudar na aprendizagem da língua-alvo.

O enfoque central dos PCN-LE (op.cit.) é voltado para a leitura por atender mais precisamente às necessidades da educação formal, sendo que outras habilidades comunicativas também podem ser utilizadas, conforme já anteriormente enfatizado. Quando à caracterização do

objeto de ensino, língua estrangeira, o enfoque está voltado para a natureza sociointeracional da linguagem:

“o uso da linguagem (tanto verbal quando visual) é essencialmente determinada pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social” (p.27)

Com relação aos **conteúdos** propostos para os 3º (5ª e 6ª séries) e 4º ciclos (7ª e 8ª séries), a ênfase retratada nos PCN-LE (1998b) é no uso da linguagem na comunicação. O enfoque maior é dado no conhecimento de mundo (relação do que se quer aprender com aquilo que já se sabe) e na organização textual do aluno (apoiar-se nos tipos de textos que já conhece como usuário de língua materna) e menor no conhecimento sistêmico da língua estrangeira (léxico-semântico, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos). Para o 3º ciclo (5ª e 6ª séries) a ênfase deve ser menor no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira, mas para o 4º ciclo (7ª e 8ª séries) a ênfase, nesse conteúdo, deve ser um pouco maior, cf. **Fig. 2**.

Com relação às **orientações didáticas** para o ensino da compreensão escrita² (leitura), o documento enfatiza que esse processo envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais:

“Os fatores relativos ao processamento da informação têm a ver com a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma

² estamos apresentando apenas a compreensão escrita por ser esta a que mais nos interessa neste trabalho.

*informação a outra. Os **fatores cognitivos** envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os **fatores sociais**, que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde.” (PCN-LE: 89, grifos nossos)*

Ainda de acordo com os PCN-LE, a ausência do interlocutor é fato na compreensão escrita, mas há vestígios de sua presença nas marcas que o escritor escolher deixar no texto. Na visão desse documento o processo de ensino da compreensão escrita, numa tentativa de que ocorra um melhor engajamento discursivo do leitor-aluno, deve-se, primeiramente, privilegiar o conhecimento de mundo e textual que o aprendiz possui para depois, aos poucos, introduzir o conhecimento sistêmico. Os focos na compreensão para os ciclos ficariam assim:

3º. Ciclo (5ª e 6ª séries) - foco na compreensão geral (de que se trata o texto)

4º. Ciclo (7ª e 8ª séries) - foco na compreensão geral e detalhada (informação específica)

Terceiro Ciclo (5ª e 6ª séries)	Quarto Ciclo (7ª e 8ª séries)
Conhecimento de Mundo e Textual	
Conhecimento Sistêmico	

Fig. 2 – Progressão geral dos conteúdos – retirado dos PCN-LE (1998b: 72).

Para os PCN-LE (op.cit.: 90), o importante no ensino da leitura é a *ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definido para*

níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social. Outros elementos também podem ajudar na construção do significado como, por exemplo, ilustrações, gráficos e tabelas, dentre outros.

Os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico, como vimos, desempenham um papel importante na aprendizagem da leitura. O primeiro, de acordo com os PCN-LE, tem um papel primordial, visto que, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. O conhecimento de organização textual facilita a leitura ao indicar ao leitor como as informações estão organizadas no texto. Por último, o conhecimento sistêmico contribui para a ativação e a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando:

“nos estágios iniciais de aprendizagem, o conhecimento referente aos itens lexicais é crucial, já que facilita a ativação de conhecimento do mundo do aluno. O conhecimento da morfologia da Língua Estrangeira, ao indicar o papel gramatical do item, colabora para a compreensão”. (PCN-LE, 1998b: 90)

De acordo com o documento, para que ocorra a construção de significados, que pretende ser de natureza sociointeracional, os participantes desse processo devem possuir uma consciência (lingüística) dos conhecimentos de mundo (pré-conhecimento), da organização dos textos (organização da informação) e sistêmico (organização lingüística). E é essa consciência lingüística, que se caracteriza como estratégia de construção do significado, que lhes vai proporcionar uma competência comunicativa para o engajamento discursivo.

A construção do significado ocorre na interação entre o leitor (ouvinte) e o escritor (falante). Neste processo, os interlocutores (leitor-escritor, ouvinte-falante) se utilizam os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico que possuem para poderem alcançar suas propostas comunicativas. Por exemplo, na leitura o escritor projeta seus conhecimentos (de

mundo, de organização textual e sistêmico) na produção do seu texto e, em contrapartida, ao ler o texto, o leitor também projeta os seus conhecimentos. Dessa forma, levando em consideração o contexto sócio-histórico de cada interlocutor, ocorre a construção do significado, ou seja, *os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes* (PCN-LE, 1998b: 32). Vejamos a exemplificação disto na **Fig. 3** :

Para o ensino da compreensão escrita (leitura), ainda segundo os PCN-LE, deve-se escolher o texto a ser usado na sala de aula e estabelecer um propósito de leitura, que definirá o nível de compreensão a ser alcançado (geral ou específico).

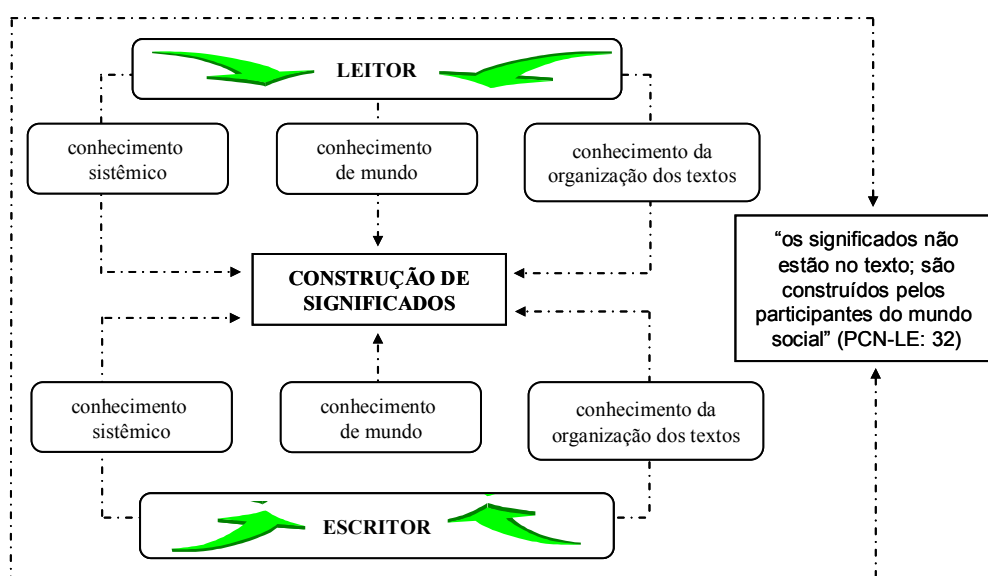


Fig. 3 – PCN-LE e a projeção dos conhecimentos na construção do significado.

De acordo com os PCN-LE, esse trabalho poderá ser mais bem realizado se dividido em fases. Uma primeira fase seria a **pré-leitura**, que caracterizar-se-ia pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura (com base na elaboração de

hipóteses). Essa primeira fase englobaria: a) ativar conhecimento prévio do aluno em relação ao conhecimento de mundo: explorar título, subtítulos, figuras, fonte, etc; b) ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais ('era uma vez'), cabeçalho, etc; e c) situar o texto: identificar quem é autor, leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósitos numa prática sociointeracional.

Uma segunda fase seria a de **leitura** em que o aluno tem de projetar seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Nessa fase o professor deveria, com base no nível de compreensão pré-estabelecido, fixar-se nas estratégias de leitura que o aluno já possui como leitor em sua língua materna (LM) e também nos itens lexicais e gramaticais semelhantes aos da LM. Mas o professor também deve se ater aos níveis de compreensão mais detalhada para a familiarização de seus alunos com elementos sistêmicos diferentes da LM. Nesta fase é importante incentivar o aluno para que aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece. Esse processo de adivinhação deve ocorrer por meio de pistas contextuais. O aluno deve, ainda, aprender a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais existentes em um texto para que possa compreendê-lo. Outra questão importante, discutida pelos PCN-LE, são as estratégias de integração de uma informação a outra, ou seja, o estabelecimento de elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência. Nesta fase de leitura é crucial, ainda que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes.

A terceira e última fase seria a **pós-leitura**. Nessa fase o professor poderá planejar atividades que ativem a reflexão dos alunos sobre o texto, incentivando-os a emitir suas próprias opiniões e, desta forma, avaliar criticamente as idéias do autor do texto. O foco essencial nesta fase deve ser no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor. Esses aspectos mais

críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui. Vejamos na **Fig. 4**.

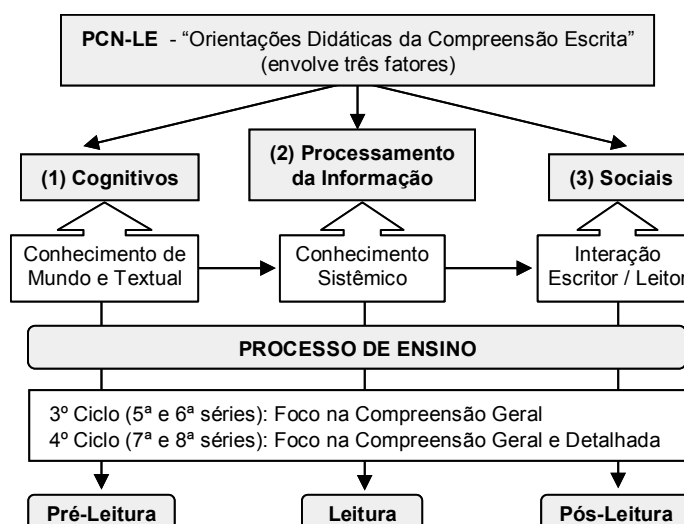


Fig. 4 – PCN-LE e as orientações didáticas da compreensão escrita (leitura).

De acordo com os PCN-LE, para o desenvolvimento da compreensão escrita é necessário que a escola possa dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos como, por exemplo, os provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet, etc. No processo de compreensão da leitura será importante envolver os alunos na coleta dos textos para que os professores possam se assegurar, por um lado, que existe um real interesse por parte desses alunos, e por outro, que existe uma conexão entre o que se faz na sala de aula de LE e o mundo da escola onde a LE é usada.

De acordo com esse documento, o ensino do componente sistêmico não é um fim na proposta destes parâmetros, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de LE pelo envolvimento no discurso. A visão de leitura adotada aqui pretende ser

diferente daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e nos materiais didáticos. Essa visão tradicional tem uma postura centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social.

Vamos visualizar o que foi até agora exposto sobre os PCN-LE na **Fig. 5**.

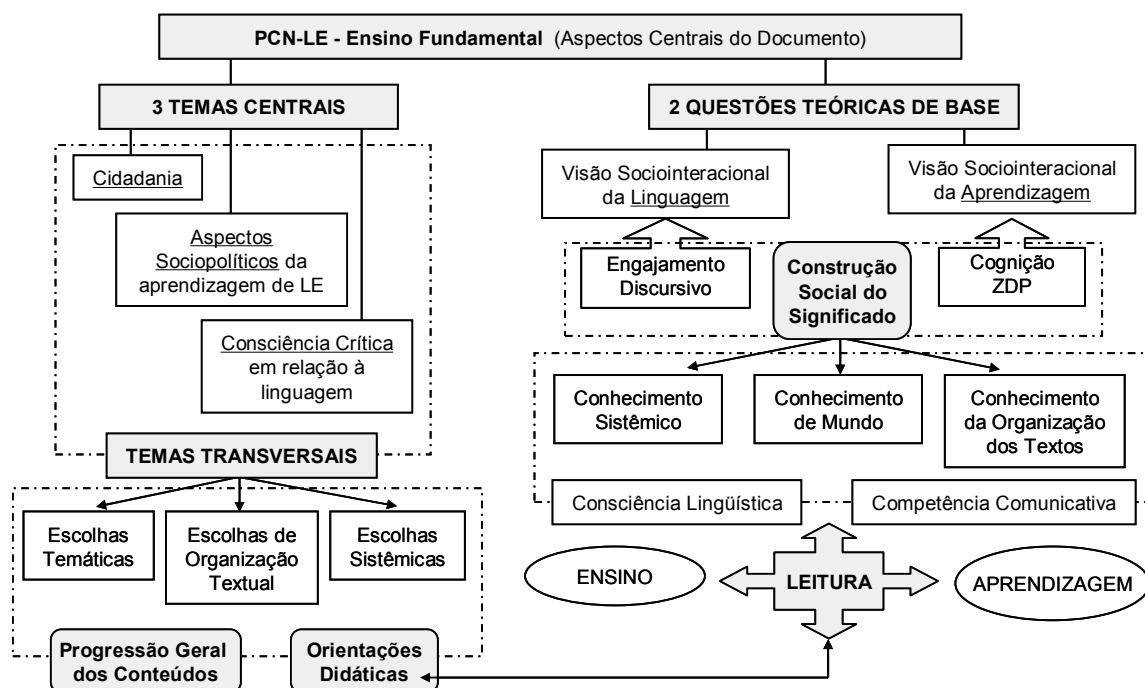


Fig. 5 – Panorama geral dos PCN-LE.

Com relação à **avaliação**, os PCN-LE (1998b: 79) apontam esta atividade como parte intrínseca do processo educacional e que deve ser *uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio*

desenvolvimento. Ela deve ter maior ênfase à medida que a aprendizagem avança e o conhecimento sistêmico passa a ser maior.

No quadro a seguir, **Fig. 6**, pretende-se visualizar alguns exemplos de tarefas de compreensão da escrita propostas pelos PCN-LE que podem ser desenvolvidas em sala de aula:

Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3
<u>meta 1</u> : distinguir idéias dos detalhes com base na organização textual; <u>meta 2</u> : localizar e levantar informações em um texto.	<u>meta</u> : formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, usando o conhecimento prévio e de mundo	<u>meta</u> : desenvolver a atitude crítica
fase: leitura	fase: pré-leitura	fase: pós-leitura
<u>atividade 1</u> : identificar as idéias centrais em cada parágrafo/resumo; <u>atividade 2</u> : encontrar nomes de pessoas, lugares e datas	<u>atividade</u> : responder perguntas, participar de discussão sobre o assunto do texto.	<u>atividade</u> : identificar sinais de preconceitos.
1) a organização textual reflete na organização da informação do texto e possibilita distinguir as idéias centrais das secundárias. 2) os leitores têm propósitos específicos e é preciso aprender que nem sempre é preciso ler todo o texto para poder entendê-lo.	1) a construção de significado depende da contribuição dos leitores e mostra que a leitura é um ato social.	1) desenvolve a consciência do leitor e é através da linguagem que fazemos escolhas que refletem a nossa visão de mundo.

Fig. 6 – Exemplos de tarefas de compreensão escrita – adaptado dos PCN-LE (1998b: 93).

2.4. A PROPOSTA DO PROJETO “PARÂMETROS EM AÇÃO” DE LE

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, o projeto “Parâmetros em Ação” do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (PA-LE, 1999: 3), encaminhado às escolas por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, tem por objetivo principal *apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Esse documento se divide em *módulos* que explicitam alguns procedimentos práticos dos PCN das várias áreas do ensino fundamental. Nesta seção vamos expor resumidamente o

conteúdo dos módulos destinado ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), por serem os que mais nos interessam nesta pesquisa – uma vez que revelam e reforçam a “prática” (orientações didáticas) dos PCN-LE. São eles:

2.4.1. Módulo 3 – *Novos desafios para ensinar e aprender Língua Estrangeira nas séries finais do Ensino Fundamental.*

Neste módulo a questão maior é para o papel da LE no ensino fundamental (discussão de tópicos como cidadania, hegemonia, exclusão social, dentre outros) e para os objetivos gerais da área. Dessa forma, é priorizada a discussão de tópicos dos PCN-I (2º e 3º Ciclos) e dos PCN-LE que explicitam o fenômeno de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse contexto abre-se a discussão para algumas concepções orientadoras desse processo tais como a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional e também para a abordagem construtivista que é visualizada pelos PCN como *uma concepção de ensino-aprendizagem para a constituição de uma referência curricular* (PA-LE, 1999: 86-87 e PCN-I, 1998a: 71-73).

A atividade proposta neste módulo é de um texto em inglês (*Generation gap*) retirado de um livro didático que *traz, por um lado, algumas reclamações que os adolescentes geralmente fazem em relação aos seus pais e, por outro, as reclamações dos pais em relação aos filhos adolescentes* (PA-LE, 1999: 87). São propostas duas possibilidades de trabalhar o texto: uma enfatizando vocabulário, estrutura sintática, repetição e correção de erros; e a outra propõe a discussão do tema adulto-adolescente promovendo a interação e motivação dos alunos. Depois passa-se para a observação de figura/título do texto para que o aluno levante hipóteses sobre os significados, em seguida, explora-se a organização do texto e, por fim, vai-se para a exploração do elementos sistêmicos.

Nessa atividade, visa-se à discussão e à reflexão, pelos professores, das diferentes visões inseridas nas atividades para que cheguem à conclusão e justificativa da proposta mais interessante para se atingir os objetivos propostos nos PCN para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

2.4.2. Módulo 4 – *Tratando de questões sociais em Língua Estrangeira, abordando conteúdos de forma significativa para o jovem.*

No módulo quatro o enfoque central é para as relações entre os Temas Transversais e a LE, promovendo uma discussão para que os professores possam compreender *o sentido da relação de transversalidade entre temas e áreas* (PA-LE, 1999: 91).

Primeiramente, é apresentado aos professores um texto adaptado de um livro didático em inglês (*Ecology*) e duas propostas para utilizá-lo em sala de aula. Os professores devem refletir sobre a proposta que melhor se encaixa aos propósitos dos PCN.

A primeira proposta consiste em leitura em voz alta pelo professor, tradução do texto pelos alunos com correções dos erros e exposição na lousa de tópicos gramaticais pelo professor (tópicos que os alunos ainda não conhecem, eles ainda devem praticar esses tópicos por meio de exercícios propostos pelo livro didático).

A segunda proposta inicia-se com uma pré-atividade, em português, sobre o tema ecologia em que os alunos são solicitados a indicar *as áreas geográficas do Estado do Rio de Janeiro que estão ameaçadas de destruição*. Em seguida, os alunos recebem o texto e são orientados a fazer inferências sobre o mesmo, levando em consideração o seu título. Depois são explorados os cognatos e os falsos cognatos, levantando hipóteses sobre seus significados - outras atividades com as palavras e os parágrafos também são realizadas.

Por fim, trabalha-se a interpretação do texto por meio de perguntas feitas pelo professor na lousa (tipo verdadeira ou falsa); e em uma última leitura do texto, realizada pelos alunos, o professor trabalha as referências pronominais (cf. PA-LE, 1999: 93-94).

Para a continuação da discussão os professores devem assistir a uma fita do *programa TV Escola sobre transversalidade* (fita 7), e fazer a leitura e reflexão de tópicos dos PCN-TT que falam da *transversalidade e interdisciplinaridade* e dos *objetivos e tratamento dos conteúdos dos temas transversais*. Devem, também, ler a parte introdutória do PCN-TT e parte dos PCN-LE que discursa sobre *a relação do processo de ensinar e aprender língua estrangeira com os temas transversais*. Todas essas leituras e reflexões devem contribuir para que *os professores valorizem o trabalho com as Temas Transversais e sintam-se capazes de explorá-los em Língua Estrangeira* (PA-LE, 1999: 91).

Neste módulo, os professores realizam, ainda, em grupos, atividades de elaboração (e exposição para os outros grupos) de atividades para a sala de aula, utilizando o material descrito acima.

2.4.3. Módulo 5 – O que, por que e como ensinamos, aprendemos em LE

O módulo 5 prevê uma discussão sobre a questão dos conteúdos de Língua Estrangeira e das orientações didáticas propostas para o 3^o e 4^o ciclos dos PCN-LE.

A atividade proposta para tal reflexão foi a de três seqüências de desenvolvimento de uma mesma aula de uma turma de 6^a série *colhidas em sala de aula de escola pública e extraídas de um texto intitulado: Interações em sala de aula de Língua Estrangeira: a construção do conhecimento, de Luiz Paulo Moita Lopes* (PA-LE, 1999: 97).

A primeira seqüência inicia-se com a professora propondo aos alunos uma *leitura mais profunda* do texto que estão utilizando na sala de aula. Para tanto, ela lê o texto em voz alta e faz perguntas que os *alunos respondem em coro*. Um aluno pergunta o que é *flamboyant*, a professora estranha a pergunta, mas responde. Os alunos têm dificuldades em responder onde a situação do texto ocorre e a professora responde: *Se é flamboyant, só pode ser debaixo. Temos que ajustar o nosso conhecimento com o que se diz no texto (...)* (PA-LE, 1999: 99).

Na seqüência dois, a professora escreve na lousa algumas conjunções e pede que os alunos as traduzam e identifiquem as relações que expressam. Em seguida, na terceira seqüência, a professora enfatiza a *formação dos verbos* escrevendo na lousa estruturas do tipo “*I am having some coffee now*”. Ela traduz algumas frases e enfatiza o final do verbo (*ing*) com a palavra *now*.

Os professores, em grupos, devem discutir as seqüências descritas acima, refletindo sobre os conteúdos trabalhados e seus objetivos. Devem também observar *de que forma eles estão sendo abordados, tomando como base a discussão apresentada nos PCN de Língua Estrangeira sobre o papel de Língua Estrangeira na formação do aluno e sobre os objetivos de seu ensino* (PA-LE, 1999: 98).

2.4.4. Módulo 6 – *Que coisas nossos alunos já sabem: evitando rupturas e dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira nas séries finais do Ensino Fundamental.*

Neste módulo serão enfatizadas as relações existentes entre língua estrangeira (LE) e língua materna (L1) na aprendizagem. Questão que deve ser levada em consideração para que ocorra uma passagem mais natural do 1º e 2º ciclos para o 3º e 4º. As leituras para as reflexões deste módulo deverão ser dos PCN de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos (objetivos, conteúdos,

orientações didáticas, avaliação), dos PCN-I (2º e 3º Ciclos) e PCN-LE (LE no ensino fundamental e os critérios para inclusão de LEs no currículo).

A atividade proposta para as discussões deste módulo inicia-se com duas ilustrações que mostram *grupos de professores e alunos, com falas recorrentes de reclamações contra terceiros*: os professores reclamam que os alunos chegam à 5ª série sem saber nada; e os alunos reclamam das revisões e de que não aprenderam “isso” ou “aquilo” do jeito que está sendo exposto (cf. PA-LE, 1999: 103 e 106).

Está previsto também, neste módulo, a apresentação de um “vídeo sobre Língua Portuguesa, da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais (...) para evidenciar a necessidade de novas abordagens metodológicas em todas as séries do Ensino Fundamental” (PA-LE, 1999: 104); e a leitura de trecho do texto da Profa. Dra. Maria A. A. Celani, apresentado em congresso internacional, cujo título é: *O ensino centrado no aluno em situações desfavoráveis de aprendizagem*.

O referido texto discursa sobre algumas atividades que podem ser realizadas no início da aprendizagem do inglês *a fim de evitar, ou pelo menos minimizar, o choque cultural e tornar o Inglês mais próximo dos alunos*, como, por exemplo, descobrir onde a língua inglesa é falada, procurar nomes de lojas, produtos, cosméticos, músicas, filmes, etc em inglês. Esse tipo de atividade pode, segundo a autora do texto, tornar o aluno consciente da existência de outras línguas e de que ele é capaz de aprender uma LE (cf. PA-LE, 1999: 104).

Feitas todas as leituras e reflexões, os professores, em grupos, devem elaborar e expor propostas de trabalho para receberem os alunos que vão iniciar a aprendizagem de inglês na escola – levando em consideração características dos próprios alunos e formas de sensibilização para a aprendizagem.

2.4.5. Módulo 8A – Avaliação em Língua Estrangeira

A discussão neste módulo é sobre a função, natureza e critérios da avaliação proposta nos PCN-LE. Deverão ser feitas leituras sobre esse tópico no referido documento.

A atividade proposta prevê, primeiramente, um *brainstorming* em torno do termo avaliação, visando a refletir sobre o significado do termo para cada grupo de professores. Em seguida, os grupos devem comparar suas impressões iniciais com as propostas pelos PCN-LE.

Com base nestas reflexões os grupos de professores seguem para uma análise de questões propostas em provas para alunos de uma 7ª série: as questões da prova constam basicamente de preenchimentos de lacunas com tópicos gramaticais. Cada grupo deve discutir sobre o que está subjacente às questões da prova apresentada, como concepção e critérios de avaliação. É exibido um vídeo sobre avaliação da TV Escola. No final, os grupos devem elaborar e expor uma *proposta de avaliação que contemple as concepções e as estratégias de avaliação em Língua Inglesa e a importância e as possibilidades de articulá-la com as outras áreas* (PA-LE, 1999: 110).

2.4.6. Módulo 9 – Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos de LE

Este último módulo objetiva orientar os professores para que *sejam capazes de elaborar propostas de trabalho integradoras, superando uma visão estrita do trabalho voltado unicamente para a sua área* (PA-LE, 1999: 115). Os professores devem se utilizar a leitura dos PCN-LE e dos PCN-TT.

Para tanto, é proposta primeiramente a leitura de um projeto para atividades em sala de aula chamado: “Projeto Namoro e Propaganda”. Os professores deverão elencar aspectos positivos e negativos do projeto em questão dando, também, sugestões de mudança.

O referido projeto apresenta duas atividades e objetiva *proporcionar um contexto para que os alunos possam vivenciar uma experiência de compreensão de texto, aprendendo sobre a língua e sobre o tema em questão* (PA-LE, 1999: 118).

Na primeira atividade do projeto, o professor de inglês propõe uma discussão, em português, sobre o tema namoro aos seus alunos. O tema pretende envolver os alunos na discussão e oferecer oportunidade para ampliar o conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual dos alunos. A discussão pode se ampliar partindo de tópicos sobre o namoro em diferentes culturas, passando por tópicos como mídia, filmes, livros, direitos humanos, família, até questões sobre contracepção e prevenção de doenças. Em seguida, as informações são divididas em grupos de alunos para maiores pesquisas (extra classe) e depois serem expostas a toda a classe utilizando os recursos que acharem necessários. O professor orienta os grupos com algumas questões para o levantamento das informações. Sua meta é a de ampliar as visões dos alunos, e a de estabelecer relações com a escola.

Na segunda atividade do projeto, após as exposições dos grupos, o professor apresenta um texto em inglês aos alunos sobre um anúncio de “disque-flores” (Dial: 1-800-Flowers) para o dia dos namorados. O professor chama a atenção dos alunos para a ilustração do texto e sobre questões do tipo: o que era o texto; em que lugar teria sido publicado; qual a intenção do autor; qual o propósito do texto; a que público se destinaria. Em seguida, os alunos foram incentivados a inferir sobre o significados das palavras que não conheciam, utilizando-se das pistas contextuais (cf. PA-LE, 1999).

Após as reflexões sobre o projeto apresentado, os professores são incentivados a elaborarem e a apresentarem um projeto de trabalho articulado com outras áreas e com os outros módulos já estudados.

2.5. CONCLUSÃO

A função social do ensino de uma LE (inglês – língua hegemônica) e o uso que se faz dela via leitura é a base dos propósitos dos PCN-LE e dos PA-LE, ou seja, aprender uma LE é ter a *possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão*, adequando essa aprendizagem as condições existentes no universo escolar (PCN-LE: 15).

Nesse contexto, percebemos a falta de menção ao uso efetivo da língua-alvo (inglês) no ensino/aprendizagem de LE em sala de aula. Na justificativa para a ênfase na habilidade da leitura já fica claro que a maioria dos professores possui *pouco domínio nas habilidades orais* (PCN-LE: 21), o que inviabilizaria a prática dessa habilidade com os alunos. Isso deixaria implícito que as atividades estão previstas para serem conduzidas em português, apesar do uso de textos em inglês que abordem os temas transversais. Essa mesma prática parece estar prevista no Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, os PA-LE, em que as atividades dispostas no documento (para reflexão e uso em sala de aula) dão fortes indícios de serem todas em português.

CAPÍTULO III

UM DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIAS: A PSICOLOGIA, A EDUCAÇÃO, A LINGÜÍSTICA GERAL E A LINGÜÍSTICA APLICADA

3.1. INTRODUÇÃO

As questões envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de línguas vão além daquelas que dissertam sobre a natureza da linguagem (campo de estudo da Lingüística Geral e da Lingüística Aplicada), passando também por questões inseridas nas teorias sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento (campo de estudo da Psicologia e da Educação).

Dessa forma, a Lingüística Aplicada (LA) como ciência aplicada, inter e transdisciplinar (veja tópicos 1.4, capítulo I, e 3.3.1, capítulo III, deste trabalho) possui vínculos de pesquisa com várias ciências que podem ser classificadas como *ciências de contato*, como a Lingüística Geral, a Psicologia, a Educação, a Sociologia, a Antropologia, dentre outras (cf. Almeida Filho, 1991: 8; Cruz, 1991: 83).

Para a realização deste trabalho preocupamos-nos principalmente com o *contato* que a LA mantém com a Lingüística Geral, a Psicologia e a Educação. Lembrando que, como nos deixa claro Almeida Filho (op.cit.: 8), essas ciências de contato da LA *podem até contribuir com conceitos e modelos, mas o critério final de relevância científica das contribuições será sempre o de um paradigma da própria LA*.

Para uma melhor contextualização da trajetória dos estudos da Lingüística Geral e da Psicologia, que contribuíram para a compreensão do complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas, dentro da LA, podemos resgatar algumas tendências destas ciências mostrando as correlações existentes entre elas. Nesse sentido, citaremos algumas passagens de Brown (1994) que nos esclarece bem esta relação:

*“Em **lingüística a escola estrutural**, com seu auge nos anos de 1940 e 50, abriu caminho para a **escola gerativa** a qual teve início nos anos 60 e continua em várias manifestações até os dias de hoje. Da mesma forma, os **psicólogos** nos anos de 1940 e 1950 eram predominantemente comprometidos com o modo de pensamento **behaviorista** – ou mesmo o ‘neo-behaviorista’ – enquanto que em décadas mais recentes eles têm demonstrado crescente atenção para a **psicologia cognitiva** (p. 9, tradução e grifos nossos).*

*“Tanto a **lingüística estrutural** quanto a **psicologia behaviorista** estão interessadas na descrição, ou seja, em responder perguntas relativas ao ‘o que’ sobre o comportamento humano: medição objetiva do comportamento em circunstâncias controladas. A **lingüística gerativa** e a **psicologia cognitiva** estão, certamente, interessadas nas questões relativas ao ‘o que’; mas estão muito mais interessadas em uma questão mais fundamental, no ‘por quê’: que motivos, pensamentos e circunstâncias fundamentais causaram um evento particular? (p. 11, tradução e grifos nossos)*

*“O paralelo entre as duas disciplinas não é realmente surpreendente quando se considera o fato de que as disciplinas da **psicologia** e da **lingüística** estão proximamente relacionadas. Ambas focam no comportamento humano, com a **lingüística** representando um aspecto um pouco mais especializado do comportamento humano. Vários **psicólogos** tiveram um impacto duradouro em teorias lingüísticas (...). E os **lingüistas** (...) influenciaram o pensamento psicológico.” (p. 11, tradução e grifos nossos)*

A compreensão do pensamento nessas duas áreas científicas (a Psicologia e a Lingüística) pode contribuir e muito, conforme já salientamos, para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas no campo da LA, pois como ainda discorre Brown (1994: 9):

“É importante que os professores de segunda língua compreendam as respectivas revoluções no pensamento, porque elas ressaltam maneiras contrastantes de pensamento dentro das disciplinas assim como abordagens paralelas dentre disciplinas.” (tradução nossa)

No livro “Psicologia para Professores de Língua: Uma Abordagem Sócio-Construtivista³”, de Williams & Burden (1997), podemos ter uma clara visão da inter-relação entre estas três disciplinas (a Psicologia, a Lingüística e a LA).

Os autores explicam que da escola positivista da **Psicologia Tradicional**, em que temos o **behaviorismo moderno**⁴ de Skinner (ou *neo-behaviourismo*, nas palavras de Brown, 1994), houve influências diretas para o método audio-lingual de ensino de língua. Esse método de ensino vê a linguagem como um comportamento a ser ensinado, em que ocorre o processo de estímulo-resposta e reforço salientado por Skinner. Este método recebeu também influências do estruturalismo, movimento que surgiu na Lingüística Geral, veja **Fig. 7**.

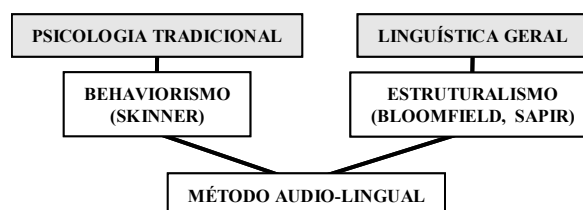


Fig. 7 – O método audio-lingual.

Uma oposição ao behaviorismo, dentro da Psicologia, conforme Williams & Burden (op.cit.), ocorreu com o surgimento da **Psicologia Cognitiva** (cf. **Fig. 8**) – que não pretendia olhar

³ *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.*

⁴ Na Psicologia tem-se o behaviorismo de Pavlov (experiências com animais) e o behaviorismo moderno de Skinner (aplicado mais às questões educativas). Pavlov (Rússia) criou o termo ‘estímulo-resposta’ com seu método do condicionamento clássico; Skinner (EUA) acrescentou o termo ‘reforço’ com seu método de condicionamento operante (cf. Williams & Burden, 1997).

mais o homem da perspectiva do comportamento na aprendizagem, mas preocupava-se com a forma com que a mente humana pensava e aprendia.

Dentro da Psicologia Cognitiva teríamos uma divisão entre os estudiosos que se denominam *Teóricos da Informação* e os que fazem parte do *Movimento Construtivista*. Os primeiros fazem uma analogia do cérebro como se fosse um computador altamente complexo e estariam preocupados em estudar os processamentos da informação, a memória, a inteligência (QI) e a inteligência artificial. Os construtivistas, por outro lado, estariam mais preocupados em como o indivíduo constrói seu próprio senso do mundo.

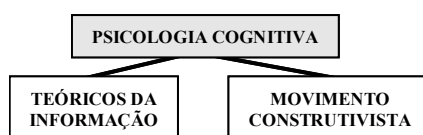


Fig. 8 – A psicologia cognitiva.

Dentro do **Movimento Construtivista** poderíamos dizer que há um construtivismo com um viés mais essencialmente cognitivo e outro com um viés mais sócio-histórico. Do primeiro, fariam parte autores como Jean Piaget, com sua Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo, da qual surgiu o próprio movimento, Jerome Bruner, seguidor das idéias de Piaget, e David Ausubel, simpatizante dos estudos de Piaget, dentre outros⁵. Do segundo, teríamos autores como Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev.

Neste trabalho, optamos por classificar estes dois momentos do movimento construtivista em: (1) construtivismo do desenvolvimento cognitivo e, (2) construtivismo do desenvolvimento sócio-cognitivo – conforme cf. **Fig. 9**..

⁵ Existem vários outros estudiosos que fazem parte do chamado Movimento Construtivista e/ou da Psicologia Cognitiva, como George Kelly (cf. Williams & Burden, 1997: 30), Emilia Ferrero, dentre outros.

De acordo com Matui (1995: 31), os dois tipos de construtivismo (piagetiano e vygotskyano) não são excludentes entre si, mas um enriquece o outro:

“O construtivismo nasceu da epistemologia genética de Jean Piaget. Hoje, está recebendo uma redefinição enriquecedora em virtude dos trabalhos de Vygotsky, Luria, Leontiev, Wallon e Nuttin, psicólogos europeus de orientação dialética.”

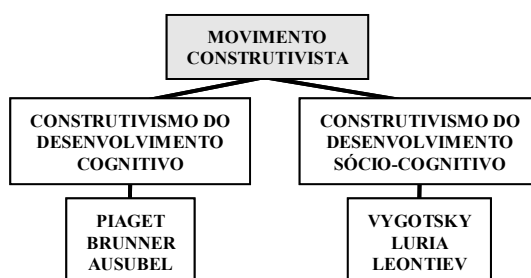


Fig. 9 – O movimento construtivista.

Ainda seguindo as considerações de Williams & Burden (1997), a abordagem cognitiva, nos moldes traçados pelos construtivistas Piaget e Bruner, influenciaram também o ensino de línguas. Nesse sentido, o aprendiz é visto como um participante ativo do processo de aprendizagem (ao contrário da abordagem behaviorista) usando várias estratégias mentais para resolver o sistema de língua a ser aprendido.

Bruner apesar de ser considerado um neo-vygotskyano possui, como Piaget e Ausubel, uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem. O psicólogo considera em suas pesquisas os estudos de Piaget, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem ou ao como o pensamento da criança se desenvolve.

Dessa forma, de acordo com Williams & Burden (op.cit.: 24, tradução e grifos nossos),

*“Para Bruner, o desenvolvimento de compreensão conceitual e de **estratégias e habilidades cognitivas** é uma meta central da educação, em detrimento da aquisição de informação fática. Através de Bruner, essa visão veio representar a **visão cognitiva** para a educação. Um aspecto significativamente particular das idéias de Bruner é que elas tomam uma visão ampla da educação da pessoa total. Ele vê como um dos elementos centrais disso a necessidade de **aprender a aprender**, que ele considera ser a chave para transferir o que foi aprendido de uma situação a outra.*

Segundo Hutchinson & Waters (1992: 43), no livro “Inglês para Fins Específicos⁶”, a visão cognitiva da aprendizagem teve um significativo impacto no ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos) através de cursos de língua inglesa que ensinavam estratégias de leitura. Nesses moldes, a visão cognitiva da aprendizagem não enxerga mais o aprendiz como um receptor passivo de informações (como acontece no behaviorismo), mas sim como um processador ativo de informações. Nessa linha cognitiva os autores citam a obra de Ausubel de 1978, “Psicologia Educacional: Uma Visão Cognitiva⁷”.

Nessa visão cognitiva, a aprendizagem

“(...) é um processo no qual o aprendiz tenta ativamente produzir sentido dos dados, e a aprendizagem pode ser dita que ocorreu quando o aprendiz consegue impor algum tipo de interpretação significativa ou padrão sobre os dados (...) em termos simples, o que isto significa é que nós aprendemos pensando ou tentando produzir sentido no que vemos, sentimos e ouvimos”. Hutchinson & Waters (1992: 43, tradução nossa)

Os projetos do inglês instrumental inseridos nesta linha cognitiva de aprendizagem, de acordo com Hutchinson & Waters (1992: 44, tradução nossa),

⁶ *English for Specific Purposes - (ESP)*, conhecido no Brasil como ELFE – Ensino de Língua para Fins Específicos. A partir de agora utilizaremos ELFE para nos referirmos ao *ESP*.

⁷ *Educational Psychology: A Cognitive View*.

“... têm concentrado em deixar os estudantes conscientes de suas estratégias de leitura, de modo que eles possam aplicá-las conscientemente para compreender textos em uma língua estrangeira.”

Dentre esses projetos estaria também o Projeto Nacional de Inglês Instrumental no Brasil implementado nas universidades brasileiras de 1980 a 1990 (cf. Celani, 1998) a partir da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenado por Maria Antonieta Alba Celani, conforme mostra a passagem a seguir:

*“Muitos dos trabalhos na área de habilidades e estratégias (...) têm sido feitos próximo à área de conhecimento em **esquemas** como o do Projeto Nacional de Inglês para Fins Específicos no Brasil.”* (Hutchinson & Waters, 1992:13, tradução e grifos nossos).

Os motivos para este enfoque na aprendizagem de habilidades e/ou estratégias de leitura em língua inglesa se baseiam no que foi traçado como uma necessidade maior dos estudantes no contexto brasileiro (e de outros países também):

*“Esses projetos [o brasileiro e de outros países] foram preparados para se adequarem às situações de estudo onde o meio de instrução é a língua materna, mas os alunos necessitam ler vários textos especializados que estão disponíveis apenas em Inglês. Os projetos têm, portanto, concentrado seus esforços em **estratégias de leitura**.”* (Hutchinson & Waters, 1992: 13, tradução e grifos nossos).

Continuando na perspectiva psicológica, traçada por Williams & Burden (1997), e ainda seguindo uma linha de oposição ao behaviorismo temos, além da **abordagem cognitiva**, a **abordagem humanista**, com pesquisadores como Erik Erikson, Abraham Maslow e Carl Rogers; e o **sócio-interacionismo**, com autores como Lev Vygotsky e Reuven Feustein.

A **abordagem humanista**⁸, que valoriza a importância do mundo interno (sentimentos, emoções) do aprendiz, se diferencia da abordagem cognitiva por enfatizar o desenvolvimento total da pessoa não focando apenas o desenvolvimento e a aplicação de habilidades cognitivas. Mas as duas abordagens se aproximam por estarem preocupadas com a busca individual de significado pelo aprendiz:

*“(...) a **abordagem humanista** nos proporciona poderosas mensagens educacionais com relação ao envolvimento da pessoa total na aprendizagem (...) tal abordagem tem fortes ligações com o **construtivismo**, uma vez que ambos estão preocupados com a procura do indivíduo pelo significado pessoal.” Williams & Burden (1997: 39, tradução e grifos nossos).*

Métodos de ensino de língua como o Método Silencioso, Sugestopedia e Aprendizagem Comunitária foram influenciados por esta abordagem (cf. Williams & Burden, 1997). Esses tópicos não vamos detalhar nesta pesquisa.

O **sócio-interacionismo**, de acordo com Williams & Burden (1997: 39, grifos e tradução nossa), é uma *abordagem psicológica que consideramos proporcionar uma moldura que abrange as intravisiões das **perspectivas cognitiva e humanista**. Mas, embora o **humanismo** em particular tenha influenciado significativamente a psicologia educacional e o ensino de língua, o **sociointeracionismo** tem tido até o momento um impacto mais limitado.*

Nesse sentido, os autores citam que são poucos os livros sobre ensino de língua que falam deste tipo de abordagem sociointeracionista, focando mais as abordagens behaviorista, humanista

⁸ A abordagem humanista, na Psicologia, possui raízes na visão psíquica de Sigmund Freud, cujas teorias sobre o desenvolvimento emocional humano tiveram fortes influências na psiquiatria e psicologia clínica – embora pouco tenha influenciado na psicologia educacional (cf. Williams & Burden, 1997: 30).

e cognitiva; mas enfatizam que as implicações do sócio-interacionismo, principalmente numa perspectiva vygotskiana, para o professor de língua têm aumentado consideravelmente⁹.

A abordagem comunicativa de ensino de língua é a que mais tem recebido influências desta abordagem psicológica de aprendizagem, conforme citam Williams & Burden (1997: 39, tradução e grifos nossos):

*“(...) podemos começar a ver no **sociointeracionismo** um suporte teórico muito necessário para a **abordagem comunicativa de ensino de língua**, onde é mantido que aprendemos uma língua usando a linguagem para interagir significadamente com outras pessoas.”*

A **Fig. 10** é uma tentativa de visualizar o que foi dito até agora sobre as influências das abordagens psicológicas no ensino de línguas.

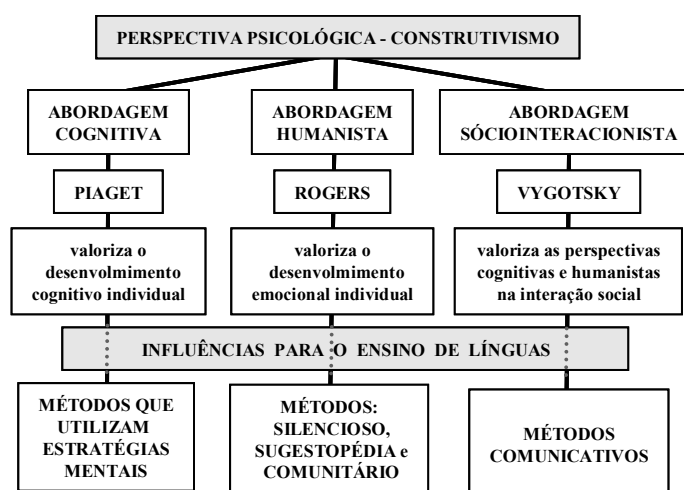


Fig. 10 – As influências das abordagens construtivistas no ensino de línguas.

A partir das considerações traçadas por Williams & Burden (1997), entendemos que há uma divisão (quebra de paradigma) entre: uma **visão behaviorista da aprendizagem** (que já se

⁹ Para uma visualização destas obras veja a página 39 em Williams & Burden (1997).

enxerga como não mais atendendo às necessidades do ensino), e; uma **visão cognitiva da aprendizagem** (e humanista, até certo ponto, conforme discutido acima – que já se enxerga como mais atual para os propósitos da educação moderna).

Nesse novo paradigma cognitivista da aprendizagem estaria inserido o movimento construtivista que se divide entre um construtivismo mais essencialmente cognitivista, que, nas interpretações de muitos autores, pode ser classificado também como um construtivismo radical¹⁰, e; um construtivismo que privilegia, além de aspectos cognitivos (e humanistas) da aprendizagem, a interação sócio-histórica. Poderíamos dizer então que existem dois momentos marcantes nas abordagens psicológicas: um behaviorista e um construtivista (este enriquecido, atualmente, com uma visão sócio-histórica) – conforme **Fig. 11**:



Fig. 11 – A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e suas relações com o ensino de LEs.

¹⁰ Reagan (1999: 416), por exemplo, distingue dois tipos de construtivismo: um radical e um social. O construtivismo radical – com uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem - teria suas raízes filosóficas na epistemologia genética de Piaget, mas estaria mais claramente explicitado nos trabalhos de Ernest von Glasersfeld. O sócio-construtivismo seria mesmo o construtivismo vygotskyano.

Nos tópicos que se seguem, vamos resenhar questões relativas aos vários campos de conhecimentos que estamos destacando como *áreas de contatos* da Linguística Aplicada. Essas questões, de uma forma ou de outra, participam da construção teórica e “prática” (orientações didáticas) dos PCN-LE – conforme discutiremos no capítulo IV, de análise, deste trabalho.

No tópico 3.2, vamos discorrer mais amplamente sobre o que denominamos de *tipos de construtivismo*, ou seja, um construtivismo mais piagetiano, embasado em uma visão essencialmente cognitiva e individual da aprendizagem e do desenvolvimento, o qual optamos por denominar **construtivismo do desenvolvimento cognitivo** (denominação usada por Spivey, 1997), e um construtivismo mais vygotskyano, fundamentado em uma visão sócio-interacionista (e histórica) da aprendizagem e do desenvolvimento, que vai além das visões cognitiva e humanista, incorporando-as, e o qual denominamos **construtivismo do desenvolvimento sócio-cognitivo**.

Nesses dois tópicos não temos a intenção de realizar uma pesquisa aprofundada dos estudos de Piaget e Vygotsky. Pretendemos apenas realizar uma discussão básica que possa nos conduzir à compreensão da visão desses dois teóricos sobre as questões da aprendizagem e do desenvolvimento. Essa compreensão poderá nos ajudar no entendimento da relação teoria-prática (orientações didáticas) dos PCN-LE.

No sub-tópico 3.2.3, sobre *o construtivismo do desenvolvimento cognitivo*, vamos citar também além de Piaget e sua visão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, pois o mesmo é citado nos PCN-I (1998a: 71) e nos parece estar mais diretamente relacionado com as “orientações didáticas” dos PCN-LE.

Finalizando, no sub-tópico 3.2.4, vamos mostrar *a visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e a linguagem* e discutir em traços gerais a teoria da atividade

de Leontiev – um dos colaboradores de Vygotsky. A teoria da atividade também é citada nos PCN-I (1998a: 71).

No tópico 3.3, vamos dissertar sobre o *complexo universo da Lingüística Aplicada*, levantando as questões e/ou áreas dessa ciência que mais nos interessam para o desenvolvimento desta pesquisa e que se revelaram como vertentes teóricas importantes dentro dos PCN-LE (cf. tópico 1.3, capítulo I). Considerando também contatos específicos da LA com as outras ciências destacadas (Lingüística Geral, Psicologia e Educação).

Em seguida, no tópico 3.4, vamos dissertar sobre *a visão construtivista e psicopedagógica do educador César Coll*, uma vez que esse educador foi o consultor internacional dos PCN e sua obra serviu de fonte teórica dominante para a elaboração do esteio dos PCN.

Por último, no tópico 3.5, utilizando os próprios PCN-I (1997), vamos traçar um panorama das *tendências pedagógicas* que mais se destacaram no contexto educacional brasileiro nas últimas décadas – com ênfase na perspectiva tecnicista e nas pedagogias críticas “do conteúdo” e “libertadora”.

3.2. AS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS: TIPOS DE CONSTRUTIVISMO

3.2.1. Introdução

As discussões desenvolvidas neste capítulo pretendem enfatizar, principalmente, os aspectos referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem privilegiados nas teorias piagetiana e vygotskyana. Para tanto, seguiremos as definições de Davis & Oliveira (1994), sobre esses tópicos, advindas da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem:

“Desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece com o ambiente físico e social, suas características. (...) A Psicologia do Desenvolvimento pretende estudar como nascem e como se desenvolvem as funções psicológicas que distinguem o homem de outras espécies. Ela estuda a evolução da capacidade perceptual e motora, das funções intelectuais, da sociabilidade e da afetividade do ser humano. Descreve como essas capacidades se modificam e busca explicar tais modificações.” (p. 19-20, grifos nossos)

“A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. (...) A Psicologia da Aprendizagem estuda o complexo processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pela criança. Para que se possa entender esse processo é necessário reconhecer a natureza social da aprendizagem.” (p. 20-21, grifos nossos)

As diferentes maneiras de enxergar o mundo, o homem e o modo como ele constrói o conhecimento constituem as diferentes bases psicológicas subjacentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, com implicações (diretas ou indiretas) na prática docente.

De acordo com Davis & Oliveira (1994), diversas são as teorias de desenvolvimento (cf. **Fig. 12**). A **concepção interacionista** se constitui como “uma nova posição” diferente das **concepções inatista e ambientalista**.

A primeira, a *interacionista*, numa perspectiva mais recente, apresenta uma *visão de desenvolvimento enquanto processo de apropriação pelo homem da experiência histórico-social*; a segunda, a *inatista*, que enxerga o homem quase que totalmente pronto no seu nascimento, enfoca a *importância dos fatores endógenos* (os fatores internos são mais importantes), ou seja, o ambiente (escola, etc.) deve interferir muito pouco no desenvolvimento espontâneo da pessoa e; a terceira, a *ambientalista*, atribuindo grande poder ao ambiente no desenvolvimento humano, salienta a *ação do meio e da cultura sobre a conduta humana* (os fatores externos são mais importantes). (cf. Davis & Oliveira, 1994: 26)

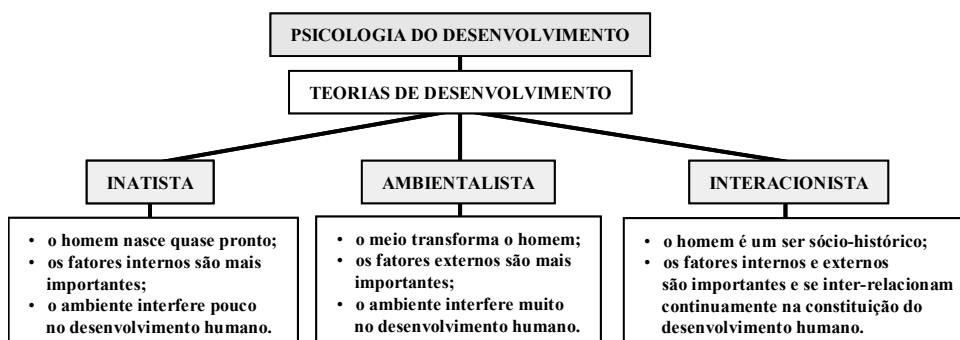


Fig. 12 – Teorias de desenvolvimento.

A concepção interacionista – a que mais nos interessa neste trabalho – atribui igual importância aos fatores internos e externos, ou seja, eles se *inter-relacionam continuamente* (cf. Davis & Oliveira, 1994: 36):

“Os interacionistas destacam que o organismo e o meio exercem ação recíproca. Um influencia o outro e essa interação acarreta mudança no indivíduo. (...) A concepção interacionista de desenvolvimento apóia-se, portanto, na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer [concepção inatista] nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio [concepção ambientalista]. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada.”

Inseridas nessa perspectiva interacionista – que segue um caminho oposto ao do behaviorismo e do ambientalismo – entendemos estarem, como sugerem Davis & Oliveira (1994), as teorias elaboradas por Piaget e Vygotsky, juntamente com seus colaboradores e seguidores. No entanto, classificar essas duas linhas de pensamento como interacionistas não quer dizer que elas

compartilhem dos mesmos pressupostos. As diferenças¹¹ entre as teorias piagetiana e vygotskyana, principalmente no que diz respeito às visões dos dois teóricos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, serão discutidas nos tópicos 3.2.3 e 3.2.4, a seguir. Foram essas diferenças que nos fizeram optar por denominar a primeira teoria como *construtivismo do desenvolvimento cognitivo* e a segunda como *construtivismo do desenvolvimento sócio-cognitivo*.

Mas antes de discutirmos sobre os construtivismos piagetiano e vygotskyano trazemos, no tópico 3.2.2, um panorama geral dos tipos de construtivismo traçado por Spivey (1997), na tentativa de proporcionar uma visão mais ampla do que se entende (ou do que entendemos) por construtivismo. A autora fala de outros autores, além de Piaget e Vygotsky, e de outros tipos de construtivismos – além daqueles que vamos enfatizar neste trabalho – o que mostra que o tema *construtivismo* é mesmo amplo, abarcando vários autores, uns com um viés mais cognitivo e outros com um viés mais sócio-histórico, uns mais radicais que outros – mais uma razão de nossa opção pelo recorte feito.

3.2.2. Uma visão geral do construtivismo

Em “A metáfora do construtivismo¹²”, Spivey (1997) discute que a essência do ser humano é ser construtivo, pois nós humanos somos construtores, moldadores e projetistas, visto que sempre nos empenhamos em criar qualquer “coisa” que necessitamos ou queremos. Nós também criamos produtos mentais (significados) que chamamos de entendimentos, interpretações, respostas, intenções, e assim por diante. Mas essa “metáfora da construção” pode ser vista por

¹¹ Nas teorias piagetiana e vygotskyana há também semelhanças (como, por exemplo, os dois teóricos *concebem a criança como um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente*) e não apenas diferenças (veja Cláudia & Oliveira, 1994: 55), mas neste trabalho optamos apenas por enfatizar as diferenças, pois são elas que darão maior suporte à nossa pesquisa.

¹² *The metaphor of constructivism*

diferentes processos de construção, não só com respeito ao discurso, mas em outros processos também. Diferenças que caminham para várias formas de construtivismo – com divergências e convergências entre si.

A posição de Spivey (op.cit.), é a de que apesar do construtivismo ser uma posição de muitos, existe a necessidade de uma concepção integrada de discurso que apresente o trabalho cognitivo em relação ao trabalho com orientação social, e que inclua composição e compreensão. Seu foco está nos processos práticos através dos quais as pessoas criam significados ‘para’ e ‘de’ textos, e não em processos metafísicos. A concepção de metáfora da construção de Spivey difere de outras concepções metafóricas de comunicação como, por exemplo, a metáfora do conduíte ou da reprodução que apresenta a mente humana como uma máquina copiadora que preserva a ordem.

De acordo com Spivey (op.cit.), a “meta-teoria” conhecida como construtivismo tem sido desenvolvida durante anos e tornou-se particularmente influenciável na última metade do século XX. Segundo esta autora, o que distingue construtivistas de pessoas com outras orientações é a ênfase no gerativo, no organizacional, na natureza seletiva da percepção humana, e na compreensão e memória. Sendo assim, o construtivismo toma diferentes formas que atravessam várias áreas de investigação. Como exemplo de abordagens construtivistas, citadas por Spivey, temos o construtivismo cognitivo (Bartlett), o construtivismo do desenvolvimento cognitivo (Piaget), teoria do construto pessoal (George Kelly), construtivismo radical (Nelson Goodman) e o sócio-construtivismo (Vygotsky).

O chamado **construtivismo cognitivo**, discutido por Spivey (op.cit.), tem grande influência do trabalho do psicólogo Frederic Bartlett (primeira metade do século XX) e seus

seguidores. Bartlett acreditava que o conhecimento era socialmente influenciado e baseado na antropologia trouxe a noção de *schema* (esquema¹³).

De acordo com Spivey (op.cit.), nos discursos dos anos 70 os pesquisadores “ressuscitaram” e resumiram o trabalho de Bartlett enquanto começaram a estudar a natureza organizacional, seletiva, e conectiva do produzir significado em discurso compreensivo. Isso foi o começo de uma tradição construtivista - que continua até hoje - em que processos de análise de discurso são empregados para obter *insights* em processos compreensivos. Atenção é dada às convenções do discurso e aos efeitos que certos traços e suas variações têm nos leitores.

Nessa tradição construtivista cognitiva (cf. Spivey, op.cit.), tem-se também os estudos de Bransford e seus colegas. Eles descobriram que as pessoas tinham dificuldades, depois da leitura, em distinguir sentenças que haviam lido das que eram “novas”, mas esses leitores eram consistentes na interpretação das sentenças que haviam lido. Esses autores sugeriram que compreender um texto envolve construir uma interpretação da situação descrita pelo texto: a abordagem construtivista argumenta contra a forte referência que sentenças ‘carregam significado’. As pessoas carregam significados e os insumos lingüísticos atuam apenas como indicações que as pessoas podem usar para recriar e modificar seus conhecimentos prévios acerca do assunto. O que é compreendido e lembrado depende do conhecimento geral das pessoas sobre o meio. Bransford juntamente com Bartlett e outros mostraram que entender um texto requer trazer conhecimento para ele e construir uma compreensão nessa base e não simplesmente utilizar-se dos materiais deste texto (cf. Spivey op.cit.).

¹³ De acordo com Nogueira & Pilão (1998: 52-53), **os esquemas** *podem ser entendidos como os responsáveis por nossa maneira de perceber, compreender e pensar determinadas ações, ou seja, são estruturas que organizam nossa atividade mental, como referência para interpretar o objeto. (...) Os esquemas são criados e modificados pelo funcionamento intelectual. Um esquema é uma estrutura cognitiva pela qual o sujeito se adapta ao meio, tendo como características importantes à seqüência coordenada e a tendência à repetição.*

Ainda seguindo essa linha, as investigações de Kintsch (citado em Spivey) sobre os processos construtivos, começaram a colocar em ordem uma teoria de conhecimento e memória e também reportou alguns estudos de compreensão de texto que deram suporte à teoria construtivista. Esse autor teorizou que, ao se compreender um texto, o leitor constrói uma representação mental de significado que é naturalmente proposital - que chamou de texto base. Em sua concepção, o texto base também era caracterizado pela conectividade de uma unidade a outra porque um leitor poderia discernir ou fazer conexões entre as proposições inter-relacionadas, ou seja, o texto base era também caracterizado por uma hierarquia entre as unidades - com algumas unidades mais centrais para o significado que outras. Ainda para esse autor, entender um texto era um processo gerativo e seletivo (gerativo no sentido de que os leitores podiam gerar algum material não explicitamente assinalado pelo texto). O papel da inferência também era importante visto que o significado para um texto é qualquer coisa menos uma reprodução fiel e envolve fazer uso de inferências de maneiras complexas. Mas Kintsch viu a maioria das inferências serem geradas como significados para alcançar-se conectividade quando textos não proporcionam possibilidades de conectivos. A seletividade também é mencionada visto que algumas unidades deveriam tornar-se parte do texto base mental, sendo que algumas poderiam ser lembradas, mas outras não, pois os leitores poderiam tender a eliminar (e não lembrar) aquelas unidades que não são conectadas e não estão em alta posição na hierarquia (cf. Spivey, op.cit.).

A seletividade foi mostrada mais enfaticamente nos estudos de Meyer, também citados em Spivey (op.cit.). Meyer trouxe importantes contribuições no desenvolvimento do trabalho na área de compreensão do discurso. Seu estudo pode ser visto como um estudo de seletividade, porque o que recebeu mais atenção era se (ou não) os leitores poderiam selecionar da memória o que era proeminente na estrutura de um texto. Para Meyer, compreensão e memória eram caracterizadas

primariamente pela seletividade, não pela transformação de outros tipos; e os achados de Bartlett, de transformação organizacional e adicional, eram um artefato do tipo de texto que era usado. Meyer ainda examinou os diferentes efeitos em diferentes modelos de organização global – focalizando a seletividade de lembranças após algumas pessoas terem lido um texto e sugestionando a importância da distinção textual.

Frederiksen, também citado por Spivey (op.cit.), realizou um estudo de tarefas de efeito com foco no contexto. Segundo esse autor, uma variação no contexto poderia afetar o entendimento do texto, particularmente em relação às inferências e seletividades – esse estudo particular que examinou a compreensão não era na verdade um estudo de leitura, uma vez que os participantes ouviram a leitura do texto ao invés de lê-lo.

Anderson, Reynolds, Schallert, e Goetz, autores também citados em Spivey (op.cit.), realizaram um estudo de perspectiva em que foi dada atenção à teoria de esquemas, tentando esclarecer e elaborar essa concepção de conhecimento. Foi realizado também por esses autores um exame da influência da perspectiva do leitor em suas interpretações de um texto. Segundo Spivey (op.cit.), os temas construtivistas que podem ser vistos nos estudos chamados “clássicos” citados acima, são os seguintes: a ênfase na organização de experiência; a ênfase na geração em detrimento de recepção de significados; a ênfase na seleção do que é relevante para uma perspectiva particular; e a ênfase na produção de conexões.

O **construtivismo do desenvolvimento cognitivo**, segundo Spivey (op.cit.), começou com o trabalho do psicólogo Jean Piaget e de seus colegas. Piaget iniciou seus estudos na Suíça concomitantemente a Bartlett que estava concluindo os dele na Inglaterra. Ele acreditava que as crianças tinham etapas biologicamente determinadas para aprender determinados comportamentos e fatores sociais - e a linguagem não influenciava esses comportamentos. Esse psicólogo falava de

“aculturação” que é a incorporação de novos elementos para dentro das estruturas existentes e de “acomodação” que é a modificação de estruturas em virtude de novos elementos.

De acordo com Spivey (op.cit), quando o termo construtivismo é usado por algumas pessoas, principalmente por psicoterapeutas, não se pensa em Bartlett ou Piaget, mas sim em George Kelly (psicólogo americano). O trabalho de Kelly está associado à **teoria do construto pessoal** na qual havia uma preocupação em se entender as categorias pelas quais as pessoas percebem as suas experiências e as de outras pessoas. Para Kelly as pessoas criam categorias à medida que fazem distinções, escolhas e interagem socialmente e o progresso de uma pessoa, incluindo o social, é psicologicamente canalizado por essas categorias (construtos) que são construídas.

Na linha do **construtivismo radical** tem-se uma concepção que foi chamada de *worldmaking* baseada em estudos de Nelson Goodman. Esse teórico investigou como as pessoas fazem construções mentais que ele chamou de ‘mundo’. Para ele uma pessoa não opera dentro de um único mundo, mas dentro de uma multiplicidade de mundos e lida com verdades conflitantes porque o que é verdade em um mundo não o é no outro. Esses mundos podem ser entendidos como teorias individuais ou sociais, perspectivas, visões ou como modos de conhecer que são compartilhados pelos membros do mesmo grupo ou comunidade (cf. Spivey, op.cit.).

O trabalho freqüentemente rotulado como construtivismo social ou **sócio-construtivismo**, ainda conforme Spivey (op.cit.), vem de diferentes tradições que vêem grupos sociais como agentes construtivos. Essa pesquisa construtivista social inclui: a) estudos focados em grupos ou pares de membros interativos, como discussões em grupos ou classes de estudantes e seus professores e; b) estudos focados em grupos sociais macro, como as comunidades e sociedades.

O primeiro sofreu influência de Vygotsky que traçou o desenvolvimento psicológico dos indivíduos com base nos processos sociais e visualizou o funcionamento “intrapsicológico” no

indivíduo como derivado do funcionamento “interpsicológico” na participação social. Vygotsky, ao contrário de Piaget, enfatizou o papel das ‘ferramentas’ culturais, sociais e técnicas como a linguagem que servem de mediadores no processo de construção/aprendizagem.

O segundo, com foco nas comunidades e sociedades como agentes, focaliza o trabalho macro social do construtivismo apresentando um grupo social abstrato e amplo como um único agente de construção. Essa concepção enxerga que os indivíduos não conhecem a todos e não interagem com todos, mas se identificam com o grupo todo e é apoiada por Gergen. (Spivey, op.cit.).

A **Fig. 13** enfoca o que classificamos como as principais abordagens construtivistas descritas por Spivey (1997), ou seja, o construtivismo cognitivo de Bartlett, o construtivismo do desenvolvimento-cognitivo de Piaget e a sócio-construtivismo de Vygotsky.



Fig. 13 – As principais abordagens construtivistas (Spivey, 1997).

Para Spivey (op.cit.), o melhor enfoque para a ciência é não ignorar outras perspectivas e se tornar tão eclético quanto a integridade intelectual permite. Deve-se reconhecer outros modos de pensar e assim elaborar nossa própria posição e expandir os tipos de questões levantadas e

fatores a serem considerados. Em seu trabalho a autora enfoca o indivíduo como agente construtor engajado em atividades sociais, construindo significados para os textos e produzindo textos intencionados para sinalizar aquelas significações. Esse foco no indivíduo não significa que a pessoa, como escritor ou leitor, é vista num vácuo sem contexto, e sem pensamentos de outros ou interações com outros. Spivey vê o escritor (leitor) como produtor de seu próprio texto mais do que como interpretador de textos de outros.

3.2.3. O construtivismo do desenvolvimento cognitivo: uma visão essencialmente cognitiva e individual da aprendizagem e do desenvolvimento

Jean Piaget (1896-1980) sempre se preocupou em estudar o desenvolvimento cognitivo da criança (do nascimento até por volta dos quinze anos de idade), utilizando-se da observação, experimentação e entrevista. Esse intelectual, cujos estudos passaram pela Filosofia, Biologia, Sociologia, Psicologia e Religião, tentava compreender, através de uma metodologia que foi chamada de “método clínico”, como a criança elabora, cria e recria espontaneamente as coisas à sua volta. Este método foi posteriormente complementado dando lugar a um “método clínico-crítico”, em que deveria ocorrer uma interação entre professor e aluno. Nessa interação, de respeito mútuo, o professor conduziria a criança, na tentativa de desenvolver seu raciocínio, a provocar uma reação diante de um “conflito cognitivo”, mas esse conflito deveria ser resolvido sozinho pela criança (cf. Nogueira & Pilão, 1998).

Os estudos de Piaget caminharam para o desenvolvimento de uma teoria epistemológica, também chamada de “epistemologia genética” que procurava explicar a construção do

conhecimento humano, ou seja, as mudanças histórico-evolutivas que ocorrem na relação sujeito-objeto (organismo e meio).

Para Piaget, embora o desenvolvimento seja um processo contínuo, ele é também caracterizado por etapas (fases da vida) que ele classificou como: sensoriomotora (do nascimento aos 2 anos), pré-operatória (a partir dos 2 anos), operatório-concreta (a partir dos 7 anos) e operatório-formal (a partir dos 13 anos). Dessa forma, *cada etapa define um momento de desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas* (Davis & Oliveira, 1994: 39).

De acordo com Davis & Oliveira (1994: 38-39), Piaget *definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilíbrios* [adaptações ao meio] *sucessivas*. O desenvolvimento cognitivo ocorreria *através de constantes desequilíbrios e equilíbrios*. Neste processo, os mecanismos da assimilação¹⁴ e da acomodação¹⁵ são utilizados para se conseguir o equilíbrio.

Essas etapas de desenvolvimento acabam por determinar os momentos em que a aprendizagem vai ocorrer na criança, o que nos faz compreender que *a aprendizagem* [fatores externos] *subordina-se ao desenvolvimento* [fatores internos] *e tem pouco impacto sobre ele*. Com isso, segundo Davis & Oliveira (1994: 55-56), Piaget acaba por minimizar *o papel da interação social* e por privilegiar *a maturação biológica*, constituindo uma visão de que a construção do conhecimento ocorre do individual para o social:

¹⁴ A **assimilação** pode ser entendida, no construtivismo, e, por conseguinte, na visão piagetiana, *como o processo pelo qual os elementos que compõem o meio (objeto) são modificados pelo sujeito, de modo a serem incorporados à estrutura do organismo. Dizemos, então, que o indivíduo assimilou os elementos do meio que passam, a partir daí, a fazer parte dele*. (Nogueira & Pilão, 1998: 22)

¹⁵ A **acomodação**, no contexto construtivista, *significa mudanças, transformações de um esquema** já existente para que o objeto possa ser assimilado, ou criação de um esquema novo a fim de que o objeto seja incorporado. (Nogueira & Pilão, 1998: 11-12, grifos nossos).

* Os **esquemas** podem ser entendidos como os responsáveis por nossa maneira de perceber, compreender e pensar determinadas ações, ou seja, são estruturas que organizam nossa atividade mental, como referência para interpretar o objeto. Numa linguagem piagetiana, o esquema é tudo aquilo que poder ser repetido e generalizado em uma ação. (Nogueira & Pilão, 1998: 52, grifos nossos).

“Piaget acredita que os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que esta se encontra. A visão particular e peculiar (egocêntrica) que as crianças mantêm sobre o mundo vai, progressivamente, aproximando-se da concepção dos adultos: torna-se socializadora, objetiva.”

Com relação ao papel da linguagem no desenvolvimento e a sua relação com o pensamento há também considerações a serem feitas na teoria piagetiana. Neste sentido, Davis & Oliveira (1994: 56) colocam que, para Piaget

“(...) o pensamento aparece antes da linguagem, que é apenas uma das suas formas de expressão. A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensoriomotores e não da linguagem. Esta só pode ocorrer depois que a criança já alcançou um determinado nível de habilidades mentais, subordinando-se, pois, aos processos de pensamento. A linguagem possibilita à criança evocar um objeto ou acontecimento ausente na comunicação de conceitos. Piaget, todavia, estabeleceu uma clara separação entre as informações que podem ser passadas por meio da linguagem e os processos que não parecem sofrer qualquer influência dela. Este é o caso das operações cognitivas que não podem ser trabalhadas por meio de treinamento específico feito com o auxílio da linguagem. Por exemplo, não se pode ensinar, apenas usando palavras, a classificar, a seriar, a pensar com reversibilidade.”

Do que foi exposto até aqui podemos compreender a visão de Piaget com relação aos fatores internos e externos do desenvolvimento, ao papel da aprendizagem e da linguagem. E são exatamente nestes pontos que Piaget diverge de Vygotsky.

3.2.3.1. A teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel

Além de Piaget (e outros), David Ausubel (1968-) é também um *representante do cognitivismo e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem, segundo*

um ponto de vista cognitivista, reconhecendo também a importância da afetividade (Moreira & Masini, 1982: 3).

De acordo com Moreira & Masini (1982: 3-4), a aprendizagem segundo o *construto cognitivista*, e na visão de Ausubel, é entendida como

“(...) um processo de armazenamento de informações, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro. É a habilidade de organização das informações que deve ser desenvolvida. (...) aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva.”

Ausubel e colaboradores se preocupavam bastante com a aprendizagem escolar e classificavam a aprendizagem humana por *recepção* versus *descoberta* e *automática* versus *significativa*. Na primeira distinção os dois tipos de aprendizagem podem ocorrer de maneira automática (decoração) ou de modo significativo (efetiva compreensão) (cf. Pfromm Neto, 1987).

Para que a **aprendizagem significativa** se efetue há que ocorrer também uma modificação nas estruturas cognitivas do aprendiz, uma vez que o mesmo entra em contato com um conteúdo novo – transformando e/ou melhorando o conteúdo já existente, ou seja,

“A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, idéias e informações que apresentam estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva [conceitos subsunções], sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade.”(Moreira & Masini, 1982: 4)

ou em outras palavras,

“(...) as novas informações que o aprendiz deve dominar relacionam-se com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, e tanto a

nova informação como a estrutura preexistente tendem a sofrer mudanças nesse processo.” (Pfromm Neto, 1987: 69).

A idéia central da **teoria cognitiva da aprendizagem** de Ausubel, segundo Moreira & Masini (1982: 4), *é a de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe*, ou seja, o seu **conhecimento prévio**.

Nesse contexto, *a aprendizagem é facilitada na medida em que se apóia no que o aprendiz já sabe e, portanto, na extensão em que é potencialmente significativa para ele* (cf. Pfromm Neto, 1987).

De acordo com Moreira & Masini (1982: 7-8), Ausubel enxerga o

“(...) armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos, mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações das experiências do indivíduo.”

3.2.4. O construtivismo do desenvolvimento sócio-cognitivo: uma visão sócio-interacionista da aprendizagem e do desenvolvimento

Para entendermos os estudos realizados por Lev Seminovitch Vygotsky (1896-1934) vamos dissertar nesta seção sobre alguns pontos que foram discutidos pelo autor em seu livro *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1987), intercalando reflexões e interpretações de outros autores sobre os pensamentos do psicólogo russo.

O pensamento vygotskyano sobre a inter-relação entre pensamento e linguagem nos diz *que é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal* (Vygotsky, 1987: 4). Neste sentido o significado é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento e

parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento (op.cit.:4), Ou seja,

“Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Um vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos”

Considerando essa ligação intrínseca entre significado, pensamento e linguagem, conclui-se que a comunicação humana se concretiza por meio de uma generalização que se constitui em *um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra* (op.cit.: 5). Assim, a comunicação humana evolui graças a um reflexo de uma realidade conceituada no pensamento do homem o que mostra o significado como uma unidade entre o *pensamento generalizante* e do *intercâmbio social* (cf. op.cit.: 6).

Mas a evolução do pensamento e da fala na criança, segundo pesquisas ontogenéticas, desenvolvem-se ao longo de linhas distintas e encontram-se em um determinado ponto (ou pontos). Neste sentido, o pensamento vygotskyano compartilha da visão antropológica de que:

“(...) por um longo tempo, a palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste (...) a criança capta a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna”. (op.cit.:43)

Seguindo este pensamento, conclui-se que:

“(...) a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento”. (op.cit.:44)

Nesse contexto, confirmam-se as reflexões vygotskianas de que:

“(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializadora. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” (op.cit.:44)

Na menção dos estudos de Piaget, na passagem acima, Vygotsky mostra que compartilhou de algumas idéias do psicólogo suíço, mas foi além das questões individuais mostrando que *a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico*, ou seja:

“O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana.” (op.cit.: 44)

Na visão de Davis & Oliveira (1994: 56), que apenas complementam o que foi dito acima, Vygotsky enxergava pensamento e linguagem como *processos interdependentes* desde o nascimento. Na interpretação do pensamento de Vygotsky pelas autoras,

“A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Neste sentido, a linguagem, diferentemente daquilo que Piaget postula, sistematiza a experiência direta das crianças e por isso adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.”

Partindo de estudos e experimentos sobre o processo de formação de conceito no indivíduo, Vygotsky e seus colaboradores chegaram a algumas compreensões e suposições sobre a instrução que estaremos expondo, simplificadamente, a partir de agora.

Para esses estudiosos a formação de conceitos no indivíduo, que é resultado de uma atividade intelectual complexa, começa na fase mais precoce da infância, sendo que as funções intelectuais só amadurecem na puberdade. Todo esse processo passa por várias fases com estágios diferentes, mas podem ser reduzidas a duas linhas principais: a primeira seria a formação de *pensamento complexo*; neste momento *a criança agrupa diversos objetos sob um ‘nome de família’ comum*, ou seja, dá um mesmo nome a vários objetos; a segunda *linha de desenvolvimento é a formação de ‘conceitos potenciais’, baseados no isolamento de certos atributos comuns* (op.cit.:70):

“Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos.” (op.cit.: 71-72)

Dessa forma,

“(…) um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.” (op.cit.: 71)

Com base nesse pensamento, Vygotsky se posiciona contra as visões, na área da psicologia, que, de um lado, acham que os conhecimentos científicos (aprendizado escolar, aspectos mais elevados) são *absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação*

(op.cit.:71), sem passarem por um processo de desenvolvimento mental (conceitos espontâneos/cotidianos, aspectos primitivos); e de outro, vêem a existência de um processo de desenvolvimento mental que se converte na própria aprendizagem da criança. Para Vygotsky os processos dos conceitos científicos e dos conceitos espontâneos estão intimamente relacionados, embora possuam direções opostas. Neste sentido,

“É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quanto a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar ‘no passado e agora; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples ‘aqui e em outro lugar’. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos.” (op.cit.: 93-94)

De acordo com Vygotsky (1987: 95-96), da mesma forma que ocorre uma interação entre os conceitos científicos (aprendizado) e os conceitos espontâneos (desenvolvimento mental), sendo que o primeiro influencia o segundo, num processo *consciente e deliberado*, a mesma interação ocorre entre a língua materna e uma língua estrangeira, *já que ambos os processos pertencem à esfera de desenvolvimento do pensamento verbal*. Na língua materna os aspectos primitivos (espontâneos) da fala (uma certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas) são apreendidos antes dos aspectos mais complexos, já na língua estrangeira *as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea*, e o que é visto como um ponto

fraco na aprendizagem de uma acaba se tornando um ponto forte da aprendizagem da outra, e vice-versa. Desta forma,

“O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna” (op.cit.: 94)

Davis & Oliveira (1994: 56), também expõem desta maneira a visão de Vygotsky sobre o papel do desenvolvimento e da aprendizagem, dizendo que Vygotsky, ao contrário de Piaget, *postula que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.*

Nesse sentido, as autoras apontam que Vygotsky privilegia o ambiente social (ao invés da maturação biológica, como faz Piaget), reconhecendo que se o mesmo varia, deve variar também o desenvolvimento. Esse ponto de vista não contempla uma visão universal de desenvolvimento humano.

Ainda segundo as autoras, opondo-se a Piaget, Vygotsky

“(...) discorda de que a construção do conhecimento proceda do individual para o social. Em seu entender a criança já nasce num social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes. A construção do real é, então, mediada pelo interpessoal antes de ser internalizada pela criança. Desta forma, procede-se do social para o individual, ao longo do desenvolvimento.” Davis & Oliveira (1994: 55-56)

Completando com a interpretação de outra autora, Cristovão (2001), e pensando nas contribuições da teoria de Vygotsky para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, devemos sempre considerar o posicionamento desse psicólogo sobre a relação de interação contínua que

deve existir entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que a última, geralmente, ocorre primeiro.

Isso porque, segundo Oliveira (s.d.: 57-58), o desenvolvimento deixa de ocorrer *na falta de situações propícias ao aprendizado*. Nas ponderações da autora, a visão de Vygotsky é a de que é o *aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo* e essa concepção *liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie*.

Isso mostra a importância do que Vygotsky definiu como “zona de desenvolvimento proximal, pois nela reside a necessidade da intervenção do outro (um par ou parceiro mais competente) no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Segundo Rego (1999), *a distância entre aquilo que uma criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de ‘zona de desenvolvimento potencial ou proximal’*.

3.2.4.1. A teoria da atividade de Leontiev

Alexei N. Leontiev (1904-1979), juntamente com Alexander R. Luria (1902-1977), foi um dos colaboradores mais próximos de Vygotsky.

Leontiev, partilhando dos mesmos pensamentos de Vygotsky e Luria, desenvolveu **a teoria da atividade** que, segundo Oliveira (s.d.: 96), *pode ser considerada um desdobramento*

dos postulados básicos de Vygotsky, especialmente no que diz respeito à relação homem-mundo enquanto construída historicamente e mediada por instrumentos.

Dessa forma, as atividades humanas são tomadas por Leontiev como formas de relação homem-mundo e são guiadas *por motivos, por fins a serem alcançados* – envolvendo *finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa*. (Oliveira, s.d.: 96-97):

“A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas. A capacidade de conscientemente formular e perseguir objetivos é um traço que distingue o homem de outros animais. A atividade de cada indivíduo ocorre num sistema de relações sociais e de vida social, onde o trabalho ocupa um lugar central. A atividade psicológica interna do indivíduo tem sua origem na atividade externa.”

ou seja,

“Os processos psicológicos do indivíduo, internalizados a partir de processos interpsicológicos, passam a mediar a atividade do sujeito no mundo, numa interação constante entre o psiquismo e as condições concretas da existência do homem.”

As atividades individuais, guiadas pelo senso do coletivo, acabam por satisfazer a necessidade do grupo e do próprio indivíduo, pois cada atividade individual, com metas específicas e diferentes se complementam na realização do todo, trazendo conseqüências satisfatórias para cada pessoa envolvida e para o grupo. Neste contexto, a atividade humana é o resultado do desenvolvimento sócio-histórico.

3.3. A VISÃO DA LINGÜÍSTICA APLICADA: O ENSINO DE LÍNGUA E SUAS RELAÇÕES COM O CONSTRUTIVISMO

3.3.1. Introdução

A trajetória da Lingüística Aplicada (LA), no Brasil, teve início nos anos 60, passou por algumas concepções epistemológicas, e atualmente segue como área de investigação autônoma, *abrangente e multidimensional*, com objeto, princípios, metodologia e modelos teóricos próprios – esses últimos em desenvolvimento dentro das várias frentes de pesquisa. Essa ciência aplicada, como a entendemos hoje no Brasil, preocupa-se com questões e problemas reais de uso da linguagem, principalmente aqueles inseridos na prática social, dentro ou fora do contexto escolar (cf. Cavalcanti, 1986; Bohn, 1988; Almeida Filho, 1991; Celani, 1992).

Apesar de a LA possuir uma diversidade de linhas de pesquisa em outras áreas que não o ensino de línguas, foi principalmente pela demanda de métodos de ensino de língua, nos Estados Unidos e na Europa, após a II Guerra Mundial, que a LA se desenvolveu como área de conhecimento explícito. Nessa época a necessidade de se falarem outras línguas *empurrou as conquistas da psicologia e da lingüística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas* (cf. Almeida Filho, 1987: 19). As influências da Psicologia e da Lingüística no ensino de línguas vinham, de um lado, por meio dos estudos de Skinner, com o behaviorismo e, por outro, através dos estudos de lingüistas como Bloomfield e Sapir, com o estruturalismo. A confluência dessas idéias psicológicas e lingüísticas resultou nos princípios e fundamentos do método audiolingualista para o ensino de línguas que *dominou o cenário da LA por décadas* (Almeida Filho, 1987: 19).

Mas, a partir do final da década de 50, novos movimentos apareceram no campo da Psicologia e da Lingüística que se opuseram aos movimentos behaviorista e estruturalista .

Na Lingüística, com os influentes estudos do lingüista norte-americano Chomsky, surge uma nova escola classificada como gerativo-transformacional e, posteriormente, a chamada abordagem gramatical de ensino de línguas. A visão racionalista desse lingüista foi além da visão empiricista de Bloomfiel e Sapir, mas ainda o deixava imerso no que foi classificado de estruturalismo. A visão de Chomsky era a de que possuíamos uma “competência lingüística” inata. E foi mais precisamente a partir das contribuições dos estudos do sociolingüista Dell Hymes sobre a “competência comunicativa” (opondo-se à visão de Chomsky) que o ensino de línguas caminhou para o que é classificado hoje como movimento comunicativo de ensino de línguas – movimento anti-estruturalista e anti-behaviorista.

Na Psicologia, principalmente com os estudos do psicólogo suíço Piaget, houve uma focalização em uma linha mais cognitiva (psicologia cognitiva), dando espaço para o que foi classificado como movimento construtivista que, posteriormente, recebeu um viés sócio-histórico com as contribuições dos trabalhos de Vygotsky e de seus colaboradores.

No campo da LA, esses novos movimentos, tanto na Psicologia como na Lingüística, se constituíram também como uma nova era, contribuindo para a nucleação de um novo paradigma no ensino de línguas.

No artigo de McGroarty (1998), “Desafios Construtivos e Construtivistas para a Lingüística Aplicada¹⁶”, a autora coloca que as direções futuras mais promissoras para construir teoria e pesquisa em LA podem estar na extensão em que seus pesquisadores puderem enriquecer seus conceitos e métodos com as abordagens construtivistas.

¹⁶ *Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics*

Na visão da autora a preocupação atual com o sujeito agente, presente em disciplinas como a Lingüística e a LA, são marcas da influência da escola construtivista – que ocorreu em virtude de uma reação dessas disciplinas ao estruturalismo. Para essa autora, o *saber construtivista e desenvolvimentos correlatos têm o potencial de fazer a **lingüística aplicada** trabalhar de forma mais construtiva e produtiva enquanto ciência e prática* (p. 618, tradução e grifos nossos).

Completando o quadro exposto por McGroarty, Reagan (1999), em seu artigo “Epistemologia Construtivista e Pedagogia de Segunda Língua/Língua Estrangeira¹⁷”, discute que

*“embora contestavelmente implícita em muitas discussões contemporâneas sobre o **ensino comunicativo de língua**, e freqüentemente incorporado na atual prática de ensino de Língua Estrangeira, as **abordagens construtivistas** para epistemologia e teoria de aprendizagem têm apenas recentemente, e raramente, sido explicitamente examinada em termos de suas implicações para o ensino e aprendizagem de L2.* (p. 413, tradução e grifos nossos)

De acordo com Reagan (op.cit.), apesar de o construtivismo ter conquistado considerável atenção na literatura educacional ainda não há clara definição ou consenso do que se quer dizer com o termo, ou seja, se é uma epistemologia, uma filosofia educacional, uma abordagem pedagógica, uma teoria de ensino ou uma teoria de aprendizagem. Há também, segundo o autor, diferenças teóricas fundamentais nas variações das abordagens construtivistas.

Reagan (op.cit.), sugere que a classificação do termo construtivista como teoria sobre aprendizagem – feito por Catherine Fosnot (da área educacional, cf. Regan, op.cit.: 413) –, e não como descrição do ensino, é a melhor articulação de sua natureza. A aprendizagem, então, a partir da perspectiva construtivista, é entendida como um processo auto-regulado de resolver conflitos cognitivos interiores que, freqüentemente se tornam aparentes por meio de experiências concretas, discurso colaborativo ou reflexão. Nesse sentido, o construtivismo pode se aproximar também da

¹⁷ *Constructivist Epistemology and Second/Foreign Language Pedagogy*

constituição de uma epistemologia, ou seja, uma teoria de conhecimento e aprendizagem, em detrimento de uma teoria de ensino. Uma teoria que enfatiza a construção pessoal e individual do conhecimento e que enxerga a aprendizagem como um processo ativo, naturalmente colaborativo e situado. Definição que traz em sua essência uma rejeição às visões tradicionais de transmissão orientada e também dos métodos behavioristas de aprendizagem.

O autor ainda faz uma distinção do que ele classifica como **construtivismo radical** e **sócio-construtivismo**. O primeiro é *essencialmente uma visão cognitiva da aprendizagem* e é fundamentado nos trabalhos de Ernst von Glasersfeld - com raízes filosóficas na epistemologia genética de Piaget. O segundo vem como uma alternativa ao primeiro e tem uma função teórica primária nos trabalhos de Vygotsky. Vejamos nas palavras do próprio Reagan as definições dessas abordagens (op.cit.: 415, tradução e grifos nossos):

*“O **construtivismo radical** tem suas premissas na crença de que o conhecimento de um indivíduo nunca pode ser uma ‘verdadeira’ representação da realidade (ex., no sentido de um observador independente), mas sim uma construção do mundo que ele/ela experimenta. Em outras palavras, o conhecimento não é algo que é recebido passivamente pelo aprendiz, ele é, muito ao contrário, o resultado do trabalho ativo e mental da parte do aprendiz. Assim, de uma perspectiva construtivista radical, o conhecimento não é algo que pode ser meramente transferido do professor para o aluno, e qualquer abordagem pedagógica que pressuponha outra forma deve ser rejeitada.”*

*“O **sócio-construtivismo**, ao aceitar a noção de que o indivíduo realmente constrói seu próprio conhecimento, argumenta que o processo de construção de conhecimento ocorre inevitavelmente em um contexto sócio-cultural e que, portanto, o conhecimento é na verdade construído socialmente.”*

Nas reflexões do artigo de Reagan (op.cit.), o autor coloca que as tensões entre o construtivismo radical e o sócio-construtivismo – aquelas entre a construção individual ou social do conhecimento – são mais aparentes do que reais. Na visão de Paul Cobb (citado por Reagan,

op.cit.: 415, tradução nossa) *as perspectivas construtivistas sócio-cultural e cognitiva constituem-se uma no suporte da outra*. Nesse sentido, o caminho mais razoável de articular essas duas abordagens, de acordo com Reagan, seria falar em uma *aprendizagem atenuada socialmente, mas construída individualmente*. Nesse sentido, há que se considerar não apenas a construção individual do conhecimento, mas também o potencial para a desconstrução do significado e, portanto, a necessidade de colaboração e interação com um par mais competente.

Ainda segundo Reagan (op.cit.), as implicações das abordagens construtivistas vão além daquelas existentes nas aprendizagens de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), e estão presentes também em outras áreas como na educação bilíngüe e nos estudos do discurso - questões que não vamos aprofundar neste trabalho. No que diz respeito à aprendizagem de LE,

“(...) muito da prática pedagógica comum de professores de LE (especialmente aqueles que utilizam abordagens comunicativas de ensino de LE) é completamente compatível com a teoria construtivista de aprendizagem.” (p. 419, tradução nossa)

De acordo com Reagan (op.cit.), a aplicação de uma epistemologia construtivista deveria necessariamente envolver toda a prática no contexto de sala de aula, indo deste às crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem até uma compreensão das questões (cognitiva e social) que realmente envolvem esse processo, bem como um bom conhecimento da literatura de ensino de línguas. Nesse sentido Reagan (op.cit.: 418, tradução nossa) cita Williams & Burden:

“A literatura de ensino de língua proporciona relatos abrangentes de diferentes metodologias de ensino de língua e é rica em idéias e técnicas para ensinar uma língua. Entretanto, o que tem se tornado cada vez mais claro é a importância fundamental para os professores de uma compreensão do que está envolvido no processo de aprendizagem para informar e sustentar nosso ensino de língua. A própria concepção dos professores do que se quer dizer por aprendizagem e o que afeta a aprendizagem irá influenciar tudo o que ele fizer em sala de aula. Ao mesmo

tempo, para que tomem decisões corretas no dia-a-dia do ensino, os professores precisam estar conscientes sobre o que são suas crenças sobre aprender e ensinar.”

Na visão de Reagan (op.cit.), uma aprendizagem de LE bem sucedida tem outras implicações além de apenas aprender habilidades e conteúdos. Há a necessidade também do aprendiz reconstruir uma identidade pessoal – uma vez que aprender uma LE quer dizer também aprender características de uma outra cultura (além de conhecer sua própria língua materna). E é nesse processo de reconstrução que a epistemologia construtivista pode ser útil. E é também em uma perspectiva construtivista que é possível reconhecer que certos tipos de pedagogia de LE são na verdade contraditórias, ou seja, muitas das habilidades ensinadas em LE podem não ser úteis apenas em determinados contextos. Nesse sentido, Reagan salienta que a epistemologia construtivista está principalmente preocupada em ajudar a compreender o processo de aprendizagem (nele mesmo) mais do que ditar práticas pedagógicas. Em outras palavras,

“(...) a força da epistemologia construtivista para a educação de LE pode estar mais em sua força explanatória, legitimada e justificatória do que em termos de quaisquer implicações específicas que ela possa ter para a prática em sala de aula.” (p. 419, tradução nossa)

Nos próximos tópicos deste capítulo vamos discutir sobre alguns campos de investigação da Lingüística Aplicada - “local” onde estão situados os PCN-LE.

No tópico 3.3.2, enfatizaremos algumas questões do *complexo campo da análise do discurso*, tanto de tradição francesa quanto de tradição anglo-americana.

Dentro do campo das LEs, tópico 3.3.3, trataremos especificamente do *ensino/aprendizagem de LE e da leitura em LE (inglês)*.

Em seguida, e ainda dentro desse recorte (campo das LEs) mostraremos, no tópico 3.3.4, *os modelos clássicos dos processos de leitura*. Os estudos destes modelos não estão diretamente inseridos no campo da LA, mas esta ciência aplicada se utiliza muito das pesquisas feitas naquela área (advinda da psicolinguística e psicologia cognitiva), principalmente quando pretende investigar questões sobre o ensino de leitura.

Prosseguindo, no tópico 3.3.5, discutiremos *o modelo interacional de leitura*, proposto pelo lingüista aplicado brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes (um dos elaboradores dos PCN-LE), pois muito de seu modelo está implícito no processo de construção de significado proposto pelos PCN-LE.

Trataremos também, no tópico 3.3.6, dos fundamentos do *ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos)*, pois acreditamos estarem inseridos nele as bases filosóficas e metodológicas da *abordagem de ensino para fins específicos* e que também nos parecem estar bastante relacionado às “orientações didáticas” dos PCN-LE – lembrando que a coordenadora do Projeto de Inglês Instrumental no Brasil, a lingüista aplicada brasileira Maria Antonieta Alba Celani, foi co-elaboradora dos PCN-LE.

Por fim, no tópico 3.3.7, elucidaremos questões da *abordagem comunicativa*, que como a *abordagem de ensino para fins específicos* (aqui seguimos a distinção entre as abordagens feita por Celani, 1997: 154), segue um caminho anti-estruturalista e anti-behaviorista no ensino de língua estrangeira. Nossa discussão pretende mostrar algumas possíveis diferenças entre essas duas abordagens.

3.3.2. O complexo campo da análise do discurso

O campo de estudo da análise do discurso é complexo e merece uma análise cuidadosa e atenta para a compreensão de seus fundamentos e perspectivas. Sabendo disso, limitar-nos-emos a traçar algumas poucas considerações dessa linha de pesquisa para que possamos entender alguns princípios básicos que nos permitam enxergar e reconhecer alguns traços dessa linha de conhecimento nos PCN-LE.

A área da análise do discurso segue duas tradições distintas, mas similares em alguns aspectos e/ou preocupações. Uma de tradição francesa, baseada principalmente nos estudos de Foucault, e outra de tradição anglo-americana, que segue essencialmente os encaminhamentos traçados por Fairclough. A primeira é conhecida simplesmente como Análise do Discurso ou AD; e a outra é mais reconhecida como Análise Crítica do Discurso ou ACD.

Essas duas linhas da análise do discurso, segundo Brandão (s.d.: 16) – citando Orlandi (1986) – marcam

“(...) duas maneiras diferentes de pensar a teoria do discurso: uma que a entende como uma extensão da Lingüística (que corresponderia à perspectiva americana) e outra que considera o enveredar para a vertente do discurso o sintoma de uma crise interna da Lingüística, principalmente na área da Semântica (que corresponderia à perspectiva européia).

A **perspectiva teórica americana** estaria mais preocupada com as formas de organização que constituem um texto do que com as formas de instituição do sentido, ficando este restrito ao *interior do lingüístico*. Em contrapartida a **perspectiva teórica européia** enfatizaria a *exterioridade como marca fundamental*, mostrando uma tendência em considerar a relação entre o

dizer e as condições de produção desse dizer, articulando o lingüístico com o social (cf. Brandão, s.d.: 16).

Segundo Fairclough (2001), essas duas perspectivas estariam inseridas no que o autor classifica de *abordagens críticas* da análise do discurso, em detrimento de outras perspectivas denominadas *não-críticas*. Essa divisão ocorre devido à natureza de orientação social para o discurso, mas não é absoluta. Desta forma,

“as abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as ideologias sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.” (op.cit.: 31-32)

Em outro lugar, no prefácio do livro dedicado à obra de Michel Pêcheux (veja: Gadet & Hak, 1997: 7), Gadet faz também essa divisão, enfatizando que

“temos sublinhado, freqüentemente, as particularidades de sua emergência [de explicitar as condições nas quais a disciplina AD surgiu]. Emergência geográfica, de início: fenômeno limitado à França. Ou para ser mais exata, o que pode levar esse nome (por exemplo, existe uma disciplina ‘discourse analysis’ na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos) não se apóia sobre a mesma configuração teórica, e não se reveste, de modo algum, da mesma forma.”

A divisão feita por Brandão (s.d) e Gadet & Hak (1997), entre as perspectivas americana e européia que percebemos estarem inseridas nas abordagens críticas da análise do discurso, também aparece – de forma mais detalhada – na obra de Fairclough (2001).

Fairclough divide as abordagens críticas em: *orientadas lingüisticamente* (que focalizam os textos e análise textual, dando atenção insuficiente aos aspectos sociais); *orientadas pela teoria social* e; com *orientação social e lingüística*. Na ordem apresentada estariam: os estudos da

“lingüística crítica” (desenvolvida por lingüistas na Grã-Bretanha ao combinarem as teorias de análise textual da lingüística sistêmica com teorias de ideologia) e os estudos do francês Michel Pêcheux (baseados nos trabalhos de Harris e na teoria marxista de ideologia de Althusser); os trabalhos de Michel Foucault, teórico social que desenvolve a análise do discurso como forma de análise social e, por último; a denominada “teoria social do discurso” desenvolvida por Norman Fairclough (cf. Fairclough, 2001).

3.3.3. O campo de investigação das LEs na LA: ensino/aprendizagem de LE e leitura em LE (inglês)

As áreas de ensino/aprendizagem de LE e de leitura em LE no Brasil são provavelmente as mais estudadas dentro da LA, como nos deixa claro Moita Lopes (1999: 425, grifos nossos) na seguinte passagem:

*“Nota-se uma preponderância da análise de questões de **ensino/aprendizagem de LEs** (...) dentro da tradição de pesquisa de diagnóstico e de intervenção em sala de aula, em que o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula é levado diretamente em consideração. (...) O segundo tópico prestigiado é **leitura**, o que parece revelador da importância que o campo da **leitura em LE** alcançou no Brasil, tendo em vista o fato de os pesquisadores terem, em seus projetos, passado a considerar a relevância social da aprendizagem de uma LE.”*

Mas os tópicos de investigação em LEs na LA não se limitam aos dois destacados acima. Este campo é amplo e complexo, pois várias são as questões inseridas nesta área, vejamos algumas – a título de ilustração - enfatizadas por Celani (1997: 148):

“pesquisa ação, conscientização lingüística, línguas para fins específicos, professor facilitador, estilos de aprendizagem, aprendizagem através do conteúdo, materiais

autênticos, estilos de estudo, educação docente, autonomia, aprendizagem reflexiva, monitor, filtro afetivo, tarefas, aprendizagem à distância, o papel do “falante nativo”, análise crítica do discurso, professor pesquisador, autonomia, estilos cognitivos, estratégias de aprendizagem, ensino reflexivo, solução de problemas, aprendizagem auto-direcionada, análise de necessidades, direitos lingüísticos, auto-acesso, interdisciplinaridade, objetivos restritos, conscientização, interação na sala de aula, ritmo individual, desenvolvimento docente, linguagem e poder, fatores afetivos”

e outras, ainda, por Moita Lopes (1999: 424):

“(...) formação do professor de línguas, descrição de algum aspecto sistêmico da LE, análise de erros/interlínguas, análise contrastiva entre a LE e o português, análise da interação oral em sala de aula; avaliação de material didático, produção escrita, planejamento de cursos, compreensão oral, aquisição de L2, elaboração de material didático, análise do discurso/pragmática em LE, construção da identidade em sala de aula, ensino de LE por computador, testagem”

Apesar do vasto campo de investigação da LA, visualizado acima, nossa pesquisa pretende enfatizar nesta seção apenas os campos de ensino/aprendizagem de LE e de leitura em LE – com enfoque maior no último, uma vez que a habilidade da leitura é a prestigiada nos PCN-LE.

De acordo com Taglieber (1988: 237), *até o final da década de 40, o principal objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira era a leitura*, época em que os métodos da gramática-tradução ou de leitura davam maior destaque à escrita. Depois, com o método audio-lingual, já na década de 50, a ênfase passa a ser na fala como a habilidade mais importante na aprendizagem de uma LE – deixando a leitura e a escrita para um segundo plano.

Mas o foco apenas na habilidade oral foi questionado, principalmente pelos estudos que vinham se desenvolvendo *nos campos da psicologia geral, da psicolingüística e da psicologia cognitiva* que se dedicavam *à observação do comportamento do leitor*, preocupando-se em descobrir o que se passava na mente do leitor ao ler e compreender um texto (Taglieber, 1988: 239). Dessa forma, os mecanismos que um leitor utilizava durante a leitura foram investigados e

descritos em modelos dos processos de leitura por alguns estudiosos como Goodman, Gough e Rumelhart (questões mais amplamente desenvolvidas no tópico 3.3.4, a seguir).

Reforçando o que foi exposto acima, Brown (1994) enfatiza que a partir da década de 70 as pesquisas no campo da leitura se estenderam para a pedagogia de leitura em L2. Isso ocorreu, principalmente, devido às contribuições dos trabalhos de pesquisadores, como Kenneth Goodman, com o seu modelo *top-down* de leitura (“de cima para baixo”, processo de leitura descendente), e P. Gough, com o seu modelo *bottom-up* (“de baixo para cima”, processo de leitura ascendente), dentre outros (aqui podemos citar Rumelhart, com seu modelo interativo que prevê um processo de leitura ascendente e descendente – não enfatizado neste tópico). Essas pesquisas acabaram por influenciar as metodologias de ensino de línguas que privilegiavam o ensino de habilidades ou estratégias de leitura:

“Nos anos 70, a pesquisa sobre leitura em primeira língua estava se desenvolvendo havia duas décadas, enquanto soluções para problemas de porque algumas crianças não podiam ler eram procuradas. Mas pesquisa sobre leitura como uma segunda língua era praticamente inexistente. Então, com o trabalho de Kenneth Goodman (1970) e outros, especialistas em segunda língua começaram a atacar os aspectos únicos e questões relativas à pedagogia de leitura de segunda língua.” (p. 283-284, tradução nossa)

Brown (op.cit.: 285) fala em **abordagem baseada em habilidades** (*skills-based approach*) e **abordagem baseada em estratégias** (*strategy-based approach*)¹⁸. A primeira abordagem (abrangendo habilidades de leitura) estaria mais relacionada a um modelo de leitura que ocorre “**de baixo para cima**” ou “**do particular ao geral**”, em um processo ascendente de

¹⁸ Brito (2001: 41) nos deixa a claro a diferença entre estratégias e habilidades de leitura, vejamos:

1) **estratégias de leitura:** são processos mentais escolhidos conscientemente pelo leitor durante o ato de ler, cujo objetivo é desenvolver o raciocínio consciente acerca dos problemas que surgem durante a leitura, na qual cada situação exige uma resposta diferente

2) **habilidades de leitura:** são procedimentos automatizados através da repetição, que garantem a rapidez e precisão de respostas, cujo objetivo é criar um certo automatismo para que o aluno aprenda a responder, rápida e precisamente, certos exercícios isolados.

leitura (*bottom-up*), e consistia, basicamente, em promover o reconhecimento de uma variedade de sinais lingüísticos como: letras, morfemas, sílabas, palavras, frases, pistas gramaticais, etc.

A segunda abordagem (acerca de estratégias de leitura) estaria mais relacionada a um modelo de leitura que ocorre “**de cima para baixo**” ou “**do geral ao particular**”, em um processo descendente de leitura (*top-down*), embora algumas dessas estratégias possam estar presentes também no modelo *bottom-up*.

Essas estratégias e habilidades, que visavam a facilitar a compreensão da leitura, foram classificadas, de acordo com Brown (1994: 291-296, tradução nossa), como *estratégias de compreensão* e o autor nos mostra dez delas:

1. *Identifique o motivo da leitura;*
2. *Use regras grafêmicas e padrões para ajudar na decodificação de baixo-para-cima;*
3. *Use técnicas de leitura silenciosa e eficientes para compreensão relativamente rápida;*
4. *Leitura por alto;*
5. *Leitura particularizada;*
6. *Mapeamento ou agrupamento semântico;*
7. *Inferência;*
8. *Análise de vocabulário;*
9. *Distinção entre significados literal e implícito;*
10. *Capitalização das marcas do discurso para processar relações.*

Essas técnicas, segundo Brown (1994: 299-300, tradução nossa), podem ser utilizadas em momentos ou fases diferentes da leitura. Essas fases seriam três: **pré-leitura, leitura e pós-leitura**¹⁹. Vejamos a seguir, a título de ilustração, as indicações sugeridas pelo autor para os professores que possam vir a utilizar as estratégias de leitura em sua sala de aula – elas nos

¹⁹ Essas fases são classificadas por Brito (2001: 41-42) como “leitura global”, “leitura dos pontos principais” e “leitura detalhada” e devem estar inseridas em um “projeto de leitura”, *por meio do qual procura-se responder ao seguinte questionamento: ‘O que eu quero saber desse texto?’*. Já os PCN-LE (1998b: 91-93) classificam essas fases como “pré-leitura”, “leitura” e “pós-leitura”, que devem estar dentro de um “propósito de leitura”. Optamos por essas designações para traduzir as fases de leitura que Brown chamou em inglês de “*before you read*”, “*while you read*” e “*after you read*”.

parecem bem iguais às propostas pelos PCN-LE em suas “orientações didáticas” (veja tópico 2.3, capítulo II):

*“(a) **Pré-leitura.** Gaste algum tempo introduzindo um tópico, encorajando a leitura por alto, a leitura particularizada e ativando esquemas. Os alunos podem trazer o melhor de seus conhecimentos e habilidades para o texto quando a eles tiver sido dada a chance de ‘facilitar’ a passagem. (b) **Leitura.** Nem toda leitura é simplesmente uma leitura extensivo-global. Pode haver certos fatos ou dispositivos retóricos que os alunos devem anotar enquanto lêem. Isso dá a eles um senso de propósito ao invés de apenas ler porque o professor ordenou. (c) **Pós-leitura.** Questões de compreensão são apenas uma forma de atividade apropriada para pós-leitura. Considere estudo de vocabulário, identificando o propósito do autor, discutindo a linha de raciocínio do autor, examinando estruturas gramaticais, ou guiando os alunos para um exercício de continuidade de leitura.*

De acordo com Taglieber (1988: 239, grifos nossos), o modelo de Goodman (*top-down*), advindo da psicolinguística, via a leitura

*“(...) como um processamento de **informações de cima para baixo, ou do geral ao particular** (...) a compreensão depende essencialmente do **conhecimento prévio** do leitor bem assim como de sua **bagagem experimental lingüística e do mundo em geral**. É com base nisto que o leitor faz hipóteses a respeito do significado das palavras, sentenças e do texto, hipóteses estas que ele vai confirmando, rejeitando e refazendo à medida que vai lendo o texto.”*

Já o modelo de Gough (*bottom-up*), descrevia a leitura *como um processamento de informações de baixo para cima, ou do particular ao geral* (Taglieber, 1988: 239, grifos nossos).

Essas pesquisas sobre os processos de leitura, com suas teorias e modelos, influenciaram (como vimos acima) o campo de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira. O que marcaria a volta da ênfase na habilidade da leitura que fora relegada a segundo plano com o advento do método audio-lingual.

No Brasil, isso marcaria também uma nova visão sobre como ensinar uma língua estrangeira sustentada principalmente pela abordagem instrumental inserida no ensino de inglês para fins específicos (detalhado no tópico 3.3.6, deste capítulo).

De acordo com Moita Lopes (1999: 428), a área de ensino instrumental de línguas causou *uma verdadeira revolução na concepção de ensinar línguas, tanto no que se refere à elaboração de programas/cursos de línguas quanto a metodologias*²⁰. Esta influência veio por intermédio do “Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental”²¹ que foi implementado nas universidades brasileiras de 1980 a 1990 (cf. Celani, 1998: 234). Esse projeto trouxe também muitas contribuições *para o ensino de leitura em LEs* (cf. Moita Lopes, 1999: 428).

3.3.4. Os modelos clássicos dos processos de leitura: *top-down*, *bottom-up* e interativo

De acordo com Davies (1985), o termo modelo é usado para referir-se a uma teoria formalizada, muitas vezes representada visualmente, sobre o que acontece nos olhos e mente quando leitores estão compreendendo (ou não) um texto. É um conjunto de suposições ou predições, sujeito a ‘teste’ através de estudos experimentais, sobre um processo mental. Em sua forma básica e simplificada, um modelo poderia representar o processo de leitura em vários estágios, detalhadamente explicados, mostrando o que ocorre na mente em cada um deles. De uma forma geral um modelo reflete certas proposições para o processo de ensinar leitura.

²⁰ o impacto do projeto de inglês instrumental também ocorreu no “ensino das línguas em geral (não só em LEs)” (Moita Lopes, 1999: 427)

²¹ *Brazilian National ESP Project*

Simplificadamente, os modelos de processos de leitura *descrevem todo o processo desde a hora em que o olho encontra a página até que o leitor experimente o ‘clique da compreensão’* (Samuels e Kamil, 1988: 22, tradução nossa).

O modelo denominado ***bottom-up*** do processo de leitura (“de baixo para cima” ou “do particular ao geral”, ascendente) tem uma abordagem de base fonética e representa uma sequência no processo de leitura que vai das letras para os sons e depois para as palavras, as sentenças e finalmente chegando ao significado e ao pensamento. O precursor deste modelo é Gough que realizou estudos de laboratório com leitores adultos engajados em tarefas de reconhecimentos de letra e de palavra. Na base de seu estudo, Gough caracterizou leitura como uma progressão letra-por-letra através do texto, com uma sequência que parte da identificação da letra, seguida da identificação do som das letras até chegar às palavras e seus traços sintáticos, e depois os significados são finalmente acessados. Gough caracterizou a leitura como sendo preferivelmente laboriosa – e isso implica que o ensino de leitura deveria refletir o processo sequencial de um modelo de leitura *bottom-up*. Assim, modelos como os de Gough são usados para sustentar abordagens fonéticas para o ensino de leitura que focalizam a atenção na correspondência letra-som em detrimento de outras fontes de informação (cf. Davies, 1985).

O modelo denominado ***top-down*** do processo de leitura (“de cima para baixo” ou “do geral ao particular”, descendente) foi desenvolvido dentro da estrutura teórica da psicolinguística, e é basicamente o oposto do modelo *bottom-up*. Este modelo tem início com o significado e o pensamento numa sequência que vai de predições sobre significado para a atenção em unidades progressivamente menores (de cima para baixo). Ele procura captar alguma coisa da essência de nossa própria experiência de leitura. Os precursores deste modelo são Smith e Goodman que, em seus modelos, davam mínima atenção para a correspondência letra-som e enfocavam uma ordem mais elevada de fontes de informações.

O modelo de Goodman era baseado no estudo de leitores iniciantes de língua materna e o traço distintivo de seu modelo psicolinguístico estava na ênfase do papel central direto das previsões do leitor com mínima atenção à decifração visual [predição precede confirmação que precede correção]. Neste sentido, o processo de leitura é representado como uma série de quatro ciclos primários: ótico; perceptivo; sintático e significativo. Este último toma o papel de controle, ou seja, o foco dos leitores é no significado, então cada ciclo funde-se no próximo e os leitores “saltam” rumo ao significado. Nesse modelo as forças que guiam são a antecipação e a predição, e a tarefa de processar informação visual é reduzida apenas para o reconhecimento de uma exposição gráfica como a linguagem escrita, que normalmente ocorre uma só vez em cada atividade de leitura (cf. Davies op.cit.).

Para Davies (op.cit), o modelo de Goodman (*top-down*), em contraste com o de Gough (*bottom-up*), explicita mudanças radicais e efetivas na metodologia de ensino de leitura e tem larga influência em língua materna (L1) e segunda língua (L2) – particularmente em promover a importância da predição, indo para “o essencial” em detrimento da atenção em letras e palavras. Mas esses dois modelos apresentam fraquezas, embora sejam representativos e tenham influenciado no desenvolvimento de políticas e métodos para o ensino de leitura.

Um outro modelo que aparece como uma alternativa para os modelos *bottom-up* e *top-down* é um modelo denominado **interativo** (não prediz nenhuma direção; processo de leitura ascendente e descendente). Esse modelo que tem como precursor Rumelhart é, atualmente, segundo Davies (op.cit), o modelo mais influente que serve de base para abordagens de leitura em L1/L2 e representa o primeiro de um número de modelos interativos de leitura. O objetivo do modelo de Rumelhart era propor uma alternativa para modelos seriais (*bottom-up*) incorporando a possibilidade de processamento paralelo – que é o processamento simultâneo de informação de mais de uma fonte. O modelo interativo, desenvolvido em laboratório de pesquisa com leitores

com habilidades fluentes, demonstra a interação entre diferentes fontes de informação – que inclui exemplos de: 1) identificação de uma letra sendo determinada pela palavra em que ela aparece; 2) identificação de uma palavra sendo dependente de um contexto semântico e sintático em que ela aparece; 3) interpretação de um texto sendo dependente de uma estrutura esquemática dentro da qual ele é apresentado.

Diferente dos modelos *bottom-up* e *top-down*, o modelo interativo não prediz nenhuma direção para a sequência de processamento predeterminada. Ao contrário, o leitor é visto como sendo capaz de induzir simultaneamente, mas seletivamente, numa série de fontes de informações: visual, ortográfica, lexical, semântica, sintática e esquemática. Em contraste com o modelo *top-down*, no entanto, o modelo interativo não mostra considerável atenção para informação visual, e igual ao modelo *bottom-up*, incorpora traços de mecanismo analítico para o processamento de informação visual. (cf. Davies, op.cit.)

O processo de leitura para Rumelhart, de acordo com Davies (op.cit.), começa com uma agitação de modelos na retina e termina (quando bem sucedido) com uma idéia definida sobre a mensagem pretendida do autor. Assim, leitura é ao mesmo tempo um processo ‘perceptivo’ e ‘cognitivo’. Além disso, um leitor habilidoso deve ser capaz de fazer uso de informação sensorial, semântica e pragmática para realizar sua tarefa. Essas várias fontes de informação aparecem para interagir em muitos caminhos complexos durante o processo de leitura.

A força maior desse modelo interacional está no fato de que ele demonstra uma alternativa para ambos os modelos *bottom-up* e *top-down*. O modelo ainda possibilita hipotetizar, ou seja, quando os leitores são inexperientes em processar informação visual e ortográfica eles contarão mais fortemente com informação semântica. Quando o conhecimento sintático é pobre, uma grande confiança pode ser colocada em informação ortográfica ou lexical – e é possível testar essas predições. Desta maneira, o modelo proporciona uma base para investigações de

desempenho e de estratégias de processamento de diferentes grupos de leitores sob diferentes condições, L1 e L2 (cf. Davies, op.cit.).

Um modelo interativo empresta suporte para a importância - em início de leitura em L1 – de encorajar aprendizes a tornarem-se sensíveis a todas as fontes de informação antes de confiarem em uma só fonte, por exemplo: correspondências letra-som (como Gough recomendaria) e expectativas prévias (como Goodman faria). Em suma, o modelo de Rumelhart acrescenta peso para o papel de análises falhas, em início de leitura, e de métodos de ensino misturados (cf. Davies, op.cit.).

Vejamos os três tipos de modelos clássicos dos processos de leitura na **Fig. 14**.

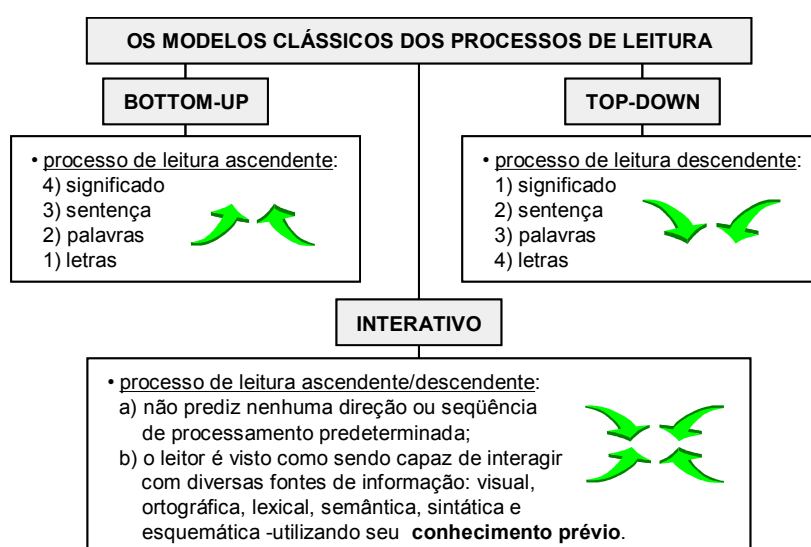


Fig. 14 – Os modelos clássicos dos processos de leitura.

Resumindo o que foi exposto até aqui, e considerando as próprias observações de Davies (op.cit.), a evidência sugere que nenhum único modelo de leitura pode abarcar a complexa cadeia de comportamentos de leitura que se observa em diferentes contextos. No entanto, cada modelo

pode contribuir em diferentes caminhos para nossa compreensão desses comportamentos de leitura em diferentes contextos.

Por conseguinte, um modelo psicolingüístico (*top-down*) demonstra a extensão em que leitores iniciantes em L1 contam pesadamente com conhecimentos sintático, semântico e esquemático (narrativo), resultando da familiaridade com a cultura e língua falada. No entanto, um modelo *bottom-up* sugere que tal conhecimento não é suficiente para um desenvolvimento futuro e precisa ser suplementado por atenção em informação visual, ortográfica e em correspondências som-símbolo. Em contrapartida, a teoria de esquema de leitura de Rumelhart (modelo interativo) contribui mais para nossa compreensão acerca dos comportamentos de leitores, considerados habilitados, em um contexto de L1.

3.3.5. O “modelo interacional de leitura” de Moita Lopes

O lingüista aplicado brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes (um dos elaboradores dos PCN-LE) em seu livro “Oficina de Lingüística Aplicada” (Moita Lopes, 1996), defende uma abordagem de ensino de língua estrangeira com ênfase na leitura. O autor justifica o foco nesta habilidade por ser mais adequado para atender às necessidades reais dos alunos nos contextos das escolas públicas brasileiras.

Diante desse pensamento e levando em consideração que a Lingüística Aplicada (LA) – como disciplina autônoma e interdisciplinar que é – deva desenvolver seus próprios modelos para o ensino de línguas, o lingüista aplicado propõe um “modelo interacional de leitura”.

A questão da interação, como nos mostra o próprio autor, parte de uma tradição de estudos em lingüística aplicada *que reconhece que só a análise dos processos que caracterizam a relação*

interacional entre o aluno e o professor na sala de aula pode apontar direções para a compreensão dos processos (op.cit.: 95). Dessa interação professor-aluno em sala de aula provém a idéia de que o conhecimento é uma construção social, uma vez que tanto o professor quanto o aluno compartilham de seus conhecimentos, através da negociação, até alcançarem a compreensão de modo que o conhecimento seja compartilhado.

A visão do processo educacional de Moita Lopes é definida como “essencialmente cultural e social”, se distanciando daquelas visões que colocam ênfase ou apenas no professor (tradicional) ou apenas no aluno (progressista). A visão do autor está relacionada aos estudos de Bruner e de Vygotsky que enfatizam o foco na interação – cultural e socialmente falando – entre o aluno e o professor (agentes sociais) na construção do conhecimento comum. Neste contexto, os estudos de Piaget não são utilizados por sua ênfase no aprendiz como “organismo solitário” e nas características do professor apenas como facilitador no processo de aprendizagem (cf. op.cit: 96).

De acordo com Moita Lopes (op.cit.), esse processo interacional, cultural e social, é visto como um processo natural que ocorre nas relações humanas. Mas no contexto de sala de aula essa naturalidade esbarra na relação assimétrica entre os interlocutores (professor e aluno), o que pode dificultar o momento em que o professor tenta auxiliar o aluno na construção do conhecimento. Se essa interação se realizar de maneira descuidada poderá resultar simplesmente em um processo que tradicionalmente é chamado de IRA (Iniciação – Resposta e Avaliação), em que o professor inicia as atividades esperando do aluno uma resposta que já sabe. Esse tipo de processo não contribui para a construção de “andaimes” (por parte do professor) para que o aluno possa aprender, convertendo o conhecimento externo, em seu próprio, de forma consciente.

Para que esses “andaimes” favoreçam a autonomia do aluno (objetivo último da interação na construção do conhecimento comum) é necessário *que o professor tenha uma compreensão clara sobre os tipos de conhecimentos que devem ser considerados no processo educacional*

(op.cit.: 106). Nesse sentido (de “conhecimentos”), Moita Lopes se refere ao que enfatiza como *conhecimento ritualístico* e *conhecimento de princípio*. O primeiro diz respeito às capacidades do aluno de compreender os processos que envolvem uma dada atividade e; o segundo se refere às capacidades do aluno de compreender como o processo ritualístico funciona na aprendizagem. Compreendendo esses conhecimentos no processo de aprendizagem o aluno caminha, por meio dos “andaimes” que o professor oferece, para atingir sua autonomia.

Retomando agora o “**modelo interacional de leitura**”²² proposto pelo autor, devemos salientar que a visão de interação defendida por Moita Lopes em seu modelo – entendida nesta pesquisa como uma interação leitor-texto-autor que nos parece ser diferente da interação proposta por Vygotsky – diz respeito à *interação do fluxo da informação* (na linha de teorias de esquemas²³) e à *interação do discurso*, visto como *processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto* (op.cit.: 138).

Dessa forma, como cita Moita Lopes (op.cit.: 139), o *significado do texto é então um processo caracterizado por procedimentos interacionais entre o escritor e o leitor através dos quais seus respectivos esquemas são negociados*.

Esse modelo interacional, adaptado por nós, é visualizado na **Fig. 15** e explicado a seguir.

O **fluxo da informação** (lado esquerdo da Fig. 17), na visão interacional de leitura, está relacionado com a troca de informações entre o *conhecimento prévio do leitor* (estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação – esquemas²⁴) que se projeta no texto na

²² Veja o “modelo interacional de leitura” proposto pelo autor em Moita Lopes, 1996: 143.

²³ A **teoria dos esquemas** tem como principal objetivo especificar o modo pelo qual o conhecimento do leitor interage e modela a informação sobre a escrita. Em decorrência desse aspecto, tal teoria dá conta de como o conhecimento deve se organizar a fim de que a interação seja afetivamente corroborada (Brito et al., 2001: 35).

²⁴ **Esquemas** são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) – ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento – que são empregadas no ato da compreensão (Moita Lopes, 1996: 139).

direção descendente (“de cima para baixo” ou “do geral ao particular”) e *as informações oriundas do texto* (que foram projetas no texto pelo escritor) que será processada de maneira ascendente (“de baixo para cima” ou “do particular ao geral”). O primeiro tipo de processo (descendente) está relacionado aos modelos dos processos de leitura *top-down* e; o segundo (ascendente) diz respeito ao modelo *bottom-up*. Portanto, se os dois processos (ascendentes e descendente) ocorrem juntos, temos um modelo interativo (cf. tópico 3.4.3), como o proposto por Moita Lopes²⁵.

Para o autor, a visão dos processamentos da leitura (ascendente/descendente) é a mais compatível para dar conta do *fenômeno da compreensão escrita, já que modelos não-interativos não dão conta do fato de que a leitura é ao mesmo tempo um processo perceptivo e cognitivo*²⁶. Dessa maneira, Moita Lopes justifica sua opção por uma *concepção interacionista do significado* ao produzir seu modelo, isso também devido aos modelos interacionistas que propõem que *o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto – o seu pré-conhecimento*. Assim, para o linguísta aplicado “*o significado não está no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o escritor, através do texto*” (op.cit.: 149).

A **visão interacional do discurso** (lado direito da Fig.17), no modelo de Moita Lopes, é o que o diferencia dos demais modelos interativos. Nesse contexto, Moita Lopes busca na **análise do discurso** o “apoio” necessário para caracterizar seu processo de leitura como uma interação comunicativa, uma vez que o linguísta aplicado baseia o seu modelo em **teorias de esquema** que, por sua vez, não enxerga a leitura como um ato comunicativo. Nesse sentido, Moita Lopes explica que:

²⁵ E, inicialmente, por autores como Rumelhart, veja o tópico 3.5.4”, capítulo III: “Os modelos clássicos dos processos de leitura”.

²⁶ O **processo perceptivo** envolve reconhecer as informações encontradas no texto e; o **processo cognitivo** está relacionado às informações que o leitor traz para o texto, seu pré-conhecimento. (cf. Moita Lopes, 1996: 138)

“Embora o modelo de leitura baseado em **teorias de esquema** seja mais apropriado do ponto de vista de sua formalização do fluxo da informação²⁷, do pré-conhecimento e de como este é engajado na leitura, ele **não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo**, ou seja, a perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso – aspectos sociais e psico-sociais. Assim sendo, quero sugerir que esse modelo seja complementado com intravisiões da tradição de **análise do discurso** em que este é uma unidade recuperada do processo real de **negociação do significado** entre os participantes em uma **interação comunicativa**, no caso em discussão, o leitor e o escritor (cf. Widdowson, 1984: 219), posicionados social, política, cultural e historicamente. (Moita Lopes, op.cit: 139, grifos nossos).

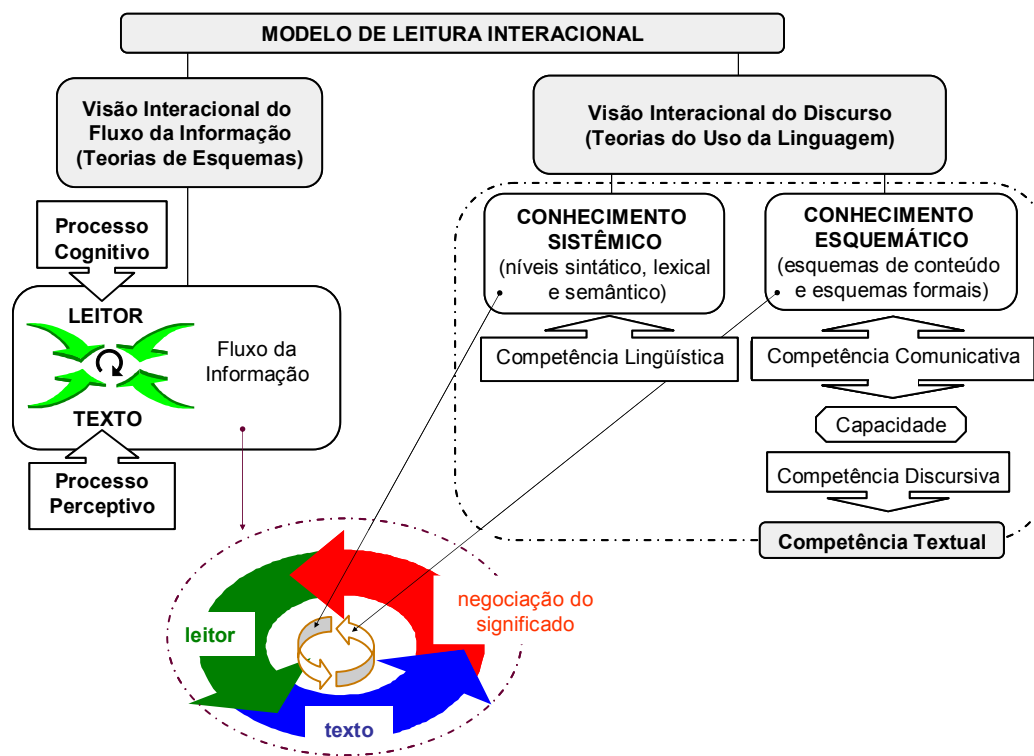


Fig. 15 – O “modelo interacional de leitura” de Moita Lopes.

²⁷ Aqui o autor se refere aos processos de leitura descendente, ascendente ou descendente/ascendente previstos nos modelos clássicos dos processos de leitura “de cima para baixo” (*top-down*), “de baixo para cima” (*bottom-up*) e interativo – veja tópico 3.5.4, capítulo III.

Para que o processo “interacional do discurso” ocorra o leitor deve utilizar-se de sua *competência textual* que constitui a soma de sua *competência lingüística* e de sua *competência discursiva*. A **competência lingüística** diz respeito ao *conhecimento sistêmico* (níveis sintático, lexical e semântico). A **competência discursiva**, um pouco mais complexa, diz respeito ao *conhecimento esquemático* (convencional do mundo) que inclui os *esquemas de conteúdo* (pré-conhecimento – conteúdo proposicional do texto) e os *esquemas formais* (interações lingüísticas – valor retórico do que se lê) que o leitor projeta no texto para interpretá-lo. Relacionada à competência discursiva está também a **competência comunicativa** (habilidade de realizar a linguagem no uso), ou seja, ao interpretar o texto, o leitor estará se utilizando também dessa competência.

Nesse contexto interacional, que ocorre entre a *visão interacional do fluxo da informação* e a *visão interacional do discurso*, é que ocorre a negociação do significado durante o processo de leitura, ou seja, o ato de ler envolve: (1) um *processo perceptivo* em que o leitor interage com o escritor através das pistas lingüísticas projetadas no texto; e (2) um *processo cognitivo* em que o leitor projeta seus conhecimentos sistêmico e esquemático na busca da interação discursiva, da negociação do significado. Mas, para que ocorra de fato a compreensão e/ou negociação do significado o leitor precisa ter domínio dos “procedimentos interpretativos”, ele deve “saber usar” (ser capaz de usar) os conhecimentos esquemáticos e sistêmicos.

Dessa forma,

“além de envolver a noção de competência lingüística e de competência comunicativa das tradições chomskyana e hymesiana, respectivamente, este modelo também inclui o conceito de capacidade formulado por Widdowson (1983)²⁸. Esta

²⁸ WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford, Oxford University Press, 1983.

noção tem a ver com a habilidade de realizar a linguagem em uso” (Moita Lopes, 1996: 141).

Em seu modelo, Moita Lopes enxerga a leitura como um ato comunicativo, o que implica considerar um posicionamento social, político, cultural e histórico dos participantes da interação (leitores e escritores) no processo de construção do significado. Desta forma, considera-se que leitura não ocorre em um *vácuo social* e que *projetos políticos de escritores e leitores estão em jogo, isto é, a noção de poder é intrínseca* (op.cit.: 142). Isso deve ser levado em consideração para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos alunos no ensino da leitura (cf. op.cit.).

Pensando agora no professor, que poderá utilizar o modelo proposto em sua aula de leitura, Moita Lopes discute, ainda na obra citada, os conhecimentos teóricos que o mesmo deve ter sobre o processo de ensino e aprendizado para que sejam utilizados em sala de aula. De acordo com o autor, muitas vezes esse conhecimento já vem pronto para esse profissional, nos cursos de formação de professores, por exemplo, e é o que o autor classifica como “formação dogmática”. Moita Lopes questiona essa simples troca de informação e propõe uma “formação teórico-crítica do professor”, explicando que (op.cit.: 181, grifos nossos):

*“A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um **conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem** em sala de aula e fora dela e um **conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem** em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas”.*

Com relação ao “conhecimento sobre a natureza da linguagem”, o autor enfatiza a importância dos aspectos referentes à sua natureza social já que este conhecimento se relaciona à compreensão teórica dos conhecimentos sistêmico e esquemático e à compreensão prática de como utilizá-los (conhecimentos interpretativos) em contextos sociais específicos. Lembrando que para

que isso possa ocorrer é necessário estar consciente de que os agentes de uma interação social ocupam papéis sociais também específicos.

O “conhecimento sobre o uso da linguagem” abrange uma reflexão crítica do próprio trabalho que o professor desenvolve em sua sala de aula, ou seja, o professor deve sempre analisar a sua prática social. Para tanto, é preciso, também, que esse professor se acostume a fazer pesquisa, refletindo sobre as suas ações. Tudo isso de acordo com Moita Lopes (op.cit.), pode levar o professor a uma visão mais crítica dos processos envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas.

3.3.6. A abordagem de ensino para fins específicos e os fundamentos do ELFE

De acordo com Celani (1997: 153), *a abordagem subjacente ao ensino de línguas para fins específicos, que começou a se delinear no final da década de 60 (...) desencadeou grandes mudanças no panorama do ensino de línguas estrangeiras*. O ensino instrumental de línguas se constituiu principalmente por meio da análise de necessidades do aprendiz, sendo que essas mapeiam os objetivos (que devem ser claros) e o conteúdo de aprendizagem. Essa abordagem, segundo Celani (op.cit.), resultava de uma *pedagogia realista* que visava, dentre outras coisas, utilizar materiais autênticos com um propósito comunicativo próprio.

No Brasil, a introdução desse tipo de abordagem para o ensino de língua ocorreu, principalmente, sob a liderança da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que, segundo Deyes (1984: 3, tradução nossa), foi uma das poucas universidades que, no início dos anos 70, oferecia cursos de pós-graduação em Lingüística Aplicada – e que no início dos anos 80

já oferecia uma disciplina intitulada ‘*O Ensino de Inglês para Fins Específicos*’ ministrada pelo (...) *Professor Visitante do Conselho Britânico em Linguística Aplicada, Maurice Broughton*.

Naquela época, além da PUC-SP várias outras universidades no Brasil estavam interessadas em oferecer cursos de inglês instrumental em seus vários departamentos (medicina, engenharia, e outros), principalmente cursos que pudessem ensinar estratégias de leitura em língua inglesa, uma vez que os alunos de graduação e de pós-graduação necessitavam ler obras acadêmicas que estavam disponíveis apenas em inglês. Dessa forma,

“*Em vista da demanda, Maria Antonieta Celani, chefe do estimado Departamento de Inglês na PUC, e Maurice Broughton visitaram várias universidades a fim de propor um Projeto Nacional de Ensino de Inglês para Fins Específicos (...).* (Deyes, 1984: 3, tradução nossa)

Assim, o “Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental”²⁹ foi implementado nas universidades brasileiras de 1980 a 1990 (cf. Celani, 1998), tendo como

“(...) meta melhorar o uso do Inglês de pesquisadores brasileiros, professores de ciência e técnicos especialmente com relação à leitura especializada e publicações técnicas. Os objetivos possíveis acertados para o Projeto eram para alcançar essa meta melhorando as habilidades profissionais dos professores brasileiros do ELFE que trabalham em Universidades Brasileiras e Escolas Técnicas do Ensino Fundamental. A ênfase especial na **habilidade da leitura** era o resultado da **análise de necessidades** realizada no início, que também confirmou a visão de que na maioria dos cursos de Inglês nas universidades é visto como uma “*linguagem de biblioteca*”(...) dando acesso a informações técnicas e científicas. As áreas prioritárias estabelecidas para o projeto eram a preparação de materiais, montagem de um centro nacional de recursos, desenvolvimento de pesquisa e educação de professores.” (p. 234, tradução e grifos nossos)

Celani (op. cit) ainda acrescenta que:

²⁹ *Brazilian National ESP Project.*

*“O componente de educação do professor do Projeto Nacional de Ensino de Inglês para Fins Específicos contava muito com a reflexão crítica advinda da experiência – particularmente da experiência na preparação de materiais –, da **interação com pares** e com interlocutores mais experientes, por exemplo, a equipe de especialistas do Projeto. Ele foi fundado sob uma **perspectiva totalmente social e humanista**, sendo assim consoante com uma teoria educacional de professores reflexivos, que enxerga a educação não como uma questão de adição de conhecimento, nesse caso sabendo mais sobre o ELFE, em um esquema diretivo formulado **de cima para baixo** [top-down] imposto de fora, mas como uma construção de consciência sobre o que está envolvido ao se deparar com problemas particulares que uma situação de ensino oferece. E isso é mais bem conquistado por meio da **interação social** com outros. (p. 242, tradução e grifos nossos)*

No livro “Inglês para Fins Específicos³⁰” (doravante ELFE), de Hutchinson & Waters (1992), os autores nos dão uma “fotografia” do que seria o ELFE: contexto histórico de sua formação, expansão, fundamentos, aplicações e implicações. Questões que vamos salientar, a partir de agora, para que possamos entender as bases do que no Brasil foi classificado como “inglês instrumental”, ou “inglês para fins específicos”.

Os autores nos contam que com o final da segunda guerra mundial, em 1945, iniciou-se uma era de grande expansão comercial, tecnológica e científica em escala internacional. Neste contexto, e tendo à frente os Estados Unidos como uma grande potência mundial, a língua inglesa tornou-se uma língua universal, necessária para o diálogo internacional, para a leitura de manuais, livros, jornais, dentre outras coisas. Desta maneira, houve uma corrida para o aprendizado da língua inglesa por comerciantes de diversos ramos de atividade e estudantes de várias áreas que tinham necessidades específicas e diferentes.

No **contexto lingüístico** houve também uma mudança de perspectivas de estudos. Neste campo, que até então era privilegiada a descrição de regras da forma da linguagem (a gramática), a investigação passou a ser em como a linguagem era na verdade usada em contextos reais de comunicação. Uma das descobertas dessa nova tendência de pesquisa foi que tanto a língua falada

³⁰ *English for Specific Purposes*. O ESP no Brasil é conhecido como ELFE (Ensino de Inglês para Fins Específicos).

quando a escrita podiam variar consideravelmente de um contexto para outro o que deu início ao desenvolvimento de cursos de inglês para grupos específicos de aprendizes. Neste sentido a idéia era a seguinte: *“se a língua varia de uma situação para outra, seria possível determinar traços de situações específicas e então fazer desses traços as bases de um curso para aprendizes”* (Hutchinson & Waters, 1992: 7, tradução nossa).

Mas foi apenas a partir do final da década de 60 e início da década de 70 que as pesquisas sobre a natureza das variedades do inglês se expandiram e nesta época os maiores esforços estavam voltados para a área de ciência e tecnologia com o chamado *English for Science and Technology (EST)*. Mas deste então os estudos nessa área se ampliaram para outros campos e o principal lema para o ensino de inglês para fins específicos se tornou: *“Diga-me para que precisa de inglês e eu lhe direi o inglês de que precisa”* (Hutchinson & Waters, op.cit.: 8, tradução nossa).

Os novos estudos na área da **psicologia educacional** também contribuíram para o crescimento desta nova tendência de ensino de inglês, visto que era enfatizada agora a importância central dos aprendizes e suas atitudes para com a aprendizagem:

“Aprendizes eram vistos como tendo diferentes necessidades e interesses, os quais poderiam ter uma influência importante em suas motivações para aprender e, portanto, na efetividade de suas aprendizagens. Isso deu suporte para o desenvolvimento de cursos nos quais a ‘relevância’ para as necessidades e interesses dos aprendizes era primordial.” (Hutchinson & Waters, op.cit.: 8, tradução nossa).

A visão subjacente a esta abordagem instrumental era a de que se as necessidades dos alunos dessem clara relevância a um curso de inglês, então o mesmo poderia instigar a motivação do aluno bem como promover uma aprendizagem melhor e mais rápida (cf. op.cit.).

De acordo com Hutchinson & Waters (op.cit.), desde os seus primeiros passos, nos inícios dos anos 60, o ensino de inglês para fins específicos (doravante ELFE) vem se desenvolvendo e atravessando algumas fases.

Inicialmente, como já mencionado, a elaboração de cursos de inglês estava voltada para as áreas da ciência e tecnologia o que propiciou uma concepção especial de linguagem para tipos específicos de textos: a *análise de registro* - que tinha um foco na sentença gramatical, procurando identificar traços lexicais e gramaticais.

Em outro estágio, o ELFE deixou de focalizar a língua no nível da sentença para enfatizar um nível acima dela, ou seja, a ênfase agora era na *análise retórica ou discursiva*, na compreensão de como as sentenças estavam dispostas no discurso para produzirem significados.

Em um terceiro momento, o ELFE voltou-se com mais afinco às questões da *análise de necessidades* ou *análise da situação-alvo* como um primeiro, principal e central passo para a elaboração de um curso de inglês.

Em uma quarta fase, o ELFE muda completamente seu foco – não mais se mantém nas formas superficiais da língua: no nível da sentença, como no caso da análise de registro; ou acima dela, como na análise do discurso – nem nos traços lingüísticos superficiais da situação-alvo. O ELFE voltou-se para as questões abaixo da superfície da língua e não mais considerava a língua nela mesma, mas os processos subjacentes ao uso da língua, ou seja, o foco agora era para as *habilidades e estratégias (reading or listening)*, devido também à influência de alguns autores que trabalhavam com habilidades de leitura³¹. Essa quarta abordagem apresenta uma visão de que:

“(...) fundamental a todo uso de linguagem há processos racionais e interpretativos comuns, que, apesar das formas superficiais, nos capacita a extrair significado do

³¹ Podemos fazer aqui uma intertextualidade com os trabalhos realizados sobre **os modelos clássicos dos processos de leitura**, detalhados no tópico 3.3.4 deste trabalho.

discurso. Não há, no entanto, necessidade de focar muito perto na formas superficiais da língua. O foco deveria ser nas estratégias interpretativas subjacentes, que capacitam o aprendiz a lidar com as formas superficiais, por exemplo, inferindo o significado das palavras no contexto, usando ordenamento visual para determinar o tipo de texto, explorando cognatos (...)” (Hutchinson & Waters, op.cit.: 13, tradução nossa).

Todas essas visões, que se constituem como fases do ELFE, mostram algumas considerações e idéias sobre a descrição da linguagem em uso e sua aprendizagem - com maior ênfase nesta última. A tendência então é a de que uma abordagem, nos moldes traçados pelo ELFE, deva ser baseada em uma compreensão dos processos da aprendizagem de línguas, ou seja, uma abordagem centrada na aprendizagem. É claro que não podemos esquecer que os fatores lingüísticos também são muito importantes, o que faz com que o ELFE mantenha também sua ênfase na análise da natureza das variedades específicas da linguagem em uso. Nesse sentido, podemos também considerar o ELFE como uma abordagem para o ensino de língua que objetiva ir ao encontro das necessidades dos aprendizes (cf. op.cit.).

O ELFE, com os fundamentos apresentados até aqui, espalhou-se por todo o mundo em velocidades diferentes em diferentes países (cf. op.cit.). Se pensarmos no Projeto Nacional de Inglês para Fins Específicos do Brasil, implementado nas universidades brasileiras de 1980 a 1990 (cf. Celani, 1998), podemos dizer que ele se apoiava em uma visão centrada em habilidades e estratégias de leitura (fase de número quatro do ELFE), como nos deixa claro a passagem a seguir retirada de Hutchinson & Waters (1992: 13, tradução e grifos nossos):

*“A maioria do trabalho na área de habilidades e estratégias, no entanto, tem sido feita próxima ao **campo de esquemas** como o Projeto Nacional de Inglês para Fins Específicos no Brasil (...).*

Os motivos para este enfoque se baseiam no que foi traçado como uma necessidade maior dos estudantes no contexto brasileiro (e de outros países também), ou seja, a aprendizagem de habilidades e/ou estratégias de leitura em língua estrangeira - mais especificamente a língua inglesa:

*“Esses projetos [o brasileiro e de outros países] foram preparados para se adequarem às situações de estudo onde o meio de instrução é a língua materna, mas os alunos necessitam ler vários textos especializados que estão disponíveis apenas em Inglês. Os projetos, portanto, concentraram seus esforços em **estratégias de leitura**.”* (Hutchinson & Waters, 1992: 13, tradução e grifos nossos).

Levando em consideração as necessidades de seus alunos, os professores inseridos em uma abordagem instrumental devem, então, desenvolver cursos que sejam apropriados para grupos específicos de aprendizes. Isso é o que difere o ELFE do chamado Inglês Geral (*General English*) que, na maioria das vezes, segue apenas as tradições impressas em livros didáticos. Dessa maneira, no desenvolvimento de um curso instrumental o professor deve fazer algumas perguntas (veja Hutchinson & Waters, op.cit: 21-22), - gerais e específicas, teóricas e práticas - que lhe darão bases para o planejamento do curso, para a preparação de material, para o ensino em sala de aula, como também para a avaliação. Essas perguntas poderão ser respondidas, em parte, através de pesquisas, e, em parte, pela própria experiência e intuição do professor (cf. op.cit.).

Ainda segundo Hutchinson & Waters (op.cit.), essas perguntas devem estar subjacentes à definição de três importantes tópicos, que serão discutidos a seguir tendo por base as próprias reflexões do autores citados. São eles: *descrição da língua, teorias de aprendizagem e análise de necessidades*, cf. **Fig. 16**:

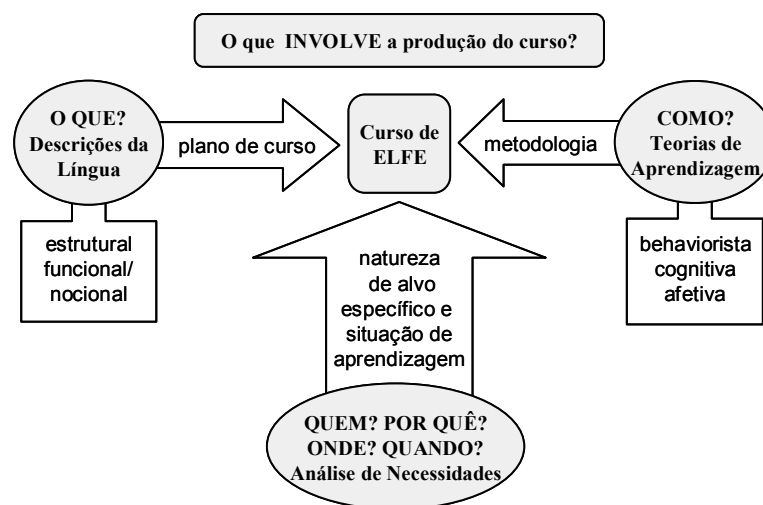


Fig. 16 – Fatores afetando a produção do curso de ELFE – adaptado de Hutchinson & Waters (1992: 22, tradução nossa).

A **descrição da língua** (*language descriptions*), derivada de estudos lingüísticos, está relacionada com a forma em que o sistema da língua é analisado e descrito, mas essa descrição - por motivos da análise lingüística - não possui necessariamente implicações para a aprendizagem. Aqui teríamos termos como “estrutural”, “funcional” e/ou “nocional”.

A forma clássica de descrição da língua era baseada na gramática tradicional. Nesta visão da natureza da linguagem a descrição da língua era feita por meio da análise do papel desempenhado por cada palavra na sentença. Essa visão se amplia com os estudos da lingüística estrutural (Bloomfield) que passava a descrever a língua em termos de estruturas sintagmáticas. Os primeiros cursos instrumentais baseados na análise de registro guiavam-se, mesmo que com um enfoque diferenciado, neste tipo de abordagem.

Com o advento dos estudos de Chomsky, a descrição estrutural da língua foi vista como muito superficial por não explicar as relações de significado entre as palavras na sentença. Para Chomsky a gramática da língua não estava em sua superfície estrutural, mas nas regras que

capacitavam os usuários da língua (competência lingüística) a gerarem essas estruturas superficiais no nível do significado (desempenho). Com os estudos do sociolinguista Dell Hymes sobre o desenvolvimento do conceito de “competência comunicativa” - que, diferentemente de Chomsky, classificou o termo competência não apenas como um conjunto de regras que deveriam formular sentenças gramaticalmente corretas, mas também como um conhecimento da comunicação não-verbal - a língua passou a ser descrita do ponto de vista da sua função (e noção) e não mais apenas do ponto de vista de sua forma. Essas abordagens sobre a descrição da língua, com maior ênfase no desenvolvimento do conceito de competência comunicativa, influenciaram os estágios subseqüentes do ELFE que passou também a enxergar a linguagem como parte de um todo comunicativo.

O desenvolvimento dos estudos na área da análise do discurso também influenciou o desenvolvimento do ELFE. A ênfase neste campo era para a geração de significados entre as sentenças e não mais em termos apenas da sentença. Esta abordagem também visualizava a linguagem como funcional/nocional, mas de uma forma mais lógica enfatizando o contexto da sentença como ponto importante para a criação de significado.

Conforme Hutchinson & Waters (1992), nenhuma dessas fontes sobre a descrição da língua podem ser desprezadas (privilegiar uma em detrimento de outra) quando o professor deseja montar o seu curso, ou seja:

“Uma descrição funcional não implica que uma descrição estrutural esteja errada, ela simplesmente não é suficiente como explicação do que venha a ser linguagem. O professor de ELFE precisa reconhecer que as várias abordagens são diferentes maneiras de olhar a mesma coisa. Toda comunicação tem um nível estrutural, um nível funcional e um nível discursivo. Eles não são mutuamente exclusivos, mas complementares, e cada um pode ter seu lugar em um curso de ELFE. (p. 37, tradução nossa)

As teorias de aprendizagem (*learning theories*), com vínculos fortes com os estudos na área da psicologia, estão relacionadas aos aspectos lingüísticos que podem ou deveriam ser ensinados. Essas teorias ditam as bases teóricas que guiam a maneira de se ensinar, ou seja, a metodologia de ensino. Nessa área das teorias de aprendizagem poderíamos enfatizar algumas abordagens considerando suas relevâncias para o ELFE e salientar termos como “behaviorista”, “cognitiva” e “afetiva”, nos moldes apresentados por Hutchinson & Waters (op.cit.) e expostos a seguir:

O **behaviorismo** foi a primeira teoria coerente de aprendizagem que se desenvolveu por meio dos trabalhos de Pavlov e de Skinner. Essa teoria enfatiza a aprendizagem como um processo mecânico de formação de hábitos, alimentada por freqüentes reforços de uma seqüência de estímulo-resposta e serviu de base para o chamado Método Audio-Lingual usado principalmente nas décadas de 50 e 60. O exercício mais comum no ensino de línguas e também muito utilizado pelo ELFE, baseado nesta teoria, eram os chamados de “práticas de padrões” (*pattern practice*) aplicados através de exercícios rotinizantes (*drills*).

Em contra partida a essa visão do aprendiz como receptor passivo de informações do behaviorismo, surge uma nova visão do aprendiz como um ativo processador da informação. Tal visão inicia-se principalmente pela intervenção dos estudos de Chomsky que contesta o vago conceito de ‘generalização’ na teoria behaviorista por achar que o pensamento deve ser governado por regras. Essa visão mentalista da mente serve como uma transição natural para a **teoria cognitiva de aprendizagem** que vê a aprendizagem como um processo em que o aprendiz tenta ativamente dar sentidos aos dados visualizados. Neste contexto, a aprendizagem ocorre quando o aprendiz impõe certa interpretação de significado nestes dados, em outras palavras, aprendemos quando pensamos e damos sentido ao que vemos, sentimos e ouvimos. As técnicas

mais comuns associadas a esse tipo de teoria são as atividades baseadas em resoluções de problemas, sendo bastante utilizadas nos cursos de ensino de línguas para fins específicos.

Ainda de acordo com Hutchinson & Waters (1992), a visão cognitiva da aprendizagem teve um significativo impacto no ELFE através do desenvolvimento de cursos que ensinavam estratégias de leitura (cf. **Fig. 17**). Os projetos do inglês instrumental inseridos nesta linha

*“... têm se concentrado em fazer os alunos conscientes de suas **estratégias de leitura** de maneira que eles possam aplicá-las conscientemente na compreensão de textos em uma língua estrangeira.”* (p. 44, tradução e grifos nossos)

Dentre esses projetos estaria também o Projeto Nacional de Inglês Instrumental no Brasil, coordenado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

As questões da afetividade também devem ser levadas em consideração quando pensamos nos processos cognitivos da aprendizagem, conforme citam Hutchinson e Waters (op.cit.: 47, tradução nossa):

“A teoria cognitiva nos diz que os aprendizes irão aprender quando pensarem ativamente sobre o que estão aprendendo. Mas esse fator cognitivo pressupõe o fator afetivo da motivação. Antes dos aprendizes poderem pensar ativamente sobre alguma coisa, eles devem querer pensar sobre isso. A reação emocional para a experiência de aprendizagem é o fundamento essencial para a iniciação do processo cognitivo.”

Desta maneira a relação entre os aspectos cognitivos e afetivos e, conseqüentemente, os aspectos emocionais da aprendizagem são de vital importância à experiência de aprender língua. Sendo assim, os aspectos emocionais se tornam um dos mais importantes elementos no desenvolvimento do ELFE (cf. op.cit.).

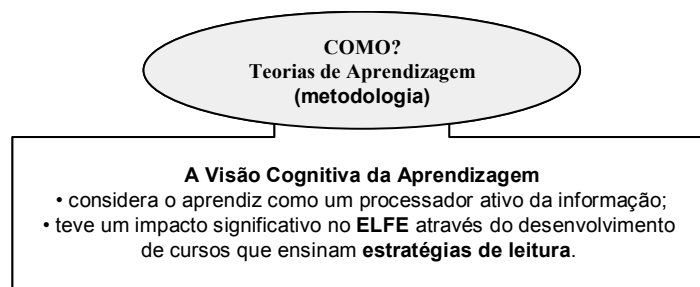


Fig. 17 – A visão cognitiva de aprendizagem – Hutchinson & Waters (1992: 43-44, tradução nossa).

A **análise de necessidades** (*needs analyses*) é um dos traços mais característicos na preparação de um curso de língua para fins específicos. Nesse momento em particular há de se levar em consideração tanto a análise das necessidades da situação-alvo quanto as da aprendizagem. A primeira está voltada para o *uso* da língua e pode nos dizer o que as pessoas *fazem* com ela, mas a preocupação no ensino também deve estar voltada para o *como* as pessoas *aprendem* a fazer o que elas fazem com a língua-alvo. Neste contexto, o que se precisa então é de uma abordagem centrada na aprendizagem para a análise de necessidades (cf. op.cit.)

Uma vez realizada a reflexão sobre as *abordagens de descrição da língua* e sobre as *teorias de aprendizagens* disponíveis, bem como ter realizado a *análise de necessidades* o professor de um curso de inglês para fins específicos deve caminhar para a interpretação desses dados para “transformá-los” em experiências reais de ensino e aprendizagem. Todo esse processo se materializará como uma abordagem para o desenvolvimento do planejamento e realização do curso em questão que pode ser implementada de diferentes maneiras. De acordo com Hutchinson & Waters (1992), podemos identificar três tipos principais de abordagem: *centrada na linguagem*, *centrada em habilidades* e *centrada na aprendizagem* – cf. **Fig. 18**:

O desenvolvimento de um curso fundamentado em **uma abordagem centrada na linguagem** é o mais comum em ELFE. Esse tipo de abordagem pretende aproximar ao máximo a análise da situação-alvo ao conteúdo do curso.

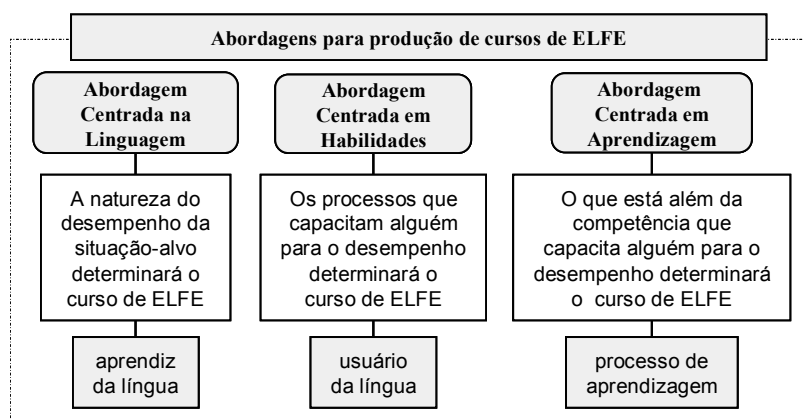


Fig. 18 – Comparação de abordagens para produção de curso de ELFE – adaptado de Hutchinson & Waters (1992: 73, tradução nossa).

A **abordagem centrada em habilidades** (cf. **Fig. 19**) tem sido muito utilizada em países da América Latina - e, mais particularmente, no Brasil, por meio da PUC-SP - por estar mais voltada para o desenvolvimento de habilidades nos alunos para a leitura de textos em inglês, visto ser esta uma necessidade dos alunos universitários que não encontram textos em sua língua materna. Essa abordagem possui um fundamento teórico e outro pragmático. O primeiro diz que

“(...) subjacente a qualquer comportamento da linguagem estão certas habilidades e estratégias, as quais o aprendiz usa para produzir ou compreender o discurso. Uma abordagem centrada em habilidades objetiva sair do desempenho superficial dos dados e olhar para a competência subjacente ao desempenho.” (Hutchinson e Waters, 1992: 69, tradução nossa)

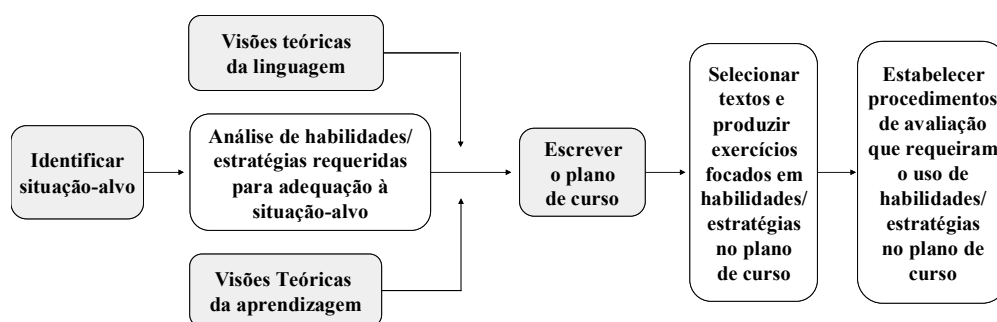


Fig. 19 – Abordagem centrada em habilidades para produção de curso – retirado de Hutchinson & Waters (1992:71, tradução nossa).

O segundo (o fundamento pragmático) enfatiza uma abordagem processual, visão que Hutchinson e Waters (op.cit.: 69, tradução nossa) compartilham com Widdowson e Holmes e que estes autores definem como:

“ ‘A abordagem processual... é no mínimo realista em concentrar em estratégias e processos de fazer os alunos conscientes de suas próprias habilidades e potencial, e motivá-los a lidar com os textos-alvo por si mesmos após o final do curso, de modo que eles continuem progredindo.’ ”

Esse tipo de abordagem ainda prevê a falta de tempo e de recursos durante a aprendizagem que são muitas vezes enfrentados pelos professores na implementação do curso. Essa abordagem pretende, ainda, tornar os aprendizes melhores processadores de informação e os enxerga como usuários da língua e não somente como aprendizes da língua, como na abordagem centrada na linguagem. Neste sentido, as preocupações da abordagem centrada em habilidades são para os processos da linguagem em uso e não somente para a aprendizagem da linguagem (cf. op.cit.)

A análise de necessidades nesta abordagem exerce um duplo papel: oferece base para a descoberta da competência subjacente que capacita o aluno a se desenvolver na situação-alvo;

capacita o professor para a descoberta das habilidades e conhecimentos potenciais que os alunos trazem para a sala de aula.

Na **abordagem centrada na aprendizagem** a preocupação maior está em descobrir como os aprendizes adquirem a competência de aprendizagem da língua e não somente no que está subjacente a esta competência, como na abordagem centrada em habilidades. A ênfase maior nesta abordagem está no aprendiz durante todo o processo de aprendizagem e também na análise de necessidades.

No livro “O Projeto Brasileiro de ELFE: Uma Avaliação³²”, editado em 1988 por Celani et al., podemos retirar algumas passagens de “estudos individuais” que foram realizados e que podem nos esclarecer melhor qual o tipo de abordagem e/ou metodologia que foi utilizada nos cursos de ELFE no Brasil.

No estudo de Fischer (1988), nomeado “A Abordagem de ELFE e a Melhora na Leitura de Alunos³³”, a autora afirma que:

“Atualmente, o Projeto Nacional de ELFE é uma abordagem que encoraja o desenvolvimento de estratégias de leitura, de modo que os alunos possam fugir da leitura letra-por-letra, aprendendo a ler por alto, usando suas bases de conhecimento para contornar dificuldades gramaticais e lexicais, ao invés de terem que lidar com cada problema em seqüência linear. Essa abordagem não exclui o ensino da gramática, mas a minimiza.” (p. 143, tradução e grifos nossos)

Na visão de Orlando, complementando a de Fischer, em seu estudo intitulado “Consciência dos Objetivos do Curso de ELFE³⁴” (1988: 150, tradução e grifos nossos), o autor diz que:

³² *The Brazilian ESP Project: An Evaluation*

³³ *The ESP Approach and Improvement in Student Reading*

³⁴ *Awareness of the Objectives of the ESP Course*

*“Uma das maiores preocupações do projeto ELFE tem sido o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre os processos de aprendizagem em geral e objetivos do curso, **estratégias de leitura**, metodologia do ELFE e estratégias de aprendizagem em particular.”*

Zimbarg (1988: 161, tradução e grifos nossos), em seu estudo “Uma Investigação na Mudança do Modo de Leitura do Aluno³⁵”, esclarece que:

“Os professores normalmente relatam que, quando frentes a textos em inglês, seus alunos lêem devagar e com dificuldades, fazendo uso pesado de dicionários, e freqüentemente desistindo frustrados. Os professores também clamam que seus alunos lêem pouco em suas línguas nativas. Conseqüentemente, temos, no Projeto Brasileiro de ELFE, tentado remediar isso concentrando em estratégias de leitura e ‘conscientização’ ”.

No artigo de Celani (1983: 5, grifos nossos), “Considerações sobre a Pesquisa: A Necessidade e Eficiência do Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, a autora coloca que:

*“Embora seja muito difícil definir o que se entende por ‘conhecimento básico prévio’ [de inglês], cabe aqui dizer que umas das preocupações do projeto tem sido minimizar esse problema, utilizando-se de uma metodologia que permite fazer com que **o aluno desenvolva estratégias** para poder lidar com um texto em vários níveis de compreensão, alguns dos quais exigindo conhecimento quase nulo de língua inglesa. Aos poucos, vai-se aumentando o grau de sofisticação dessas estratégias, ao mesmo tempo em que se faz com que o aluno adquira uma ‘gramática mínima do discurso’, que lhe possibilite a compreensão dos textos.”*

Conforme já enfatizamos, desde a implementação do “Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental” nas universidades brasileiras houve uma expansão dessa abordagem instrumental em todo o país. Essa expansão fez com que se pensasse também na viabilização de se utilizar o ELFE para o ensino de língua inglesa nas escolas da rede estadual de ensino. Essa possibilidade,

³⁵ *An Investigation into Students’ Change in the Mode of Reading*

já utilizada por alguns professores (veja Magalhães, 1986), se concretizou, ao nosso entender, com a elaboração dos PCN-LE.

3.3.7. A abordagem de ensino para fins específicos e a abordagem comunicativa

Segundo Celani (1997: 154), *é difícil determinar o que surgiu primeiro, se a assim chamada abordagem comunicativa ou a abordagem de ensino para fins específicos, como também é difícil distinguir nitidamente os princípios fundamentais de ambas.* Desta maneira, as duas abordagens possuem afinidades, ou seja, *tanto uma como a outra têm, em atividades comunicativas propositadas, a base do trabalho em sala de aula, enfatizando mais a fluência do que a correção.*

A similaridade entre as duas concepções de ensino está também no fato de que as duas não enfatizam aspectos gramaticais como um fim em si e ponderam que estes aspectos devam ser utilizados apenas quando forem inevitáveis. Um curso instrumental difere de um curso comunicativo, digamos assim, pela especificidade de seus objetivos, ou seja, o primeiro se constitui essencialmente como um ensino de língua para fins específicos (ELFE) e o segundo se constitui como ensino de língua para fins genéricos³⁶.

Nas palavras de Celani (op.cit.: 154), as diferenças e similaridades entre essas abordagens (assunto de debates entre os profissionais da área) se constituem da seguinte forma:

“Uma diferença (...) pode ser o fato de que um programa de curso organizado de acordo com princípios da abordagem comunicativa, em situação de ensino para

³⁶ A expressão “ensino de línguas para fins genéricos”, adaptada para o nosso texto, foi utilizada por Almeida Filho em seu artigo “*A fusão da gramática com a coerência comunicativa*” publicada na revista Trabalhos em Lingüística Aplicada (nº 5-6, 1985, pp. 7-15).

fins não específicos, esteja sujeito a menores restrições do ponto de vista dos objetivos e do ponto de vista do tempo disponível que sejam atingidos. Do ponto de vista dos pressupostos teóricos a respeito de aprendizagem de língua estrangeira e da implementação desses pressupostos na prática, no entanto, as duas abordagens estão muito próximas.”

Essa distinção entre os dois tipos de abordagem também aparece primeiro em Wilkins (1976) e depois em um artigo de Castaños (1993: 75, grifos nossos): *“Dez contradições do enfoque comunicativo”*. Neste sentido o autor coloca que:

“o ensino de línguas com propósitos específicos e o enfoque comunicativo nasceram juntos e durante o seu desenvolvimento foram animados pelas mesmas preocupações. Eram como gêmeos. Alguns diriam, inclusive, que aquele nasceu poucas horas antes e durante os seus primeiros anos de vida caminhou na frente, abrindo passagem para o enfoque. A partir dessa história comum pode-se chegar a pensar que o ensino com propósitos específicos é uma forma do enfoque comunicativo. Contudo, vem difundindo-se uma visão do ensino de línguas com propósitos específicos como um enfoque, um enfoque diferente e oposto ao enfoque comunicativo. Talvez essa tendência seja produto de uma confusão passageira. Ou talvez seja resultado de uma necessidade de delimitar o enfoque comunicativo. Isso seria muito interessante: por um lado, teríamos forças que ampliam o conceito de comunicação e o enfoque comunicativo (...): por outro, teríamos forças que o limitariam. Seria como uma advertência: se o enfoque comunicativo não é definido de dentro, será definido de fora, e não se deve excluir a possibilidade de que a distinção incipiente entre o ensino com propósitos específicos e o enfoque comunicativo reflita diferenças de fato; poderia ser que o primeiro estivesse concentrando-se ‘no que’ e o segundo ‘no como’ ”.

Com uma visão um pouco diferente da de Celani (1997) e de Castaños (1993), Almeida Filho e Cardoso (2002) visualizam os diferentes encaminhamentos, dentro do que podemos chamar de *novo paradigma* no ensino de línguas (que rompe com o estruturalismo audiolingualista), como *versões da abordagem comunicativa* (veja, Cardoso 2002).

De acordo com Almeida Filho (1998: 49, grifos nossos), o movimento chamado comunicativo inicia-se

“(...) em 1972 quando o lingüista aplicado inglês Wilkins sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional tradicional (...). Essa nomenclatura servia inicialmente para planejar conteúdos de programas chamados nocional-funcionais por combinarem conceitos gramaticais e funções comunicativas. Em 1978, Widdowson, outro lingüista aplicado inglês, sistematiza as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas, concentrando seus argumentos na confusão profunda existente entre ensinar forma gramatical (usage) e uso comunicativo (use). Enfatiza a importância do conceito de competência comunicativa no **movimento de renovação metodológica**.”

Este *movimento de renovação metodológica*, enfatizado por Almeida Filho (op. cit.), iniciou-se no Brasil a partir da década de 80, por meio também dos estudos significativos desse lingüista aplicado brasileiro (nos anos 80 iniciou-se também o Projeto de Inglês Instrumental nas universidades brasileiras por meio da PUC-SP e de iniciativas de Antonieta Celani).

De acordo com Cardoso (2002: 65), podemos descrever (conforme já enfatizamos) *versões da abordagem comunicativa*. Vejamos:

A primeira seria aquela introduzida por Wilkins em seu livro de 1976 (Planejamento Nocional-Funcional) e que se relacionaria com o *ensino apropriado*, nos encaminhamentos traçados por Hymes sobre a competência comunicativa.

A segunda teria o *foco na mensagem* e corresponderia aos estudos de Widdowson (1978) sobre a diferença entre uso e forma (*use/usage*).

A terceira estaria relacionada à *visão psicolingüística do processamento da linguagem* e objetivaria o *uso da língua alvo na construção do significado*. Esta visão estaria inserida mais especificadamente nos estudos de Halliday.

A quarta seria a chamada *abordagem comunicativa padrão* e se baseia na *importância das habilidades de se arriscar de que o aprendiz precisa*. Para tanto há a necessidade de se desenvolver habilidades como estratégias e inferências.

A quinta e última enfatizaria as técnicas de prática livre ou prática holística.

3.4. A VISÃO DA EDUCAÇÃO: A PROPOSTA CURRICULAR CONSTRUTIVISTA E PSICOPEDAGÓGICA DE COLL

3.4.1. Introdução

César Coll é professor doutor de psicologia e educação na Universidade de Barcelona e *foi um dos principais responsáveis pela proposição e implementação da reforma curricular na Espanha* (Coll, 2001: 7), na década de 80, através do impacto de sua obra: *Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. O referido livro foi publicado inicialmente em Catalão, em 1986, com o título: *Marco Curricular para o Ensino Obrigatório*, por meio dos incentivos da Prefeitura da Catalunha e do governo espanhol para a produção de uma proposta que pudesse servir de modelo curricular. Nesse contexto, a proposta de Coll foi escolhida, devido às características de seu modelo, e o seu livro converteu-se *em uma das referências fundamentais da proposta curricular da reforma educacional espanhola* (Coll, 2001: 28).

A importância e impacto dessa obra também refletiu no Brasil, pois serviu como uma importante referência à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

“Com a tradução deste livro realizam-se ao mesmo tempo três grandes tarefas. Em primeiro lugar, oferece-se aos educadores brasileiros a oportunidade de estudar, em sua língua, um texto fundamental para a compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (...). Em segundo lugar, apresenta-se uma proposta curricular que se assume como construtivista e psicopedagógica. Em terceiro lugar, essa publicação presta uma homenagem ao centenário de nascimento de dois autores – Piaget e Vygotsky – muito importantes para os professores brasileiros. César Coll baseia-se neles, entre outros, para fundamentar muitas partes de seu plano curricular.” (Coll, 2001: 7, grifos nossos).

Por esse motivo vamos discutir neste tópico a referida obra e também outras de Coll, que se encontram referenciadas nos PCN-I dos 1º e 2º ciclos (1997), para que possamos compreender os fundamentos teóricos e práticos de seus estudos, bem como as suas implicações para os PCN-LE.

3.4.2. A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino de Coll

Em *Psicologia e Currículo* (2001), Coll demonstra uma proposta curricular que se apresenta como construtivista, do ponto de vista da educação, e como psicopedagógica, do ponto de vista da intervenção escolar, cf. **Fig. 20**.

Na visão psicopedagógica são propostos sete conteúdos: quatro de natureza científica (fatos, conceitos, princípios e procedimentos) que se constituem como conteúdos disciplinares; e três de natureza filosófica (atitudes, normas e valores) que se constituem como conteúdos transdisciplinares, que correspondem respectivamente ao compromisso filosófico e científico da escola. Desses conteúdos, os procedimentos se destacam como as habilidades e estratégias que vão articular todos os outros em um triângulo em que temos: objetivos, meios e resultados (questões que serão mais bem discutidas mais adiante) – e é neste triângulo que se concretiza o ensino e a aprendizagem. É objetivo desta concepção psicopedagógica, que diferencia e integra os conteúdos, promover o crescimento dos alunos, e mais:

*“Coordenar valores (filosóficos) e instrumentalizar-se (teórica e praticamente) pelas ciências é fundamental na escola e na vida. Por isso, a importância – agora valorizada nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** – da consideração, irreduzível, complementar e indissociável, entre conteúdos de natureza científica (procedimentos, fatos, princípios) e natureza filosófica (valores, normas e atitudes). (Coll, 2001: 20, grifos nossos).*

Na visão construtivista, a aprendizagem deve ser significativa, valorizando os conhecimentos prévios e os aspectos motivacionais e funcionais do aluno. Deve-se também respeitar o significado lógico e psicológico da aprendizagem da criança, valorizando a sua intensa atividade. Segundo o autor essa concepção construtivista da aprendizagem e do ensino deve servir como um “pano de fundo” para as tomadas de decisões e análises das práticas educacionais, que se inicia nas intenções educacionais e se estende às orientações didáticas, à organização das atividades e à avaliação das aprendizagens dos alunos.

Para Coll, o crescimento educativo (pessoal e social) é resultado de um processo conjunto entre o desenvolvimento individual e o aprendizado da experiência humana culturalmente organizada. Para esse autor,

“Os grupos sociais ajudam seus membros a assimilar a experiência culturalmente organizada e a converter-se, por sua vez, em membros ativos e em agentes de criação cultural, ou, o que é a mesma coisa, favorecem seu desenvolvimento pessoal no seio da Cultura do grupo, fazendo-os participar de um conjunto de atividades que, consideradas globalmente, constituem o que chamamos de Educação” (op.cit.: 41)

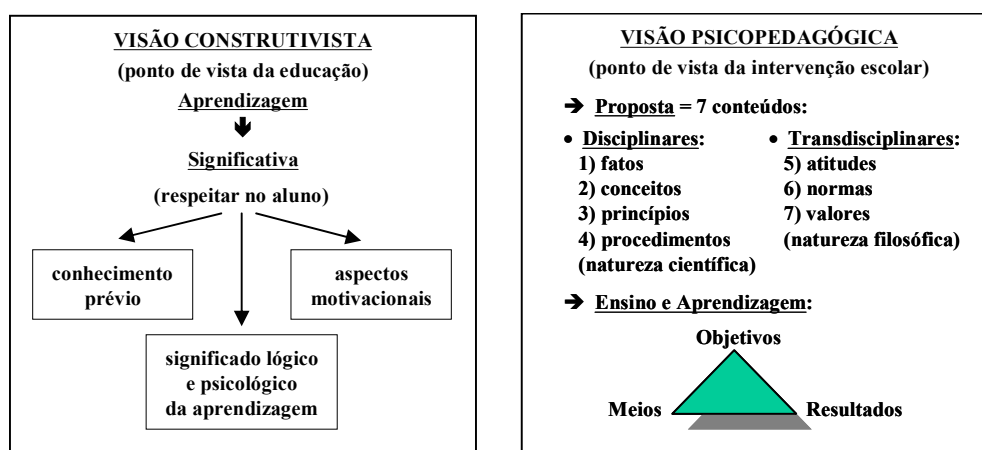


Fig. 20 – A visão construtivista e psicopedagógica de Coll.

Nessa perspectiva, os processos psicológicos (evolutivos e das aprendizagens específicas), que constituem o crescimento humano, configuram-se com o resultado da interação constante que se mantém com um meio ambiente culturalmente organizado, ou seja, a interação entre o ser humano e o seu meio é intermediado pela cultura, onde as pessoas envolvidas são os principais agentes mediadores.

O pensamento de Coll, para a elaboração de sua proposta, alimenta-se de questões da sociologia, da psicologia, da epistemologia e da antropologia, como fontes para a elaboração de seu modelo. Segundo o autor, a experiência pedagógica que provém do desenvolvimento do currículo, desencadeando em uma revisão e contínuo enriquecimento do projeto curricular, também constitui-se como fonte importante para a sua elaboração:

“A análise sociológica permite, entre outras coisas, determinar as formas culturais ou conteúdos (habilidades, valores, normas, conhecimentos, etc) que o aluno deve assimilar para tornar-se um membro ativo na sociedade e ao mesmo tempo um agente de criação cultural; também permite garantir que não ocorra uma ruptura entre a atividade escolar do aluno e sua atividade extra-escolar. A análise psicológica contribui com informações relativas aos fatores e processos que intervêm no crescimento pessoal do aluno, ajudando assim a planejar com mais eficácia a ação pedagógica. A análise epistemológica das disciplinas contribui para separar os conhecimentos essenciais dos secundários, para buscar sua estrutura interna e as relações entre eles e suas propostas são decisivas para estabelecer seqüências de atividades de aprendizagem que facilitem ao máximo a assimilação significativa” (op.cit.: 48)

De todas essas fontes a análise psicológica (ou enfoque cognitivo) é, no modelo de Coll, a que recebe maior destaque pelo tratamento que dispensa aos processos subjacentes ao crescimento pessoal. Neste sentido a recorrência aos estudos de J. Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra (teoria genética), de D. P. Ausubel (teoria da aprendizagem verbal significativa, conhecimento prévio), de Rumelhart et al. (teoria de esquemas), e os estudos de Vygotsky, Luria e

Leontiev (teoria da atividade) ficam bem latentes no que Coll classifica como *ensinar de forma genética* e *aprender de forma histórico-crítica*, cf. **Fig. 21**.

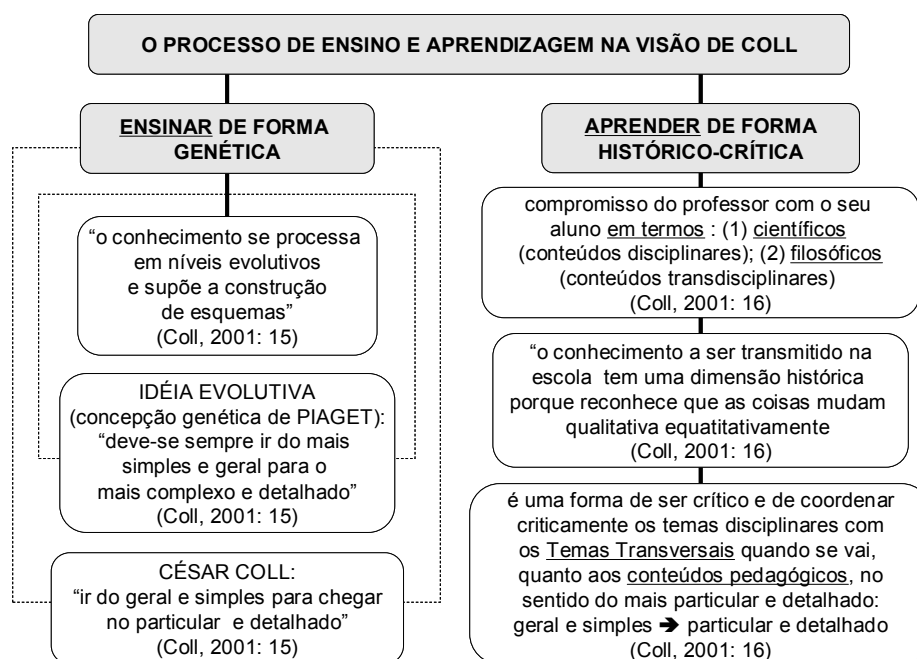


Fig. 21 – O processo de ensino e aprendizagem na visão de Coll.

De acordo com o autor *ensinar de forma genética significa, no mínimo, considerar que o conhecimento se processa em níveis evolutivos e supõe a construção de esquemas* (op. cit.:15, grifos nossos).

*“A idéia, na prática, seria, por exemplo, ensinar conteúdos assimiláveis por qualquer aluno do primeiro ciclo porque apresentados de forma simples e geral. Os conteúdos que são ensinados nos ciclos seguintes são retomados na complexidade de suas relações e nos detalhes da trama conceitual ou processual no qual se inserem. Nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** o leitor poderá encontrar propostas, creio, bem-sucedidas nessa direção.*

Na passagem abaixo fica mais fácil compreender o que foi apresentado como o princípio construtivista do autor:

“o professor, quando comprometido com uma intervenção pedagógica formulada em níveis, deve ir do mais geral e simples para o mais particular e complexo, isto é, detalhado (...) a aprendizagem atual, para ser significativa, depende de conhecimentos prévios” (op.cit.: 10-11).

Em síntese, essa forma de ensinar pretende considerar:

“(...) que umas das referências fundamentais ao conhecimento é a do sujeito que conhece, no que ele tem de mais geral e compartilhável, em condições iguais, com todos (sujeito epistêmico) e, simultaneamente, no que ele tem de mais particular e detalhado, no espaço e tempo de suas vicissitudes (sujeito psicológico)” (op.cit.: 16).

Para Coll, *aprender de forma histórico-crítica* está diretamente ligado ao compromisso filosófico (conteúdos transdisciplinares) e ao compromisso científico (conteúdos disciplinares) que o professor deve assumir com relação aos seus alunos. Fica implícito então a visão de que o conhecimento a ser transmitido na escola possui uma dimensão histórica, devido às mudanças qualitativas e quantitativas que podem ocorrer durante todo o processo educacional. De acordo com Coll (op.cit.:16), a questão do “aprender de forma crítica” ganha espaço no próprio processo da idéia evolutiva do ensinar e também em relação aos temas transversais, pois como cita o autor: *como caminhar no sentido do mais particular e detalhado, quanto aos conteúdos pedagógicos, sem ser crítico? e como coordenar, não criticamente, temas disciplinares com temas transversais?*

Segundo Coll, (op.cit.), nesta relação entre o ensino e a aprendizagem fica latente uma relação de *interdependência* entre a parte do professor (aulas, intenção pedagógica), a parte do aluno (significância da aprendizagem, conhecimentos prévios, atividade) e a parte do meio

ambiente cultural. Nessa interdependência o que conta é o todo e não apenas uma parte. Nesse contexto, fica subentendido uma noção primeira de dependência (no sentido construtivista) que, no contexto escolar, encontra respaldo em uma “zona de proximidade” - em que o professor ajuda seu aluno, sem, no entanto pensar ou agir por ele.

Voltando agora às questões das funções que uma proposta curricular deve desempenhar e quais elementos devem contemplar.

O modelo de Coll propõe que as intenções educacionais devam estar bem claras nos conteúdos e nos objetivos, fornecendo informações sobre o que ensinar. Os conteúdos devem contemplar a experiência culturalmente aceita (num sentido amplo) e os objetivos devem vislumbrar os processos de crescimento pessoal que deseja alcançar por meio do ensino. Na parte do plano de ação a proposta do autor visa contemplar três informações importantes: (1) sobre quando ensinar (ordenação e seqüência dos conteúdos e objetivos); (2) sobre como ensinar (estruturação das atividades de ensino/aprendizagem para se atingir os objetivos propostos em relação aos conteúdos selecionados); (3) sobre que, como e quando avaliar (a avaliação ajuda na reformulação da ação pedagógica).

Em outro espaço, no artigo *Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino*, Coll (1996) discute - de forma mais simplificada do que foi exposto em *Pedagogia e Currículo* - o que constitui a sua visão construtivista.

Para a constituição de sua concepção o autor contrapõe duas visões da pedagogia sobre a educação: uma conservadora (ênfase no desenvolvimento) e uma tradicional (ênfase na aprendizagem). A conservadora vê a aprendizagem como subordinada ao desenvolvimento, ou seja, atribui aos processos de desenvolvimento uma dinâmica interna das pessoas. A pedagogia tradicional enxerga o desenvolvimento como subordinado à aprendizagem, ou seja, atribui aos

processos de aprendizagem uma pressão externa. Coll contesta essa separação e, baseado em pesquisas psicológicas e antropológicas, acha que o crescimento educacional pode vincular-se tanto ao processo de desenvolvimento quanto ao processo de aprendizagem. Vejamos o que o autor pensa sobre as duas visões de educação da pedagogia, discutidas acima:

“por um lado, a concepção da educação como fenômeno essencialmente social e socializador aparece estreitamente associada a propostas ambientalistas e receptivas da aprendizagem, que não deixam lugar algum à atividade construtiva do aluno. Por outro lado, as alternativas que correspondem a propostas mais construtivas e cognitivas da aprendizagem e que atribuem, em conseqüência, um papel-chave à atividade construtiva do aluno, surgem estreitamente associadas a uma concepção da educação escolar que tende a ignorar, e em certas ocasiões inclusive a negar, sua natureza social e sua função socializadora” (op.cit: 394).

De acordo com o autor (op.cit.: 394), *não existe incompatibilidade alguma entre postular a natureza construtiva e ativa da aprendizagem e, ao mesmo tempo, reconhecer a natureza essencialmente social e socializadora de educação escolar (...).* Sendo assim, o processo de desenvolvimento (processos de socialização) e o processo de aprendizagem (processos de individualização) devem-se configurar como as *duas faces de uma mesma moeda.*

A concepção construtivista da aprendizagem e do estudo de Coll organiza-se em torno de três idéias fundamentais. Primeiro, é o aluno quem aprende, quem constrói o conhecimento e o ensino deve ser mediado pela atividade mental construtivista do aluno. Segundo, os conteúdos do ensino já são, em sua maioria, o resultado de um certo processo de construção em nível social, ou seja, os alunos constroem ou reconstroem objetos de conhecimentos que de fato já estão construídos. Neste sentido, temos a terceira e última idéia que está relacionada ao papel do professor que deve apenas guiar e orientar os processos de construção do conhecimento no aluno.

A construção do conhecimento não implica somente aprender no sentido de atribuir significado (visão da psicologia cognitiva atual, cf. op.cit.), mas sim em um verdadeiro processo

de elaboração em que o aluno recebe, seleciona e organiza as informações, procedentes de vários canais - o professor se constitui um deles - estabelecendo conexões entre elas. Neste processo de elaboração o conhecimento prévio do aluno assume um lugar de suma importância no momento em que se inicia a aprendizagem.

Dessa forma, Coll considera que o processo de construção do conhecimento (cf. **Fig. 22**) inicia-se no aluno e se completa na interação com um conteúdo disciplinar significativo mediado pelo professor: ao fazer parte de algum contexto educativo, todo aluno já possui um “esquema de conhecimento inicial”.

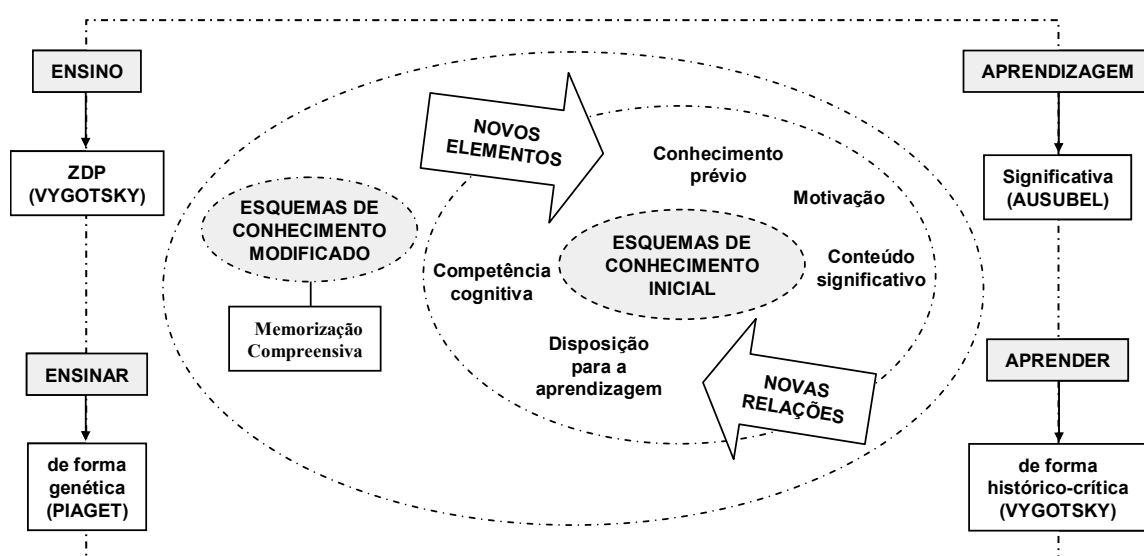


Fig. 22 – A construção do significado na visão de Coll.

O papel do professor é o de proporcionar a este aluno “novos elementos” (conteúdos significativos) que devem ser compatíveis com a idade do aluno, pois só assim ele terá uma “competência cognitiva” para desenvolver “novas relações” entre o seu “conhecimento prévio” e

os “novos elementos”. Se essa relação for estabelecida, o aluno poderá modificar o seu “esquema de conhecimento inicial”, mas para tanto o conteúdo deverá ser significativo, o aluno deverá mostrar-se “disposto” e “motivado” para a aprendizagem. Se todos esses elementos interagirem entre si e o processo de compreensão ocorrer, os “esquemas de conhecimento inicial” do aluno se transformarão em “esquemas de conhecimento modificados” o que proporcionará (ao aluno) uma “memorização compreensiva”. Desta forma, os “esquemas modificados” (que foram memorizados) serão os “esquemas iniciais” em um próximo contexto educacional e assim sucessivamente. É desta forma que o aluno vai construindo o significado.

3.5. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

3.5.1. Introdução

Os PCN das várias áreas de ensino, como propostas curriculares, inserem-se no contexto maior da Pedagogia (ciência da Educação) e, portanto, se faz necessário entender as principais *tendências* dessa área para podermos saber em qual(ais) dela(s) os documentos se baseiam. Nesse sentido, os PCN-I (1º e 2º Ciclos) explicitam quatro grandes tendências subjacentes à *tradição pedagógica brasileira*: “a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas” (cf. PCN-I, 1997: 30).

A pedagogia tradicional enfatiza uma educação conservadora, centrada no professor e na simples transmissão de conhecimentos disciplinares.

A *pedagogia renovada*, ligada ao movimento da escola novista, valoriza o indivíduo, enxergando o processo de aprendizagem como o mais importante, sendo o professor o facilitador desse processo.

O *tecnicismo educacional*, “inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino (...) definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes” (PCN-I, 1997: 31).

A *pedagogia libertadora* e a *pedagogia crítico-social dos conteúdos* se caracterizaram pelas preocupações em se discutir temas sociais e políticos nas escolas como meio de se evitar a exclusão social. A última toma uma posição mais crítica com relação aos conteúdos escolares visando também o “domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe” (PCN-I, 1997: 32).

Diante deste contexto, os PCN-I (1º e 2º Ciclos) explicitam que essas tendências pedagógicas, que marcam a tradição pedagógica brasileira, contribuem para a formação de

“uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes em diferentes Estados e Municípios do Brasil” (PCN-I, 1997: 32, grifos nossos).

Com relação às *tendências didáticas* no contexto educacional brasileiro, a partir da década de 80, surge um movimento de integração entre uma tendência com um *viés mais psicológico* e outra com um *viés mais sociológico e político* – tendências que existiam separadamente no final dos anos 70 (cf. PCN-I, 1997: 32):

“Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social formativo.”

E esse novo momento, de acordo com os PCN-I (1º e 2º Ciclos), se define “pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da **psicologia genética**” (PCN-I, 1997: 32):

“A psicologia genética propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento”.

Dessa maneira, este novo enfoque didático (social) requer uma compreensão maior entre as relações existentes entre desenvolvimento e aprendizagem, entre as relações interpessoais ocorridas neste processo e entre a relação cultura-educação. Requer também uma compreensão do *papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem* e uma valorização da *atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade* (PCN-I, 1997: 32).

Nesse contexto, os PCN-I (1997: 36) explicitam o que seria a *configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar*. Segundo o documento, esta *perspectiva construtivista* receberia influências, dentre outras, da *psicologia genética*, da *teoria sociointeracionista* e das *explicações da atividade significativa*.

Ainda de acordo com os PCN-I (1º e 2º Ciclos), a chamada *pedagogia construtivista para a alfabetização* que enfatizava a não correção de erros e o fazer “do seu jeito” pelos alunos, utilizada no Brasil, principalmente para a aquisição de língua escrita, se caracterizou como uma

interpretação errônea das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, introduzidas no Brasil na década de 80.

Resumindo, o documento introdutório dos PCN do 1º e 2º Ciclos (1997) enfatiza o favorecimento do que classifica como uma *proposta pedagógica atual*. Essa proposta surgiria de um movimento que se iniciou segundo o documento, a partir dos anos 80 e que visa integrar tanto um *viés mais psicológico* – advindo da **perspectiva tecnicista** – quanto um *viés mais sociológico e político* – inserido nas **pedagogias críticas** (“libertadora” e “crítico-social dos conteúdos”). Dessa forma, preocupamos-nos em destacar nos próximos tópicos apenas as tendências inseridas nessa “proposta pedagógica atual” enfatizada nos PCN.

3.5.2. A perspectiva tecnicista

De acordo com os PCN-I do 1º e 2º Ciclos (1997), o chamado “**tecnicismo educacional**” proliferou-se no Brasil nos anos 70 (orientação passada às escolas ainda durante os anos 60). Essa perspectiva inspirava-se nas *teorias behavioristas da aprendizagem* e na *abordagem sistêmica do ensino* e sustentava

“(...) uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes (...) o que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar” (PCN-I, 1997: 31).

De acordo com Matui (1995), a *escola tecnicista* surgiu e se fortaleceu na ausência e no fracasso da *escola nova* e poderia ser classificada como uma versão moderna da *escola tradicional*.

Essa perspectiva pedagógica conservadora, enxerga que se deve considerar a decisão técnica dos que sabem (pesquisadores, especialistas, estudiosos etc) como forma de garantir que *o ensino acompanhe o status e rigor do desenvolvimento tecnológico* (Sadalla & Carvalho, 2002: 163). Nesse contexto, o professor acaba se limitando a um papel de mero transmissor de conhecimentos pré-determinado, ou seja, ele

“(...) é considerado como um técnico e a qualidade do ensino relaciona-se à qualidade dos produtos e eficácia em sua realização [e] a eficiência dos profissionais relaciona-se com o domínio do instrumental para a solução dos problemas práticos que encontra no cotidiano (Sadalla & Carvalho, 2002: 163).

A visão tecnicista possui raízes no positivismo e no neo-liberalismo e sempre se apoiou não apenas em decisões técnicas, mas também em decisões *éticas-políticas*. Dessa forma, define com rigor os seus conteúdos e métodos, bem como a teoria e prática de suas propostas curriculares.

3.5.3. A pedagogia crítico-social dos conteúdos

De acordo com Barretto (1998: 7), na década de 80 houve no Brasil um *movimento de renovação curricular* liderado por estados das regiões sul e sudeste que, *tendo eleito governos de oposição ao regime militar, pleiteavam uma conduta democrática em relação à redefinição dos destinos do país e à elaboração e implementação das políticas públicas*.

Toda essa movimentação política culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a chamada *Constituição Cidadã*, surgindo o conceito de educação para a cidadania (cf. Brito et al., 2001) que veio a se tornar um dos objetivos e um dos temas centrais dos PCN.

Ainda segundo Barretto (1998: 8, grifos nossos),

*“as reformas curriculares geradas nesse contexto foram, de modo geral, muito marcadas pelo discurso que dava à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, contrapondo-se às **orientações tecnicistas** que prevaleceram na década anterior. **Nos anos 70**, a questão do ‘o que ensinar’, por um lado, tinha sido deixada em segundo plano pelas orientações que insistiam nos aspectos operacionais do currículo; por outro lado, para as teorias críticas que se difundiram no país a partir da segunda metade dessa década, o conhecimento foi transformado em simples instrumento de dominação. **Nos anos 80**, tratava-se de recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes.”*

Essa nova tendência tentava enfatizar o *caráter social do processo de produção do conhecimento*, revelando que poucos tinham acesso a ele. Essa seria a perspectiva filosófica, digamos assim, subjacente à **“pedagogia crítico-social dos conteúdos”** que, como ainda cita Barretto, op. cit.: 9), *encontrou terreno fértil entre as orientações oficiais do currículo.*

Essa pedagogia, segundo Barrettos (op.cit.: 9), enxerga a escola como responsável em buscar *soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos das camadas populares, visando a assegurar a todos condições mais vantajosas para reivindicar os próprios direitos e lutar por uma sociedade mais justa.*

De acordo com os PCN-I do 1º e 2º Ciclos (1997: 31-32), essa pedagogia crítico-social dos conteúdos – juntamente com a “pedagogia libertadora”, que discutiremos no 3.2.4 – é uma visão assumida por educadores de orientação marxista e

“(...) assegura a função social da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.”

Alguns mentores intelectuais desta chamada **pedagogia dos conteúdos** são expostos por Barrettos (1998: 9, nota de rodapé) como sendo *Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello e Neidson Rodrigues*. A autora cita também *D. Lawton*, e sua obra: “O currículo nacional na Inglaterra desde 1988”, que segue uma linha de esquerda clássica na Inglaterra; e *Luís Antônio Cunha*. Esse último, ainda segundo Barrettos, recupera os encaminhamentos traçados por *Gramsci* sobre a *escola unitária*. Nessa perspectiva,

“(...) o currículo deveria assegurar a todas as crianças um conjunto de conhecimentos básicos comuns e ao mesmo tempo, mostrar uma flexibilidade capaz de permitir a incorporação da diversidade. Assim sendo, o currículo cuidaria que a educação transcendesse os limites do vivido e propiciasse o domínio de uma cultura capaz de ultrapassar os interesses regionais ou de grupos e classes, possuindo características universais” (Barrettos, 1998: 10).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, de acordo com os PCN-I do 1º e 2º Ciclos (1997: 31-32), surge como *uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a “pedagogia libertadora” dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade.*

3.5.4. A pedagogia crítica e libertadora de Freire

A **pedagogia libertadora** iniciou-se antes da pedagogia crítico-social dos conteúdos, no final dos anos 50 e início dos anos 60 - retornando ao cenário educacional no final dos anos 70 e início dos anos 80, após o golpe militar de 1964 (cf. PCN-I, 1997). Em sua proposta

“(...) a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos” (PCN-I, 1997: 32).

O principal representante, criador e difusor desta perspectiva pedagógica crítica foi o educador Paulo Freire, o chamado *pedagogo da libertação* (cf. Rubio, 1997).

Da mesma forma que os mentores da pedagogia dos conteúdos (veja tópico 3.5.3) não concordavam com os encaminhamentos da pedagogia libertadora, Freire também tinha as suas críticas àquela pedagogia. Para esse educador,

*“(...) o conhecimento é construído de forma integradora e interativa. Não é **algo pronto** a ser apenas ‘apropriado’ ou ‘socializado’, como sustenta a pedagogia dos conteúdos. Por isso, essa pedagogia sustenta, até hoje, a necessidade da memorização. Conhecer é **descobrir e construir** e não copiar. Na busca do conhecimento, Paulo Freire aproxima o estético, o epistemológico e social. Para ele é preciso reinventar um conhecimento que tenha ‘feições de beleza’* (Gadotti, 1997, grifos do artigo)

Freire mantinha que a escola deveria passar o conhecimento de forma crítica aos seus alunos, uma vez que a *pobreza política* contribui para o surgimento da *pobreza econômica*. Neste

sentido, a escola deveria **construir** o saber, pois possuir o saber é possuir poder e esse poder não pode ser simplesmente distribuído pela escola, mas sim **construído** por ela (cf. Gadotti, 1997).

De acordo com Gadotti (1997, grifos do artigo),

*“o construtivismo freiriano vai além da **pesquisa** e da **tematização**: a terceira etapa do seu método – a **problematização** – supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Por isso ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fique restrita a poucos (...). O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo”.*

Na visão dos construtivistas só aprendemos quando estamos dispostos a aprender e só se aprende o que é significativo, e Freire *foi um dos criadores do construtivismo, mas do construtivismo crítico* (cf. Gadotti, 1997).

CAPÍTULO IV

OS PCN-LE E SUAS BASES TEÓRICAS

4.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo é traçada uma visão geral do que consideramos como as principais bases teóricas dos PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (PCN-LE), em uma tentativa de desenvolver o que foi inicialmente levantado no tópico 1.3 do capítulo I. Levamos em consideração, para a compreensão dessas bases, a leitura de partes dos documentos introdutórios dos 1º e 2º e dos 3º e 4º ciclos (PCN-I, 1997 e PCN-I, 1998a) e do projeto Parâmetros em Ação de LE (PA-LE, 1999), bem como a leitura integral dos PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (PCN-LE, 1998b).

Para o desenvolvimento desta análise (ou de cada tópico enfatizado neste capítulo) voltamos nossa atenção para as marcas e/ou pistas deixadas, principalmente no corpo dos PCN-LE, que explicitem os enfoques destacados por nós. Recorremos, também, à compreensão que nos foi revelada com as leituras e resenhas da literatura realizada no capítulo III desta pesquisa. No que diz respeito às questões nucleares aos PCN (e aos PCN-LE), um panorama geral foi desenvolvido no capítulo II.

Enxergamos que o estudo e a compreensão das bases teóricas reveladas nos documentos enfatizados – pelo menos das que mais se destacam pelas suas marcas e/ou pistas no corpo de cada proposta curricular, com ênfase nos PCN-LE – poderá nos proporcionar um melhor

entendimento da estrutura teórica e “prática” (orientações teóricas) do documento que fundamenta este trabalho (os PCN-LE), uma vez que visualizamos uma base filosófica comum aos PCN das várias áreas.

Para tanto, iniciamos esse capítulo destacando *a perspectiva pedagógica desenvolvida nos PCN-LE* (tópico 4.2), em que partimos da leitura de partes dos documentos introdutórios em uma tentativa de entender a visão pedagógica subjacente à proposta curricular dos PCN como um todo, com implicações diretas para os PCN-LE.

Em seguida, enfatizamos *os enfoques cognitivos privilegiados nos PCN-LE* (tópico 4.3). Esse tópico pode explicar os fundamentos psicológicos da perspectiva pedagógica escolhida pelos PCN.

No próximo tópico (4.4), discutimos sobre a visão do educador César Coll – consultor internacional dos PCN – inserida na proposta dos PCN-LE.

Logo após, dissertamos sobre o que nomeamos como *as representações de discursividade nos PCN-LE* (tópico 4.5). Nesse tópico, destacamos as pistas deixadas nos PCN-LE que nos revelam o que há da análise do discurso nos PCN-LE. O que chamamos de “discursividade” permeia todo os PCN-LE.

Em seguida, mostramos *a visão teórica dos elaboradores dos PCN-LE* (tópico 4.6). Uma vez que os PCN-LE – como destacamos no tópico 1.4 do capítulo I – foram elaborados por dois lingüistas aplicados brasileiros: Maria Antonieta Alba Celani (PUC-SP) e Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ). Dessa forma, entendemos que esses dois lingüistas aplicados também se constituem como agentes importantes dentro do documento.

No tópico 4.7, desenvolvemos uma discussão sobre as pistas que destacam *a abordagem de ensino/aprendizagem de língua estrangeira enfatizada nos PCN-LE*. Entendemos que uma abordagem de ensino de língua deva necessariamente existir em um documento curricular que

pretende ensinar língua estrangeira. Sendo assim, enxergamos a necessidade real de investigá-la e apontá-la também como uma das bases teóricas nos PCN-LE.

Finalizando, destacamos o que compreendemos como *o esteio teórico subjacente aos PCN-LE* (tópico 4.8), ou seja, a vertente teórica mais fortemente marcada no documento. Aquela que sustenta os PCN-LE como um parâmetro curricular.

Por último, dissertamos sobre *as relações do esteio teórico revelado com a abordagem de ensino privilegiada nos PCN-LE* (tópico 4.9). Entendemos que essas relações revelam a própria constituição dos PCN-LE.

4.2. A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NOS PCN-LE

De acordo com os PCN-I do 1º e 2º Ciclos (1997), os princípios e fundamentos dos PCN estariam de acordo com o que o próprio documento enfatiza como uma *proposta pedagógica atual*. Essa proposta privilegiaria tanto um *viés mais psicológico* – advindo da **perspectiva tecnicista** – quanto um *viés mais sociológico e político* – inserido nas **pedagogias críticas** (“libertadora” e “crítico-social dos conteúdos”).

O *viés mais psicológico* atribuído a esta perspectiva estaria inserido no que Sadalla & Carvalho (2002: 163), citando Schön³⁷, classificam como *o modelo da racionalidade técnica*. Esse modelo, segundo as autoras,

“(...) provoca uma cisão entre a prática e a investigação científica tanto no âmbito pessoal quanto no institucional: o professor deve subordinar-se ao conhecimento produzido por pedagogos ou psicólogos, especialistas que dominam o conhecimento

³⁷ Schön (1983) *apud* PÉREZ GOMÉS, A. I. (1998) *A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas*. In: PÉREZ, A. I. G., SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed., Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora. Cap. 11, pp. 353-380.

básico e aplicado que originam as técnicas da prática docente. Os problemas encontrados nesta prática voltam para os teóricos e investigadores, reduzindo (...) a ‘atividade prática a uma mera atividade instrumental’.”

A **pedagogia crítico-social dos conteúdos**, de acordo com os PCN-I do 1º e 2º Ciclos (1997: 31-32), surge como *uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a “pedagogia libertadora” dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade.*

Obras de alguns dos *mentores intelectuais* da chamada **pedagogia dos conteúdos** (expostos em Barretos, 1998: 9, nota de rodapé), como *Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello e Neidson Rodrigues* – com exceção do último – são referenciados nas bibliografias dos PCN-I do 1º e 2º Ciclos (1997) e dos PCN-I do 3º e 4º Ciclos (1998a), mas não aparecem nos PCN-LE (1998b).

Também são referenciados na bibliografia destes documentos, com exceção dos PCN-LE, uma obra de *D. Lawton* (“O currículo nacional na Inglaterra desde 1988”) que, de acordo com Barretos, segue uma linha de esquerda clássica na Inglaterra; e obras de *Luís Antônio Cunha*.

Com relação à **pedagogia crítica libertadora** devemos destacar que as principais obras de Paulo Freire são referenciadas nas bibliografias dos PCN-I do 1º e 2º ciclos (1997) e dos PCN-I do 3º e 4º ciclos (1998a). Nos PCN-LE (1998b) – tópico central de nosso trabalho – apenas a obra *Pedagogia do Oprimido* aparece na bibliografia, sendo que as obras dos *mentores intelectuais* da pedagogia crítica “dos conteúdos” (citados acima), como já explicitamos, não são referenciadas.

Também no corpo do documento, os PCN-LE recorrem *ao conceito freiriano de educação como força libertadora aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira* (p. 39), revelando a adesão

desse documento a uma linha mais crítica do construtivismo, nos encaminhamentos da pedagogia crítica “libertadora”.

A linha pedagógica freiriana pode também ser percebida nos PCN-LE (p. 41, grifos nossos) em relação à ênfase deste documento à *construção da cidadania*, destacando a importância do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira que poderá conduzir à *libertação*. Vejamos:

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

Ainda com relação à pedagogia crítica, Cox e Assis-Peterson – em artigo de 1999 intitulado “Pedagogia Crítica em ELI: Imagens dos Professores Brasileiros de Inglês³⁸” – afirmam que os PCN-LE estariam fundamentados nesta linha teórica. E para justificar essa “classificação”, o artigo traz, em sua página 434 (grifos nossos), uma passagem dos próprios PCN-LE. Vejamos:

*“(...) a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja **consciência crítica** desse fato, pode colaborar na formulação de **contra-discursos** em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas, etc)”*.

Essa passagem destaca uma preocupação dos PCN-LE em relação à *consciência crítica* na elaboração de *contra-discursos* que poderá caminhar para transformações sociais e nos parece seguir os encaminhamentos traçados por Fairclough na análise do “discurso como prática social”

³⁸ *Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English*

(questão melhor desenvolvida no tópico 4.5). Isso também aproximaria os PCN-LE de uma visão mais centralizada na pedagogia crítica e libertadora de Freire.

Parece-nos ainda que a ligação mais forte dos PCN – e aqui nos referimos aos PCN das várias áreas, inclusive os PCN-LE – com a pedagogia crítica (tanto “libertadora” quando a “dos conteúdos”) estaria também no vínculo destes documentos aos Temas Transversais. Neste sentido, os PCN-LE (p. 43) explicitam que os Temas Transversais *têm um foco claro em questões de interesse social e podem ser facilmente traduzidos para a sala de aula via LE*.

Completando este quadro, podemos visualizar que tanto as principais obras de Paulo Freire como as dos *mentores intelectuais* da pedagogia dos conteúdos são referenciadas na bibliografia dos PCN - Temas Transversais do 3º e 4º Ciclos (PCN-TT, 1998c).

Ainda nesse contexto, os PCN-LE explicitam que os **temas centrais** de sua proposta curricular (a saber: a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de LE) se *articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana* (p. 24). Podemos notar também que os temas centrais dos PCN-LE estão diretamente ligados aos fundamentos e à ideologia da pedagogia crítica, principalmente no que se refere à cidadania e aos aspectos sóciopolíticos.

No entanto, o vínculo dos PCN (das diferentes áreas) com os Temas Transversais poderia estar mais ligado à pedagogia dos conteúdos, se pensarmos na própria elaboração de um documento como os PCN-TT (1998c). Visto que o referido documento possui mais de 400 páginas, divididas entre os vários temas abordados (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo). Lembrando que a pedagogia dos conteúdos pretende assegurar *a função social da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados* (PCN-I, 1997: 32).

Mesmo assim, a ligação dos PCN com a pedagogia crítica ainda parece ser mais forte com a visão construtivista e libertadora de Freire, uma vez que a *proposta pedagógica atual* enfatizada nos PCN-I (1997) – considerando tanto um *viés mais psicológico* quanto um *viés mais sociológico e político*, discutidos acima – estaria inserida, conforme o próprio documento citado, em uma **perspectiva construtivista da educação**.

Essa perspectiva pretende considerar tanto os aspectos referentes ao **desenvolvimento** quanto os referentes à **aprendizagem** humana. Esses aspectos, de acordo com o documento, encontram subsídios na *psicologia genética*, na *teoria sociointeracionista* e nas *explicações da atividade significativa* (cf. PCN-I, 1997: 36). Esses seriam os *enfoques cognitivos* privilegiados pelos PCN e que serão discutidos a seguir.

4.3. OS ENFOQUES COGNITIVOS PRIVILEGIADOS NOS PCN-LE

O documento introdutório dos PCN do 1º e 2º ciclos (1997: 33) explicita que a orientação proposta nos PCN pretende *reconhecer a importância da participação construtiva do aluno, e ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo*.

Neste contexto, o documento introdutório dos PCN do 3º e 4º ciclos (1998a), ao expor a concepção de ensino e aprendizagem subjacente ao documento, explicita a necessidade de *dar um novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino*, buscando embasamento teórico no que classifica de *enfoques cognitivos*, dentro de uma *perspectiva construtivista*, citando autores como *J. Piaget, Vygotsky, M. Cole e D. Ausubel*, em nota de rodapé. Vejamos (cf. PCN-I, 1998a: 71, grifos nossos):

“A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar ‘enfoques cognitivos’, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos da relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência”.

Com o que foi exposto até aqui podemos compreender que os PCN (e aqui entendemos estar inseridos os PCN das várias áreas, inclusive os PCN-LE) possuem fortes bases teóricas no que o documento mesmo classifica como *enfoques cognitivos*, revelados na psicologia genética de Piaget (e colaboradores), na psicologia cognitiva de Ausubel, na psicologia sócio-histórica de Vygotsky (e colaboradores) e na psicologia cultural de M. Cole (e colaboradores).

Essas mesmas bases teóricas devem ser também, conforme já enfatizamos, as que ancoram os PCN-LE – se pensarmos que os PCN das várias áreas coadunam numa mesma base filosófica. Isso se concretiza ao fazermos uma leitura cuidadosa dos PCN-LE, tentando resgatar partes do corpo do documento que nos dêem pistas que remetam aos *enfoques cognitivos* destacados nos PCN-I (1998a).

Em uma primeira tentativa, conseguimos visualizar os encaminhamentos da **psicologia genética de Piaget** no que os PCN-LE classificam como “Progressão Geral dos Conteúdos” em sua página 72. O referido documento enfatiza a necessidade dessa progressão no tratamento do

conhecimento de mundo, textual e sistêmico do aluno para o uso da linguagem na comunicação, ou seja, para que ocorra o engajamento discursivo do aluno.

Essa progressão pretende respeitar o ciclo e/ou série em que cada aluno esteja inserido, com o objetivo de envolver esse aluno na *construção do significado* – sempre com menos foco no conhecimento sistêmico. Vejamos (cf. PCN-LE: 72):

“(...) Essa progressão deverá ser a ênfase no terceiro ciclo (quinta e sexta séries). Já no quarto ciclo (sétima e oitava séries), pode-se aumentar a proporção de conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira.

Lembrando que Piaget se preocupava em estudar o desenvolvimento cognitivo da criança (do nascimento até por volta dos quinze anos de idade) considerando e respeitando as várias etapas ou fases da vida dessas crianças na construção do conhecimento humano. Essa seria a base da chamada “epistemologia genética” desenvolvida por Piaget.

No que diz respeito à **psicologia cognitiva de Ausubel**, entendemos que os PCN-LE (p.62) valorizam o que Ausubel classificou de *construto cognitivista* ao enfatizarem os processos cognitivos e metacognitivos na *construção do significado*.

O construto cognitivista destacado por Ausubel (cf. Moreira & Masini, 1982: 3) é entendido como

“(...) um processo de armazenamento de informações, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro. É a habilidade de organização das informações que deve ser desenvolvida.”

No processo de construção de significados, os PCN-LE explicitam a importância da *consciência lingüística* e da *consciência crítica* que o aluno deve possuir. De acordo com esse documento,

“No ensino de Língua Estrangeira, os processos de natureza metacognitiva envolvem também a consciência lingüística, isto é, a consciência dos conhecimentos (sistêmicos, de mundo e da organização textual) que o usuário possui como também a consciência crítica de como as pessoas usam esses conhecimentos na construção social dos significados.” (p. 63)

Nesse contexto, os PCN-LE destacam também a importância do resgate do conhecimento prévio, ou seja,

“(...) um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender (p. 32).

Essa passagem dos PCN-LE vai ao encontro também do que Ausubel destacou como condição para que a **aprendizagem significativa** ocorra. Para esse psicólogo, a aprendizagem significativa acontece quando ocorre também uma modificação nas estruturas cognitivas do aprendiz, uma vez que o mesmo entra em contato com um conteúdo novo, transformando e/ou melhorando os conteúdos já existentes.

Os PCN-LE enfatizam também a importância da *inclusão de atividades significativas em sala de aula* permitindo *ampliar os vínculos afetivos* e conferindo a *possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa* (p. 55).

Em relação à **psicologia sócio-histórica de Vygotsky** devemos destacar que os PCN-LE deixam claro que as suas questões teóricas de base são: *uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem* (PCN-LE, 1998b: 15, grifos nossos).

Com relação à *visão sociointeracional da linguagem*, os PCN-LE destacam o engajamento discursivo do aluno na construção social do significado e propõe que isso seja feito via leitura (sendo que outras habilidades também podem ser trabalhadas). Nesse processo o aluno deve se utilizar os conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual (cf. PCN-LE, 1998b: 15)

Com relação à *visão sociointeracional da aprendizagem* os PCN-LE destacam a importância dos processos cognitivos, que segundo o documento, *têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente* (p. 15).

Nesse contexto sociointeracional, privilegiado pelos PCN-LE, o documento ainda enfatiza que *a mediação do professor é fundamental em todo esse percurso de aprendizagem, que abrange ainda o desenvolvimento e aprimoramento de atitudes* (p.55). Isso reforça os tópicos que os PCN-LE desenvolvem, em sua página 58, que levam os títulos de “Aprendizagem como forma de co-participação social” e “Aprendizagem como construção de conhecimento compartilhado”.

No primeiro tópico, *Aprendizagem como forma de co-participação social*, o documento destaca a importância da aprendizagem ocorrer conforme o que foi desenvolvido nos trabalhos de Vygotsky como sendo a *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

No segundo tópico, *Aprendizagem como construção de conhecimento compartilhado*, o documento cita a palavra “*andaimes*” que seria a tradução do termo em inglês “*scaffolding*”. Esse termo é utilizado principalmente por neo-vygotskyanos como J. Bruner (sua obra “*Actual minds, possible worlds*” é referenciada na bibliografia dos PCN-LE). Os PCN-LE explicam o termo dizendo que *a metodologia que o professor usa se apóia na interação, isto é, nos andaimes que constrói para facilitar a aprendizagem* (p.59).

Finalizando devemos destacar também a **psicologia cultural de M. Cole**.

De acordo com Coll (2001), M. Cole e colaboradores seguem os encaminhamentos de Vygotsky, Luria e Leontiev com relação à importância dada aos processos de relação

interpessoal. A psicologia cultural de M. Cole *integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação em um esquema explicativo unificador* (op.cit.: 50-41). Nessa visão, *todos os processos psicológicos que configuram o crescimento de uma pessoa (...) são fruto da interação constante que mantém com um meio ambiente culturalmente organizado* (op.cit.: 40).

Entendemos que nos PCN-LE esta perspectiva aparece principalmente na junção entre os encaminhamentos da perspectiva sociointeracionista revelada no documento e sua preocupação em trabalhar com os tópicos privilegiados nos Temas Transversais.

4.4. A VISÃO DE COLL INSERIDA NOS PCN-LE

Considerando que o psicólogo e educador César Coll Salvador foi consultor internacional dos PCN e autor da obra “Psicologia e Currículo: Uma Aproximação Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar” (com edição brasileira de 2001) que serviu de referência à elaboração dos próprios parâmetros (veja tópico 3.4, capítulo III), achamos igualmente importante considerar a visão desse autor como uma das vertentes teóricas também inserida nos PCN-LE – já que partimos do princípio que os PCN das várias áreas devam seguir uma mesma base filosófica.

Coll (1996: 394) apresenta uma proposta curricular que se constitui como construtivista, do ponto de vista educacional, e psicopedagógica, do ponto de vista da intervenção escolar. Para tanto, o autor se baseia, fundamentalmente, em Piaget e Vygotsky enfatizando a natureza construtiva e ativa da aprendizagem e a natureza social e socializadora de educação escolar, constituindo aprendizagem e desenvolvimento como *as duas fases de uma mesma moeda*.

A concepção construtivista da aprendizagem de Coll prevê a construção do significado em que a atividade mental construtiva do aluno exerce um papel fundamental. Nesse sentido, os PCN-LE (1998b: 19, grifos nossos) enfatizam que o engajamento discursivo do aluno, durante a aprendizagem de LE, poderá ocorrer *por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na **construção de significado** pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa*. O processo de construção do significado em Coll (1996) parece ser bem similar à proposta implícita nos PCN-LE.

De acordo com os PCN-LE (p. 32), um dos procedimentos básicos enfatizados para se construir conhecimento (cf. **Fig. 23**) é partir do conhecimento que o aluno já tem, ou seja, considerar o “conhecimento inicial” do aluno.

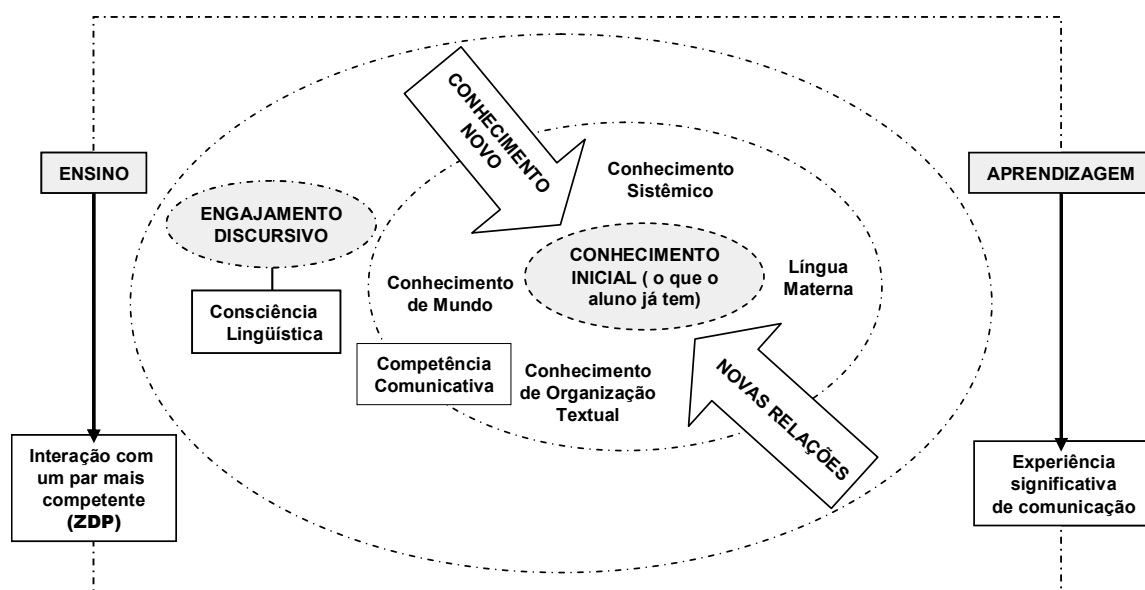


Fig. 23 – A construção do significado na visão dos PCN-LE.

Há que se considerar nesse processo o *conhecimento sobre a linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis* (PCN-LE: 28), ou seja, o seu conhecimento prévio sobre a linguagem.

Deve-se considerar também os “conhecimentos sistêmicos”, “conhecimentos de mundo” e “conhecimentos da organização textual” do aluno que constituem a sua “competência comunicativa”. Nesse sentido, os PCN-LE (p.29, grifos nossos) destacam que

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

Esses conhecimentos, de acordo com os PCN-LE (p. 30), são *organizados na memória em blocos de informações* (esquemas) e variam de pessoa para pessoa. E são esses conhecimentos que leitores e escritores (e falantes e ouvintes) utilizam na construção do significado. Mas para tanto, os interlocutores devem ter *consciência* dos mesmos, o que os PCN-LE (p.33) chamam de “consciência lingüística”, para que possam se “engajar no discurso”.

O engajamento discursivo é entendido por nós como o processo final da construção do significado, ou seja, o aluno só constrói o significado se ele tiver uma consciência lingüística dos processos necessários para que se engaje no discurso. É essa a nossa interpretação de uma passagem significativa dos PCN-LE (p. 19) que diz que *a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno o seu engajamento discursivo*.

Todo esse processo de construir significado pode ser facilitado pelo professor ao incluir “atividades significativas” em sala de aula e ao estimular o aluno e ajudá-lo a interpretar situações, a pensar de forma crítica. Assim, o aluno vai incorporando os “novos conhecimentos”

aos que já possui por meio do estabelecimento de “novas relações” entre o conhecimento inicial e os novos.

Nesse cenário, entendemos que os PCN-LE possam estar privilegiando uma “proposta curricular” que se constitui como construtivista, enfatizando a natureza construtiva e ativa da aprendizagem; e como psicopedagógica, procurando destacar a natureza social e socializadora de educação escolar. Assim, os PCN-LE estariam dando igual importância aos processos de aprendizagem (processos de individualização) e desenvolvimento (processos de socialização), *as duas fases de uma mesma moeda* – da forma que propôs Coll.

4.5. AS REPRESENTAÇÕES DE DISCURSIVIDADE NOS PCN-LE

Ao analisarmos os PCN-LE com mais cuidado podemos perceber também outras marcas e/ou fontes teóricas no corpo do documento.

Fragments de orações como “engajamento discursivo” (p. 19), “constituição do aluno como ser discursivo” (p. 19), “construção como sujeito do discurso” (p. 19), “consciência crítica em relação à linguagem” (p. 24) [um dos temas centrais dos PCN-LE], “embates discursivos” (p. 27), “comunidades discursivas” (p. 28), “linguagem como fenômeno social” (p.35), “formulação de contra-discursos” (p.40), “linguagem como prática social” (p.54), “língua como prática social” (p.55), “negociação do significado” (p. 66), “identidades sociais” (p. 73), “função social do texto” (p.74), que permeiam todo o documento, nos revelam uma outra área de conhecimento também compartilhada na constituição dos PCN-LE: a análise do discurso.

Podemos notar também que na bibliografia dos PCN-LE há referências às obras de M. Foucault e de M. J. Coracini³⁹ – autores que seguem uma abordagem da análise do discurso de linha francesa; e obras de N. Fairclough – autor que mantém uma abordagem da análise crítica do discurso de linha anglo-americana. Nesse contexto, enxergamos que os PCN-LE seguem, então, tanto as orientações desenvolvidas no campo de investigação da Análise do Discurso Francesa (AD) quanto da Análise Crítica do Discurso Anglo-Americana (ACD).

As representações de discursividade nos PCN-LE mostram uma preocupação do documento com uma análise crítica do discurso orientada lingüística e socialmente, uma vez que as principais obras de Foucault e Fairclough estão citadas na bibliografia do referido documento.

A adesão dos PCN-LE a mais esta área de conhecimento é revelada, no corpo do documento, através de passagens como esta:

“A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.” (PCN-LE, 1998b: 19)

Na visão dos PCN-LE, revelada em nota de rodapé (p. 27), o conceito de “discurso” seria o de *uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação.*

Os PCN-LE ainda enfatizam que *os significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos* (p. 27) que são caracterizados, segundo o documento, *pela confrontação*

³⁹ CORACINI, M. J. R. F. *O caráter persuasivo da aula de leitura. Trabalhos em LA*, Campinas, n. 24, pp. 65-78, 1994.
CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

entre discursos que veiculam percepções, crenças, visões de mundo, ideologias diferentes (p. 27, nota de rodapé).

Em todo o contexto apresentado até aqui, podemos visualizar a valorização nos PCN-LE na ligação do lingüístico com o sócio-histórico, dando destaque aos tópicos nucleares da análise do discurso.

No entanto, nos parece que a escolha de um dos temas centrais dos PCN-LE, *a consciência crítica em relação à linguagem* (p. 24), estaria privilegiando as considerações desenvolvidas dentro da Análise do Discurso Anglo-Americana. Para o referido documento (p. 47, nota de rodapé), a

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

Nesse sentido, os PCN-LE (p. 47, grifos nossos) ainda colocam que

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

O vínculo dos PCN-LE aos Temas Transversais, enfatizada na passagem acima, nos remetem, especialmente, às questões que envolvem os encaminhamentos da pedagogia crítica

libertadora de Paulo Freire (discussão inicialmente desenvolvida no tópico 4.2, em que destacamos *a perspectiva pedagógica desenvolvida nos PCN-LE*).

Isso nos revelaria uma coerência entre os três temas centrais dos PCN-LE (p.24), a saber: *a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira*. O primeiro e o terceiro estariam mais especificadamente inseridos na visão social e libertadora da pedagogia crítica de Freire, e o segundo na visão de análise crítica de discurso, de orientação social e lingüística, de Fairclough. Neste sentido, temos o reforço dos próprios PCN-LE que nos deixam claro – no tópico “Língua Estrangeira como libertação” (p. 39) – que podemos *considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão lingüística como libertação*. Essa visão concentra no ensino de LE o “poder” de desenvolvimento individual e nacional como *força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais*.

Essa análise pode ser reforçada considerando o estudo realizado por Mascia (2003) que nos revela relações de poder-saber do discurso político educacional de LE. A autora investiga passagens da versão preliminar dos PCN do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental de 1997 (e de outros documentos), sendo que uma dessas passagens, a que a autora classifica de S30 (segmento 30, p. 122), se equipara a algumas dos PCN-LE – mais especificadamente quando esse documento discorre sobre o tópico: “interação e construção da aprendizagem” (p. 59-61). Sendo assim, utilizaremos a análise dessa lingüista aplicada para reforçar os encaminhamentos da investigação que estamos realizando nos PCN-LE.

As passagens dos PCN-LE a que nos referimos são as que seguem:

“(...) sabe-se que, na cultura da sala de aula, aprendizes que não se submetem à organização discursiva típica são tidos como problemáticos (...). É por isso que, na medida do possível, isto é, obedecidas às condições de relevância daquilo que se

fala em relação à agenda do professor, este deve aprender a compartilhar seu poder e aceitar tópicos sugeridos pelos alunos e suas interpretações do que está dito, ou seja, aprender a dar voz ao aluno para que ele possa se constituir como sujeito do discurso (...). Para que o aluno tenha voz, o professor tem de se acostumar a sair de cena, por assim dizer, de modo que o tempo possa ser preenchido com a fala do aluno. Na Língua Estrangeira, isso tem ainda uma consequência mais séria, principalmente no ensino da habilidade oral, visto que o aluno está aprendendo a se colocar no mundo pelo uso de uma língua estrangeira.” (p.60, grifos nossos)

*“Ainda em relação aos padrões interacionais culturais, pode-se argumentar que a resistência que alguns grupos de alunos têm em relação aos padrões interacionais em sala de aula pode ser explicada por não perceberem a relevância do que está ocorrendo ali para a sua vida. É difícil se **engajar em um discurso** sobre o qual não se sabe nada ou que não seja significativo e motivador para quem fala, lê ou escreve. Em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira, a questão da relevância é particularmente importante, pois o **engajamento discursivo** será ainda mais dificultado pelo uso de outra língua que não a materna. Isso é principalmente problemático quando o professor quer impor sua perspectiva – suas interpretações – na interação. (...) nas interações fora da sala de aula esta imposição é a fonte de muitas brigas e discórdia; no entanto, em sala de aula, devido ao fato de que um dos participantes está dirigindo a **assimetria interacional**, isso é ainda mais sério: impossibilita a reversão de papéis interacionais, a construção de conhecimento em conjunto e a construção do aluno como ser discursivo, o que está intimamente relacionado com o seu **desenvolvimento como cidadão**.” (p. 60-61, grifos nossos)*

De acordo com Mascia (2003), as propostas curriculares nos moldes traçados nos PNC revelam um *projeto modernista* da Educação que pretende *identificar as desigualdades a fim de intervir, provocando a inclusão daqueles que foram previamente marginalizados ou excluídos* (op.cit.: 122). Assim, o professor deve “aprender a compartilhar seu poder”, deve “sair de cena” para que “o tempo possa ser preenchido com a fala do aluno” (PCN-LE: 60), para que o aluno tenha voz. Nesse contexto, Mascia (op. cit.: 122) nos explica que “delegar poder” e “dar voz” *possibilitaria promover os excluídos, atuando no processo de distribuição do poder e conseqüente no progresso educacional e social*.

A autora nos esclarece ainda que “assimetria interacional” (PCN-LE: 60) em sala de aula se conceituaria em um *eixo negativo (retórica da exclusão)*, e que a divisão de poder e voz se

conceituaria em um *eixo positivo (retórica da inclusão – empowerment and voice)*. O primeiro teria conseqüências para a assimilação do conhecimento e o segundo criaria *condições de o aluno passar a sujeito do discurso e da aprendizagem* (Mascia, op.cit.: 122).

Estas questões estariam convergentes com as discutidas por Fairclough com relação ao *discurso como prática social* – questão que permeia todo os PCN-LE. O “discurso como prática social” situa o discurso em uma concepção de poder (hegemonia) e ideologia, e se constitui como a terceira dimensão da “teoria social do discurso” de Fairclough, sendo que o “discurso como texto” e “o discurso como prática discursiva” formam as outras duas dimensões.

Do que foi apresentado, enxergamos que os PCN-LE estariam mais de acordo com a ACD, nos encaminhamentos propostos por Fairclough, mas não podemos deixar de enfatizar que a AD também possui uma *dimensão crítica do olhar sobre a linguagem como prática social*. No entanto, a teoria de Fairclough seria mais compatível com as preocupações reveladas na pedagogia crítica e libertadora de Freire – conforme já destacamos acima –, uma vez que a *teoria de Fairclough é inovadora quando propõe examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social* (cf. Fairclough, 2001: 11, prefácio à edição brasileira).

4.6. A VISÃO TEÓRICA DOS ELABORADORES DOS PCN-LE

Como já foi enfatizado no tópico 1.4, do capítulo I, os PCN-LE se constituem em um documento que foi desenvolvido dentro da Linguística Aplicada, uma vez que os elaboradores desses parâmetros foram dois lingüistas aplicados brasileiros: Maria Antonieta Alba Celani (PUC-

SP) e Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ). Sendo assim, visualizamos a necessidade de centralizar também as visões desses dois lingüistas aplicados como bases teóricas dentro dos PCN-LE.

Limitar-nos-emos, no entanto, a organizar esse tópico considerando apenas a época de produção dos PCN-LE, que vamos considerar como sendo a década de 90 – uma vez que o documento foi publicado em 1998. Dessa forma, usaremos um recorte que irá do final dos anos 80 até meados dos anos 90 para verificarmos os estudos e pesquisas em que estavam envolvidos os elaboradores do referido documento. Considerando também que as obras desses autores, que se encontram referenciadas na bibliografia dos PCN-LE, são de 1986 a 1997.

No que diz respeito a uma das áreas de interesse, digamos assim, em que **Celani** estaria inserida, podemos citar (como ela mesmo classifica) a *abordagem de ensino para fins específicos*. Na compreensão dessa lingüista aplicada, essa abordagem de ensino é baseada em *atividades comunicativas propositadas*, enfatizando *mais a fluência do que a correção* e dando menos destaques aos aspectos gramaticais como um fim em si mesmo (cf. Celani, 1997: 154).

Essa abordagem, que também se insere em uma visão contemporânea de ensino de língua, não centrada na gramática, difere da *abordagem comunicativa* (veja tópico 3.3.7, capítulo III), digamos assim, pela especificidade de seus objetivos. Esses objetivos devem ir ao encontro das necessidades (previamente analisadas) dos alunos.

Na visão de Celani (1997: 154, grifos nossos), apesar de possuírem afinidades

“ (...) é difícil determinar o que surgiu primeiro, se a assim chamada **abordagem comunicativa** ou a **abordagem de ensino para fins específicos**, como também é difícil distinguir nitidamente os princípios fundamentais de ambas.

O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) entrou no Brasil por meio da atuação profissional de Celani na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O pioneiro “Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental” (PNEII) foi implementado nas universidades brasileiras de 1980 a 1990 e tinha como meta melhorar a leitura em inglês de profissionais de diversas áreas, através do ensino de estratégias de leitura.

A ênfase no ensino de estratégias de leitura, no referido projeto, se deu como resultado da *análise de necessidades* desses profissionais que precisavam compreender a literatura disponível, na sua maioria em inglês, nas universidades brasileiras.

Segundo Celani (1988 e 1998), o PNEII baseava-se em uma perspectiva social e humanista dos processos de ensino/aprendizagem, enfatizando a interação entre pares. Mas, de acordo com Hutchinson & Waters (1992: 42), a visão cognitiva da aprendizagem teve também um significativo impacto no ELFE, através do desenvolvimento de cursos que ensinavam estratégias de leitura. Essa visão cognitiva pode estar mais especificadamente inserida nos encaminhamentos dos estudos de David Ausubel (um dos representantes do cognitivismo e simpatizante das idéias de Piaget), visto que Hutchinson & Waters citam a obra desse psicólogo intitulada “Psicologia Educacional: Uma Visão Cognitiva” de 1978.

Celani nos esclarece melhor os encaminhamentos do PNEII como expomos a seguir:

“Embora seja muito difícil definir o que se entende por ‘conhecimento básico prévio’ [de inglês], cabe aqui dizer que umas das preocupações do projeto tem sido minimizar esse problema, utilizando-se de uma metodologia que permite fazer com que o aluno desenvolva estratégias para poder lidar com um texto em vários níveis de compreensão, alguns dos quais exigindo conhecimento quase nulo de língua inglesa. Aos poucos, vai-se aumentando o grau de sofisticação dessas estratégias, ao mesmo tempo em que se faz com que o aluno adquira uma ‘gramática mínima do discurso’, que lhe possibilite a compreensão dos textos.” (Celani, 1983: 5)

Feita toda essa contextualização podemos agora pensar como o ELFE estaria inserido nas questões traçadas pelos PCN-LE.

Primeiramente, podemos destacar o tópico “a justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no ensino fundamental” (p. 20), em que os PCN-LE destacam a inviabilidade do ensino das quatro habilidades (ouvir, falar, escrever, ler), privilegiando a habilidade da leitura.

O documento enfatiza que *o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes*. Essas condições, segundo os PCN-LE, seriam: o pouco uso da oralidade em situações de trabalhos; as condições de sala de aula (*carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc*); a exigência da habilidade de leitura em exames formais, como o vestibular e exames de admissão a cursos de pós-graduação. Dessa forma, os PCN-LE enfatizam que *a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato* (PCN-LE: 20-21).

O documento ainda acrescenta que *uma análise do quadro atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura* (PCN-LE: 21). Essa passagem, complementada pelo que foi dito acima, se revelaria como um possível resultado de uma “análise de necessidades” (*needs analyses*) do ensino fundamental no contexto brasileiro. Essa análise justifica a especificidade do ensino da leitura nos PCN-LE, revelando um dos traços mais característicos na preparação de um curso de língua para fins específicos (um dos princípios básicos do ELFE).

Em seguida podemos citar o tratamento dado aos “conteúdos” nos PCN-LE (p. 71). Neste sentido o documento destaca que

*“o enfoque no tratamento dos conteúdos deve estar na **aprendizagem de estratégias de construção do significado via Língua Estrangeira**, posto que se enfatiza o engajamento discursivo do aluno ao proporcionar a aprendizagem de uma língua por meio da aprendizagem de como usá-la. Isso possibilita que continue a aprender por si mesmo quando o curso terminar. É por isso que os procedimentos utilizados para proporcionar essa aprendizagem têm uma função central.”* (p. 71, grifos nossos)

O ensino de **estratégias de construção do significado** revela uma visão essencialmente **cognitiva da aprendizagem**, conforme já enfatizamos, e dentro dessas estratégias os PCN-LE revelam o que seria um “procedimento pedagógico útil” para o ensino da leitura: fazer perguntas/inferir sobre o texto/procurar pistas. Vejamos (cf. PCN-LE: 43):

“um procedimento pedagógico útil para mostrar ao aluno que a linguagem é uma prática social, ou seja, envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos é submeter todo o texto oral e escrito a sete perguntas: quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde?” (p. 43)

As estratégias de leitura nos PCN-LE são melhores visualizadas no tópico “orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita” (p. 91-93), pois orienta o uso de *propósitos de leitura* que devem ser divididos em *fases*, a saber: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*.

De acordo com Brown (1994), durante cada uma dessas fases da leitura podem ser utilizadas estratégias que facilitam a compreensão da leitura. Essas chamadas *estratégias de compreensão* (Brown lista dez, veja tópico 3.5.3, capítulo III), presentes principalmente no modelo de processo de leitura “de cima para baixo” ou “do geral ao particular” (*top-down*), podem ser encontradas nas “orientações didáticas” dos PCN-LE e nas atividades propostas nos

módulos do Projeto “Parâmetros em Ação” de Língua Estrangeira (PA-LE)⁴⁰. Esses modelos de processamento de leitura foram influenciados pelos estudos desenvolvidos na psicolinguística, psicologia cognitiva e teoria de esquemas.

No que diz respeito às “orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita” nos PCN-LE (1998b: 91-93), durante a **pré-leitura** (primeira fase da leitura), o aluno deve elaborar hipóteses ativando o seu conhecimento prévio em relação ao conhecimento de mundo [*explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte* (p. 91)] e em relação à organização textual [*explorar itens lexicais, cabeçalhos, distribuição gráfica do texto* (p. 92)]. O aluno deve ainda *situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor visual, quando e onde publicado e com que propósitos* (p. 92). Essas estratégias estariam inseridas no que Brown (1994: 291-296) descreveu como sendo as de número um a cinco: *1. Identifique o motivo da leitura; 2. Use regras grafêmicas e padrões para ajudar na decodificação de baixo para cima; 3. Use técnicas de leitura silenciosa eficientes para compreensão relativamente rápida; 4. Leitura por alto; e 5. Leitura particularizada.*

Na **leitura** (segunda fase), o aluno deve *projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto* (p. 92), deve também utilizar os conhecimentos que já possui em sua língua materna, aprendendo a *adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler* (p. 92). Ainda nessa fase é necessário que o aluno utilize *estratégias de integração de uma informação a outra* e que estabeleça *elos coesivos* e utilize *estratégias de inferência* (p. 92). Os PCN-LE destacam

⁴⁰ Esse projeto que também recebeu o nome de “Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado”, foi introduzido nas escolas a partir do ano de 1999, com o intuito de preparar os professores de língua estrangeira para a uma melhor compreensão e utilização dos PCN-LE (o projeto se estendeu também para outras áreas de ensino) – veja mais detalhes do projeto de LE no tópico 2.4, capítulo II, deste trabalho.

ainda que é crucial que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes (p. 92). Essas estratégias de compreensão que se equiparam as de número seis a nove de Brown (op.cit: 291-296): 6. *Mapeamento ou agrupamento semântico*; 7. *Inferência*; 8. *Análise de vocabulário*; e 9. *Distinção entre significados literal e implícito*.

Na última fase da leitura, a **pós-leitura**, o aluno deve *pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor* (92). Essa estratégia final que também deve ser utilizada durante todo o processo de leitura, equivaleria a de número dez de Brown (op.cit. 291-296), ou seja, *capitalizar nas marcas do discurso para processar relações*.

Devemos ressaltar que em todas essas fases os PCN-LE prevêm a ajuda do professor na compreensão e utilização das estratégias de leitura por parte do aluno. No entanto, entendemos que o sucesso na utilização dessas estratégias não está tanto na interação professor-aluno e/ou aluno-aluno (interação entre pares), mas no como o aluno vai interpretar cognitivamente essas informações para que possa construir o significado e se engajar no discurso, como previsto no próprio documento, ou seja, a interação prevista é mais entre leitor-texto-autor. Esse processo se caracterizaria então, em nossa leitura, como mais essencialmente cognitivo e individual do que como essencialmente sociointeracional.

Com relação ao projeto PA-LE (1999: 81-120), as discussões inseridas nos módulos de 3 a 9 – que se destinam ao ensino/aprendizagem de LE – procuram desenvolver nos professores uma reflexividade sobre o uso de “atividades comunicativas” em detrimento de “atividades tradicionais”. As “atividades comunicativas” (denominação nossa) parecem seguir os encaminhamentos da *abordagem de ensino para fins específicos* nos moldes traçados pela lingüista aplicada Celani nos PCN-LE e pelo ELFE – embora não possamos afirmar que Celani tenha participado também da elaboração dos PA-LE.

Ilustraremos a seguir apenas os módulos 3 e 4 como exemplos, uma vez que o demais módulos seguem praticamente as mesmas orientações apenas com enfoques diferentes.

O **módulo 3** (*Novos desafios para ensinar e aprender LE nas séries finais do Ensino Fundamental*) enfatiza a reflexão dos professores em optarem por atividades de leitura de texto em inglês que privilegiem a discussão do tema, o levantamento de hipóteses sobre os significados (observando figuras/título do texto), a exploração da organização do texto e elementos sintáticos, em detrimento de atividades que enfatizam apenas vocabulário, estrutura sintática, repetição e correção de erros.

No **módulo 4** (*Tratando de questões sociais em LE, abordando conteúdos de forma significativa para o jovem*), os PA-LE pretendem articular os Temas Transversais com o ensino de LE propondo novamente uma reflexão sobre tipos de atividades com textos em inglês que encaixem-se aos propósitos dos PCN-LE, considerando os mesmos encaminhamentos das atividades discutidas no módulo 3. Ou seja, utilizando um texto em inglês, que aborde um dos Temas Transversais, trabalha-se o tema, inferências, exploração de título, figuras, cognatos e falsos cognatos, hipóteses sobre significados e, por último, elementos sintáticos. Essa atividade estaria mais de acordo com os propósitos dos PCN-LE do que outra atividade proposta que enfatiza a leitura em voz alta, tradução, correção de erros, exposição na lousa de tópicos gramaticais e práticas de exercícios.

Além dos exemplos desenvolvidos acima, sobre os PCN-LE e os PA-LE, podemos ainda destacar o capítulo I (*Estratégias de leitura: a formação do leitor no Ensino Fundamental*) do livro de Brito et al. (2001) – “PCNs de Língua Portuguesa: A Prática em Sala de Aula” – em que a própria autora⁴¹ disserta sobre o uso das “estratégias de leitura” nos PCN. Nesse sentido, a autora destaca a função social da leitura e sugere que *a escola deve se instrumentalizar de modo a levar*

⁴¹ Eliana Vianna Brito é doutora em Linguística Aplicada pela PUC/SP.

seus alunos a se tornarem leitores críticos. A lingüista aplicada questiona, e responde ao mesmo tempo, como isso deveria ser feito:

*“A resposta a esse questionamento vem ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que estamos propondo um trabalho de leitura que vá além da mera extração de informações textuais, que vá além do trabalho mecânico de decodificação de letra por letras, palavra por palavra⁴². Estamos considerando a **leitura um processo de interação** em que o leitor e o autor se aproximam por meio do texto. Nesse sentido, o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir do seu projeto de leitura, do seu conhecimento prévio sobre o assunto e/ou sobre o autor. Brito et. al. (2001: 22, grifos nossos)*

De acordo com a autora (op. cit.: 41), esse *processo de interação*, via leitura, pode ser desenvolvido por meio do **ensino de estratégias de leitura** em que deve se estabelecer um *projeto de leitura, por meio do qual procura-se responder ao seguinte questionamento: “O que eu quero saber desse texto?”*. As estratégias de leitura *são processos mentais escolhidos conscientemente pelo leitor durante o ato de ler* e se difere das habilidades de leitura que são consideradas como *procedimentos automatizados através da repetição*.

No **projeto de leitura**, ainda segundo Brito (op.cit.), o leitor (aluno) poderá recorrer a “momentos de leitura” do texto como “uma leitura global”, “uma leitura dos pontos principais” e “uma leitura detalhada” (cf. **Fig. 24**). No primeiro momento, o aluno recorre ao seu conhecimento prévio; no segundo, ele pode estabelecer propósitos de leitura destacando as idéias mais importantes do texto; no terceiro, o aluno faz uma “leitura de revisão”.

⁴² Aqui a autora parece se referir ao modelo de processo de leitura *bottom-up* (“de baixo para cima” ou “do particular ao geral” (veja tópicos 3.5.3 e 3.5.4, capítulo III, para maiores detalhes).

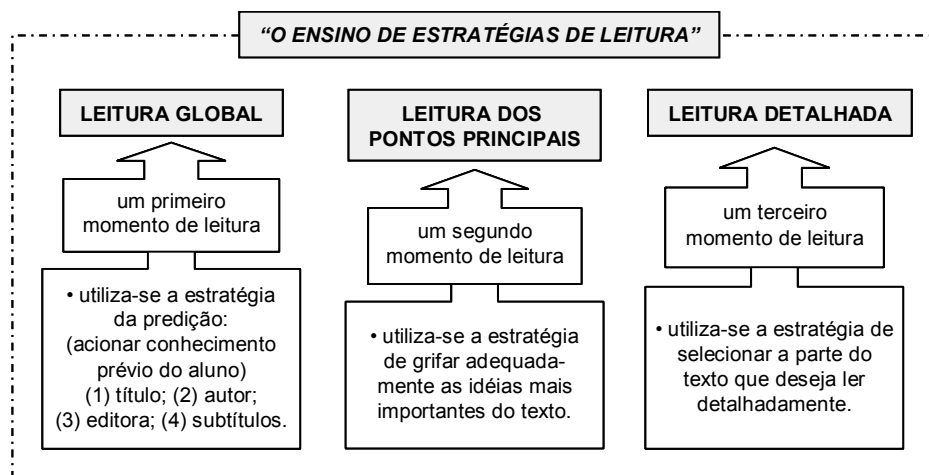


Fig. 24– O ensino de estratégias de leitura nos PCN de Língua Portuguesa – Brito (2001: 41-42).

No que diz respeito ao lingüista aplicado **Moita Lopes** podemos destacar principalmente a sua obra de 1996 “Oficina de Lingüística Aplicada” (uma das obras do autor referenciada na bibliografia dos PCN-LE⁴³) em que o autor propõe “um modelo interacional de leitura” (Moita Lopes, 1997: 137).

Nessa obra, Moita Lopes defende uma abordagem de ensino de LE com ênfase na leitura, justificando o foco nesta habilidade – como o fazem os PCN-LE em suas páginas 20 e 21 – como o mais adequado para atender às necessidades reais dos alunos nos contextos das escolas públicas. O lingüista aplicado ainda destaca a necessidade da interação professor-aluno em sala de aula para a construção social do conhecimento que deve ocorrer durante a negociação do significado do texto.

Os termos “construção social do conhecimento”, “construção do conhecimento”, “negociação do significado” e “interação” em Moita Lopes (1996), parecem ser os mesmos que permeiam todo o texto dos PCN-LE (1998b), como: “construção social do significado” (p. 15),

⁴³ Outras duas obras do lingüista aplicado são referenciadas na bibliografia dos PCN-LE, entre elas a sua Tese de Doutorado.

“construção de significado” (p. 19), “processo sociointeracional de construir conhecimento” (p. 28), “processo de construção de significados de natureza sociointeracional” (p.29), “práticas interacionais” (p. 30), “rotinas interacionais” (p. 31), etc.

Em seu modelo, Moita Lopes busca na tradição de **análise do discurso** o “apoio” necessário para caracterizar seu processo de leitura como uma interação comunicativa, uma vez que o lingüista aplicado baseia o seu modelo em **teorias de esquema**⁴⁴ que, por sua vez, não enxerga a leitura como um ato comunicativo. Vejamos:

*“Embora o modelo de leitura baseado em **teorias de esquema** seja mais apropriado do ponto de vista de sua formalização do fluxo da informação⁴⁵, do pré-conhecimento e de como este é engajado na leitura, ele **não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo**, ou seja, a perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso – aspectos sociais e psico-sociais. Assim sendo, quero sugerir que esse modelo seja complementado com **intravisiões da tradição de análise do discurso** em que este é uma unidade recuperada do processo real de **negociação do significado** entre os participantes em uma **interação comunicativa**, no caso em discussão, o leitor e o escritor (cf. Widdowson, 1984: 219), posicionados social, política, cultural e historicamente. (Moita Lopes, op.cit: 139, grifos nossos).*

Nos PCN-LE, o tópico “a projeção dos conhecimentos na construção do significado” (p. 32) se equipara muito, em nossa leitura, com o “modelo interacional de leitura⁴⁶” proposto por Moita Lopes (1997). Nesse tópico, os PCN-LE deixam claro que o aluno se engaja no discurso por meio da interação que ele deve promover, durante a leitura, entre ele (o leitor) e o texto (o escritor). Nesse processo de construção de significado, o aluno deve projetar/fazer uso de seus

⁴⁴ **A teoria de esquemas** tem como principal objetivo especificar o modo pelo qual o conhecimento do leitor interage e modela a informação sobre a escrita. Em decorrência desse aspecto, tal teoria dá conta de como o conhecimento deve se organizar a fim de que a interação seja efetivamente corroborada. **Esquemas** ou **blocos de construção do conhecimento** são estruturas informacionais que representam os conceitos genéricos estocados na memória. (cf. Brito et. al., 2001: 35)

⁴⁵ Aqui o autor se refere aos processos de leitura descendente, ascendente ou descendente/ascendente previstos nos modelos clássicos dos processos de leitura “de cima para baixo” (*top-down*), “de baixo para cima” (*bottom-up*) e interativo – veja tópico 3.5.4, capítulo III.

⁴⁶ Para maiores detalhes do “modelo interacional de leitura” de Moita Lopes veja o tópico 3.5.5, capítulo III..

conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização dos textos (no ato da leitura); reconhecendo e interpretando esses mesmos conhecimentos que foram projetados no texto pelo escritor (no ato da produção do texto). Se essa interação leitor-escritor (via texto/leitura) for realizada com sucesso o aluno estará “construindo o significado” (ou “negociando o significado”, nas palavras de Moita Lopes e na visão da análise do discurso) e se engajando no discurso. Isso porque os *significados não estão no texto; são construídos pelos participantes do mundo social* (PCN-LE: 32). Vejamos a citação no documento:

*“São esses conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização de textos) que falantes e escritores utilizam na construção do significado para atingirem suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas de seus interlocutores em relação ao que devem esperar do discurso. Em contrapartida, os interlocutores (ouvintes e leitores) projetam esses conhecimentos na construção do significado. O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento em que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim os **significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes.**” (p. 32, grifos nossos)*

O processo de interação visualizado por Moita Lopes inicia-se, de um lado, com o que o autor classifica de uma “visão interacional do fluxo da informação” e, de outro, com uma “visão interacional do discurso”; e concretiza-se (se realizado com sucesso) como o leitor e escritor negociando (construindo) o significado de um texto (cf. Moita Lopes, 1997). A primeira visão privilegia as *teorias de esquemas* em que são enfatizados processos cognitivos e perceptivos do leitor/escritor. A segunda destaca as *teorias do uso da linguagem*, enfatizando os conhecimentos

sistêmicos (competência lingüística) e esquemáticos⁴⁷ (competências comunicativa e discursiva) necessários para se atingir uma competência textual.

Essas visões, na nossa compreensão, constituem-se como essencialmente cognitivas do processo de aprendizagem da leitura, uma vez que ambas enfatizam a ativação de esquemas⁴⁸ do leitor durante a leitura. Elas também se aproximariam dos encaminhamentos da *abordagem de ensino para fins específicos* (nos moldes do ELFE) e das “orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita” dos PCN-LE (1998b: 91-94) – questões que foram desenvolvidas no início deste tópico.

Dessa forma, entendemos que no “modelo interacional de leitura” de Moita Lopes a **visão interacional** (do discurso e do fluxo de informação) é vista como um *processo entre o leitor e escritor na negociação do significado do texto*, via leitura (Moita Lopes: op.cit: 138). Essa interação, *a interação leitor-escritor* (via leitura/texto), parece ser a mesma proposta nos PCN-LE; mas o que o documento parece querer enfatizar mais pontualmente (e nos parece que Moita Lopes também) é uma *interação entre pares* (professor-aluno, aluno-aluno), a mesma interação prevista nos estudos vygotskyanos que ocorreria dentro de uma ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal).

Talvez aqui a recorrência a uma abordagem psicológica, para se explicar e compreender melhor o processo de aprendizagem via leitura, poderia ser aos estudos do psicólogo Frederic Bartlett como o seu **Construtivismo Cognitivo**⁴⁹, uma vez que Moita Lopes enfatiza que sua visão é diferente da visão piagetiana, que, nas palavras do autor, *vê o aprendiz como um*

⁴⁷ No conhecimento esquemático estão previstos a ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo) e interações lingüísticas (esquemas formais).

⁴⁸ **Esquemas** são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) – ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento – que são empregadas no ato da compreensão. (Moita Lopes, 1997: 139)

⁴⁹ Veja tópico 3.2.2, capítulo III – “Uma visão geral do construtivismo”.

organismo solitário ao qual é dada a tarefa de aprender e o professor como aquele que apresenta atividades que vão facilitar a aprendizagem (Moita Lopes, 1999: 96).

Bartlett e seus seguidores acreditavam que o conhecimento era socialmente influenciado e davam ênfase à organização de experiências, à seleção do que é relevante para uma perspectiva particular, à produção de conexões e, à geração de significados em detrimento da sua simples recepção. A noção de esquemas (*schema*) vem dos estudos desse psicólogo (cf. Spivey, 1997).

Se pensarmos em Piaget, devemos destacar que o mesmo desenvolveu sua teoria mais especificadamente em cima do desenvolvimento biológico ou da maturação biológica da criança (deve se respeitá-la para que ocorra a aprendizagem) e por isso seus estudos receberam também o nome de **Construtivismo do Desenvolvimento-Cognitivo** (veja tópico 3.3, capítulo III). Mas Piaget também previa a ativação dos esquemas durante a aprendizagem e, como destaca Nogueira & Pilão (1998: 52), *numa linguagem piagetiana, o esquema é tudo aquilo que pode ser repetido e generalizado em uma ação e os esquemas são assimilados e modificados pelo funcionamento intelectual.*

No entanto, Moita Lopes enfatiza seguir as visões de Vygotsky e Bruner, pois os mesmos colocam *o foco na interação entre o aprendiz e o professor na construção do conhecimento comum*, ou seja, o autor quer destacar que sua visão da aprendizagem é sociointeracional – assim como os PCN-LE, que também citam obras dos respectivos psicólogos em suas referências bibliográficas.

Nesse contexto, devemos destacar que apesar de Bruner ser considerado um neo-vygotskyano o psicólogo possui, como Bartlett e Piaget, uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem. O psicólogo também considera em suas pesquisas os estudos de Piaget, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem ou ao como o pensamento da criança se desenvolve. De acordo com Williams & Burden (1997: 24, tradução e grifos nossos),

*“Para Bruner, o desenvolvimento de compreensão conceitual e de **estratégias e habilidades cognitivas** é uma meta central da educação, em detrimento da aquisição de informação fática. Através de Bruner, essa visão veio representar a **visão cognitiva** para a educação. Um aspecto significativamente particular das idéias de Bruner é que elas tomam uma visão ampla da educação da pessoal total. Ele vê como um dos elementos centrais disso a necessidade de **aprender a aprender**, que ele considera ser a chave para transferir o que foi aprendido de uma situação a outra.*

A citação de Bruner, que revela sua preocupação com o ***desenvolvimento de estratégias e habilidades cognitivas*** na aprendizagem e com o lema ***aprender a aprender***, aproxima a visão essencialmente cognitiva e construtivista desse psicólogo à visão dos PCN, uma vez que os PCN-LE também enfatizam o ensino de estratégias de leitura (p. 32-35) e os PCN-I do 1º e 2º ciclos (1997: 28)⁵⁰ citam o lema.

A essência do lema “aprender a aprender” é o de uma abordagem construtivista e não sociointeracionista da aprendizagem que, segundo Duarte (s.d.: 29), foi muito referenciada na epistemologia genética de Piaget – apesar de ser *entendido como um emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas*.

Assim, consideramos em nossa análise que Moita Lopes poderia estar privilegiando uma visão mais essencialmente cognitiva e construtivista do significado em seu “modelo interacional de leitura” – nos moldes traçados por Bartlett e Bruner – do que uma visão essencialmente sociointeracionista – nos moldes traçados por Vygotsky. Nesse sentido, a visão de Bruner inserida em Moita Lopes seria mais cognitiva do que sócio-histórica, ao contrário do que aponta o lingüista aplicado. Essa visão seria a mesma privilegiada nos PCN-LE.

⁵⁰ A citação dos PCN-I (1997) pode ser visualizada no tópico 2.2, capítulo II.

A **Fig. 25**, a seguir, tenta destacar as visões dos dois lingüistas aplicados enfatizados nesse tópico (Celani e Moita Lopes) e suas implicações na elaboração dos PCN-LE, conforme discutido acima. Vejamos.

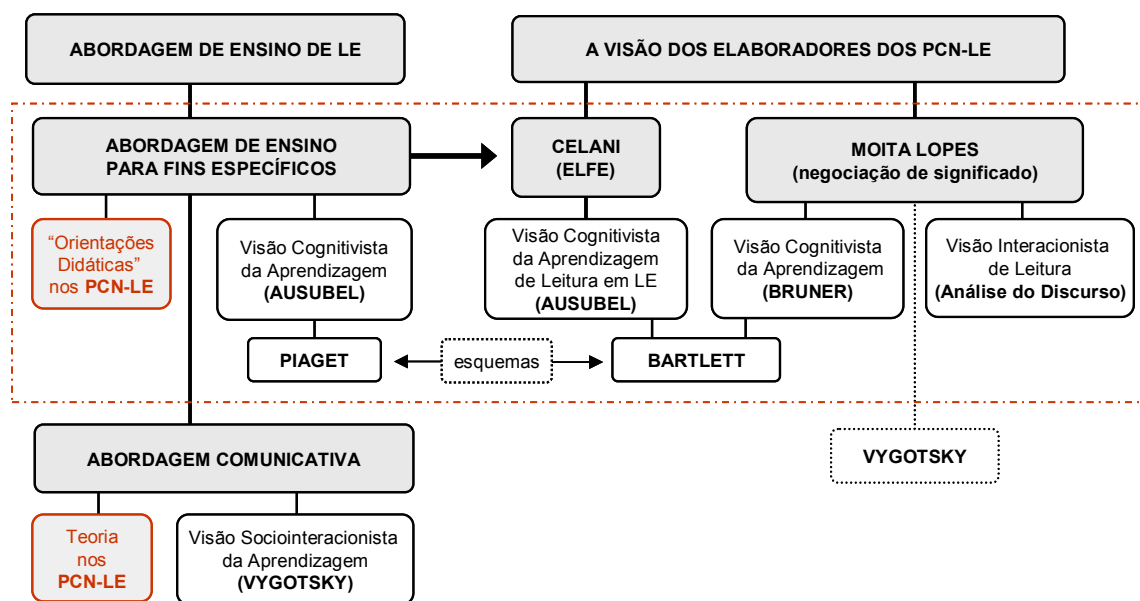


Fig. 25 – A visão dos elaboradores dos PCN-LE.

4.7. A ABORDAGEM DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ENFATIZADA NOS PCN-LE

Com relação à abordagem de ensino/aprendizagem de língua estrangeira privilegiada nos PCN-LE, há indícios fortemente marcados, permeando todo o texto do documento, de que a mesma seja uma visão contemporânea, não centrada na gramática.

Essa abordagem é revelada através de fragmentos de orações, retiradas dos próprios PCN-LE, como: “competência comunicativa do aluno” (p.29), “desenvolvimento de habilidades comunicativas” (p.38), “inclusão de atividades significativas em sala de aula” (p.55), “o aluno é

um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo” (p. 66), “que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido” (p. 88).

Ao explicitar “os objetivos gerais de língua estrangeira para o ensino fundamental” (p. 65), os PCN-LE indicam que os mesmos devem *ser orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos: o mundo multilíngüe e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral); o empenho na negociação do significado e não na correção* (p. 66).

Os PCN-LE (p. 66-67) enfatizam ainda que *ao longo dos quatros anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de* (dentre outros tópicos citados):

“vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo.”

Com relação ao *componente metodológico*, os PCN-LE explicam que o mesmo *pode fazer com que o aluno, ao interagir com alguém, aprenda a usar a linguagem, concentrando-se nos processos de uso via habilidades comunicativas*. Desta forma, *o foco será colocado na construção social do significado* (p.71).

Estas questões enfatizadas pelos PCN-LE, sobre os tópicos envolvidos no ensino/aprendizagem de LE, parecem ir ao encontro do que Almeida Filho (1998) classifica como “dimensões comunicativas no ensino de línguas” – inserida na obra do autor (que leva o mesmo nome). Essa obra também é citada na bibliografia dos PCN-LE.

De acordo com esse lingüista aplicado,

“o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com os outros falantes-usuários dessa língua. Este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais.” (p. 36)

Nesse contexto, Almeida Filho (op.cit: 37) ainda reforça que o que caracteriza os métodos comunicativos seria *uma ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical*. Essa passagem se equipara às preocupações dos PCN-LE com relação às “orientação didáticas” (p. 87), quando o documento enfatiza que

“o essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade ou num tópico e não em um aspecto específico do sistema lingüístico, ou seja, que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido” (p. 88).

Dessa forma compreendemos que a abordagem de ensino de língua privilegiada nos PCN-LE é uma abordagem contemporânea: que não enxerga mais a gramática da língua-alvo como tópico central no processo de ensino/aprendizagem; que privilegia atividades significativas para o aluno; que visualiza o aluno como um ser cognitivo, afetivo, emotivo, criativo e ativo no processo de aquisição e uso da linguagem.

Essa abordagem contemporânea segue os encaminhamentos do que foi nomeado de “abordagem comunicativa de ensino de língua”. Entendemos como abordagem de ensino, *uma espécie de filosofia, uma força potencial* que o orienta as decisões e ações do professor (cf. Almeida Filho (1998: 35).

Mas não podemos deixar de levantar as idéias desenvolvidas por Celani (1997) e Castaños (1993) – cf. tópico 3.3.7 –, de que podemos falar em dois tipos de abordagens: uma *comunicativa* e outra de *ensino para fins específicos*. Essas duas abordagens estariam inseridas na visão contemporânea de ensino de línguas, anti-estruturalista e anti-beraviorista (ênfatizada acima).

A divisão entre duas abordagens parece bem interessante e esclarecedora em alguns aspectos principalmente se voltarmos a pensar na abordagem de ensino de língua privilegiada nos PCN-LE – que, como destacamos, é uma não centrada na gramática e preocupada com o uso significativo da linguagem.

Nesse contexto, sabendo do envolvimento de Celani com a *abordagem de ensino para fins específicos* (cf. tópicos 3.3.6) e sendo essa lingüista aplicada uma das elaboradoras dos PCN-LE, podemos argumentar – considerando também a análise feita no tópico 4.6, deste capítulo – que a abordagem de ensino de língua enfatizada na parte prática (“orientações didáticas”) dos PCN-LE seria a *abordagem de ensino para fins específicos*. Em contrapartida, poderíamos dizer que a *abordagem comunicativa* estaria mais claramente evidenciada na parte teórica dos PCN-LE.

A diferença entre as duas abordagens – além do que já foi exposto por Celani (1997), como sendo a especificidade de seus objetivos (veja tópico 3.3.7, capítulo III) –, poderia residir também na visão de que cada abordagem possui sobre o processo de aprendizagem. Arriscaríamos dizer – levando em consideração o que foi exposto no capítulo III sobre as visões piagetianas e vygotskyanas (tópico 3.2, capítulo III), e sobre a visão da LA em relação às abordagens psicológicas (tópico 3.3, capítulo III) – que a *abordagem de ensino para fins específicos* (no contexto dos PCN-LE) teria uma visão mais essencialmente cognitiva da aprendizagem (visto que privilegia o ensino de estratégias de leitura, o que requer uma centralização maior na ativação dos

processos cognitivos, como o conhecimento prévio e esquemas⁵¹, do aluno); e que a *abordagem comunicativa* teria uma visão mais essencialmente sociointeracionista da aprendizagem (uma vez que prevê o ensino das quatro habilidades⁵² para o uso efetivo da língua-alvo, dentro e fora do contexto escolar, considerando todas as parte envolvidas no processo).

Dessa forma, poderíamos dizer, conforme destaca Castaños (1993: 75), que teoricamente os PCN-LE estariam concentrados no **‘como’** ensinar e aprender uma LE, enfatizando *aspectos sociointeracionistas sobre a aprendizagem e a linguagem* – que como vimos na introdução do capítulo III, tópico 3.1, estariam mais diretamente ligados a uma *abordagem comunicativa de ensino*; mas na “prática” (em suas “orientações didáticas”) esse documento estaria mais preocupado no **‘que’** ensinar (estratégias de leitura) e **‘que’** habilidade enfatizar (a leitura), questões que estariam mais relacionadas a *aspectos cognitivos sobre a aprendizagem e a linguagem*, inseridos em uma *abordagem de ensino para fins específicos* – nos moldes descritos no tópico 3.3.6, capítulo III.

Assim, e ainda no contexto traçado por Castaños (1993: 75), poderíamos dizer que na parte teórica dos PCN-LE *teríamos forças que ampliam o conceito de comunicação e o enfoque comunicativo*, mas na parte “prática” (orientações didáticas) *teríamos forças que o limitariam*.

Devemos refletir também sobre as *versões da abordagem comunicativa* enfatizada por Cardoso (2002) (veja tópico 3.3.7, capítulo III) no que diz respeito à terceira e à quarta versões. Nesse sentido, a visão subjacente aos PCN-LE, na nossa compreensão, corresponderia à **terceira** (*visão psicolinguística do processamento da linguagem que visa o uso da língua alvo na construção do significado*); e a visão que fundamenta o ELFE corresponderia à **quarta**

⁵¹ De acordo com Nogueira & Pilão (1998: 52-53), **os esquemas** podem ser entendidos como os responsáveis por nossa maneira de perceber, compreender e pensar determinadas ações, ou seja, são estruturas que organizam nossa atividade mental, como referência para interpretar o objeto. (...) Os esquemas são criados e modificados pelo funcionamento intelectual. Um esquema é uma estrutura cognitiva pela qual o sujeito se adapta ao meio, tendo como características importantes a sequência coordenada e a tendência à repetição.

⁵² ler, escrever, ouvir, falar.

(*abordagem comunicativa padrão*), uma vez que o *ensino de língua para fins específicos*, no que diz respeito ao ensino da leitura, por exemplo, enfatiza o ensino de habilidades e estratégias de leituras, incluindo o desenvolvimento da capacidade de inferência e de conhecimento prévio – questões enfatizadas nessa versão.

Dessa forma, a terceira versão da abordagem comunicativa (destacada em Cardoso, op.cit.), corresponderia, em nossa análise, à *abordagem comunicativa* enfatizada por Celani (1997) – abordagem privilegiada na parte teórica dos PCN-LE; e a quarta versão de Cardoso corresponderia à *abordagem de ensino para fins específicos* de Celani – abordagem privilegiada nas “orientações didáticas” dos PCN-LE.

Voltando às questões da *abordagem comunicativa* e da *abordagem de ensino para fins específicos*, como diferentes em seus objetivos, mas semelhantes em suas bases filosóficas (cf. Celani, 1997 – veja tópico 3.3.7), podemos ainda destacar um artigo de 1984 de Hutchinson & Waters em que os autores discutem sobre o *quão comunicativo é o ELFE*? Esta é uma boa pergunta já que, como os próprios autores colocam, o *ELFE é freqüentemente visto como o melhor exemplo de ensino comunicativo*⁵³ (p. 112).

Mas na visão de Hutchinson & Waters (1984), essa idéia deveria ser revista uma vez que o enfoque na análise de necessidades (*needs analysis*) – vista como essencial nos cursos de ensino de língua para fins específicos – enfatiza um viés mais centralizado no aprendiz (*learner-centred*) que não corresponderia, segundo os autores, à visão sócio-interativa do ensino comunicativo. Desta maneira, o ensino comunicativo possuiria um viés mais centralizado na aprendizagem⁵⁴ (*learning-centred*), projetando cursos e selecionando metodologias levando em consideração as necessidades e as expectativas de todas as partes envolvidas no processo de aprendizagem.

⁵³ Tradução do inglês feito por nós.

⁵⁴ O foco nos estudos concentrados na *abordagem comunicativa de ensino de línguas* evoluiu para a relação aprendizagem(aluno)-ensino(professor) (cf. Almeida Filho, 2003 – comunicação pessoal).

4.8. O ESTEIO TEÓRICO SUBJACENTE AOS PCN-LE

Através das várias leituras feitas para a produção do capítulo III e das reflexões desenvolvidas nos tópicos deste capítulo IV pudemos compreender como é o *contato* que a Linguística Aplicada mantém com outras ciências como a Psicologia, a Educação e Linguística Geral. E esse *contato* explica muito da própria construção dos PCN-LE e explicita também a base teórica mais fortemente marcada no documento, como descrevemos a seguir.

Os PCN-LE fundamentam-se em duas questões teóricas de base que são: uma **visão sociointeracional da linguagem** que visa ao engajamento discursivo do aluno no processo de construção do significado, via leitura e; uma **visão sociointeracional da aprendizagem** que enxerga a cognição como sendo construída por meio de procedimentos interacionais de natureza social. Este processo interacional deve ser de caráter simétrico ocorrendo dentro do que Vygotsky definiu como “zona de desenvolvimento proximal”, e é por meio dessa interação que os processos cognitivos da aprendizagem são gerados (cf. PCN-LE, 1998b).

Nesse contexto e considerando que os PCN-LE enxergam a *leitura como uma prática sociointeracional* (p. 92), podemos chegar a algumas observações no que diz respeito às “bases sociointeracionais” desse documento.

Em relação ao **enfoque sociointeracional da linguagem** destacado nos PCN-LE, enfatizar a *leitura como uma prática sociointeracional* é considerar que *ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do*

significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história (p. 15).

Esse enfoque nos parece adequado se pensarmos nos encaminhamentos dos estudos no campo da **análise do discurso** (tanto de tradição francesa como de tradição anglo-americana) que enfatizam a função social do texto e enxergam a linguagem como prática social – linha teórica também privilegiada nos PCN-LE (como foi desenvolvido tópico 4.5).

Com relação à **visão sociointeracional da aprendizagem** nos PCN-LE, enxergar a *leitura como uma prática sociointeracional* é visualizar que *os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente* (p. 15).

Nesse sentido temos algumas considerações a fazer, como segue.

A visão do processo de aprendizagem nos PCN-LE mostra uma preocupação do documento com a **construção de significado**. E, como explica o próprio documento, *um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender* (p. 32). Isso mostra a importância da ativação do **conhecimento prévio** e de **esquemas** do aluno na aprendizagem.

Essa construção de significado está relacionada ao ensino da leitura, ou seja, o que se privilegia é a construção do significado do texto, via leitura (interação leitor-texto-autor). Nesse contexto, os PCN-LE explicitam que o professor pode ajudar o aluno utilizando um *procedimento pedagógico útil* submetendo todo texto a sete perguntas: *quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma e onde?* (p. 43). Essas perguntas que o aluno deve fazer ao texto constituem-se como **estratégias de leitura**.

Ao privilegiar a *habilidade da leitura*, destacando a importância da *ativação do conhecimento prévio* (e esquemas) e do ensino de *estratégias de leitura*, entendemos que os PCN-LE limitam muito a sua visão sociointeracional da aprendizagem, uma vez que os processos cognitivos do aluno (estratégias de compreensão⁵⁵, conhecimento prévio, ativação de esquemas) são os mais importantes no desenvolvimento da leitura. Dessa forma, a interação passa a ser muito mais entre o leitor (aluno) e o escritor (texto) do que entre pares (professor-aluno, aluno-aluno). Nesse sentido, o professor apenas conduziria o aluno na tentativa de desenvolver-lhe o raciocínio diante de um *conflito cognitivo* (Nogueira & Pilão, 1998), que o desenvolvimento da leitura possa proporcionar – como, por exemplo, na fase da pré-leitura do texto em que o aluno deve *situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesses serve)* (PCN-LE: 92, grifos nossos). Isso se configuraria como uma estratégia de compreensão que o professor deve ensinar ao aluno, mas que o mesmo deve resolver sozinho na sua interação com o texto.

Isso nos faz compreender que são os **processos cognitivos** (ativação de esquemas) que o aluno realiza durante a leitura que o conduzirá à interação (leitor-texto-escritor) proposta pelos PCN-LE. Assim, poderíamos estar diante de uma visão construtivista essencialmente piagetiana em que o professor deve manter uma interação de respeito mútuo com o aluno deixando, no entanto, que o mesmo resolva sozinho o conflito cognitivo estabelecido; ou ainda, uma visão construtivista essencialmente bartlettiana que enfatiza a geração do significado, numa perspectiva particular, ao invés da simples recepção.

Essa visão essencialmente cognitiva subjacente ao desenvolvimento da leitura é destacada nos modelos dos processos de leitura (*bottom-up*, *top-down* e interativo) que foram influenciados pela psicolinguística e pela psicologia cognitiva (questões tratadas nos tópicos 3.3.3 e 3.3.4 do

⁵⁵ Vejam as *estratégias de compreensão* citados por Brown (1994: 291-296) no tópico 3.3.3, capítulo III.

capítulo III). Brown (1994) pontua que as estratégias de leitura ou de compreensão utilizadas nesses modelos podem ser usadas em três fases diferentes da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura). Essas fases citadas por Brown são as mesmas seguidas pelas *orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita* destacadas pelos PCN-LE (p. 91-94) – e que foram mais bem desenvolvidas no tópico 4.6 deste capítulo.

Nas “orientações didáticas” enfocadas pelos PCN-LE, o processo da compreensão escrita (leitura) envolve três fatores, a saber: 1) os fatores cognitivos; 2) os fatores relativos ao processamento da informação e; 3) os fatores sociais; e esses fatores parecem ter muito a haver com os modelos de processo de leitura (cf. **Fig. 26**).

Os **fatores cognitivos** estão envolvidos com *a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual* (p. 89); e estariam relacionados a um modelo **top-down** de processo de leitura.

Os **fatores relativos ao processamento da informação** têm a ver com *a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra* (p. 89); e estariam relacionados a um modelo **bottom-up** de processo de leitura.

E os **fatores sociais** estão relacionados *à interação leitor/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura* (p. 89). Esses fatores poderiam estar relacionados, seguido a linha traçada por nós, a um modelo **interativo** de processo de leitura. Considerando, como destaca Brito (2001: 30),

“(...) a compreensão da língua escrita como interativa, na medida em que a leitura é vista como um ato construtivo, por meio do qual os leitores elaboram sobre as idéias selecionadas de um texto, construindo um significado para ele. Tem-se, pois, a construção do significado como um produto interativo do texto e contexto de vários

tipos, tais como: conhecimento lingüístico, conhecimento prévio do assunto, experiências de vida, entre outros.”

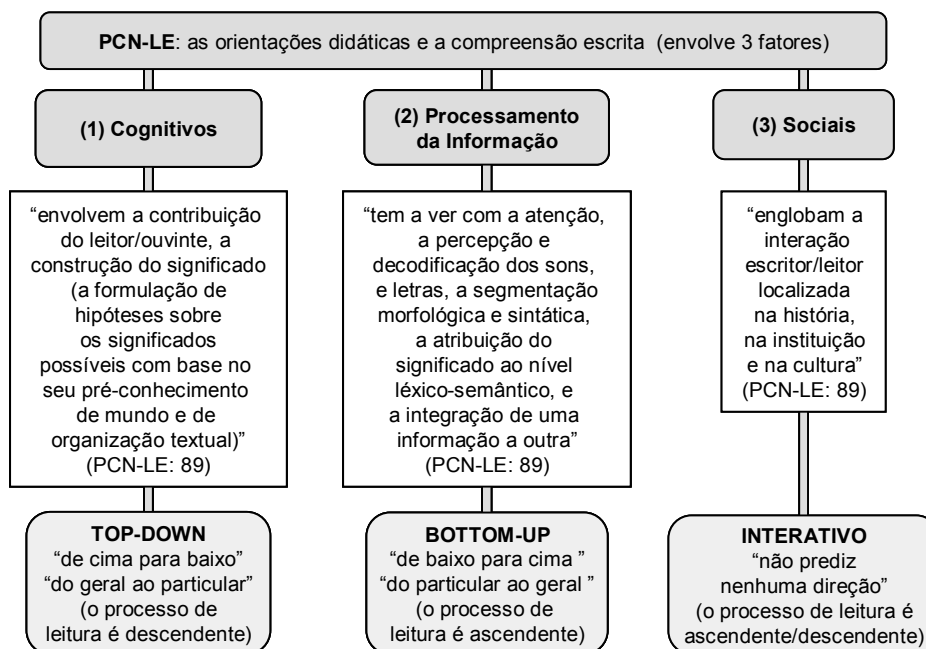


Fig. 26 – PCN-LE e os modelos clássicos dos processos de leitura.

Dessa forma, entendemos que esses fatores descritos nos PCN-LE privilegiam implicitamente a **teoria de esquemas** (que não enxerga a leitura como um ato comunicativo) e, conseqüentemente, uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem da leitura. Nesses sentido, esses fatores poderíamos ser ligados aos tipos de construtivismo piagetiano e/ou bartlettiano visto que essas abordagens psicológicas enxergavam o aprendiz como um participante ativo do processo de aprendizagem e enfatizavam o uso de várias estratégias mentais para resolver o sistema de língua a ser aprendido (questões enfocadas no tópico 3.2.1 do capítulo III).

A ênfase nos “fatores cognitivos” e nos “fatores relativos aos processamentos das informações” caracterizariam mais fortemente a visão mais essencialmente cognitiva dos PCN-LE. Essa visão estaria também de acordo com os encaminhamentos propostos no “modelo

interacional de leitura” de Moita Lopes (veja tópico 4.6 deste capítulo). Com relação à visão sociointeracional vygotskyana enfatizada nos PCN-LE, entendemos que a mesma poderia estar relacionada aos fatores sociais, uma vez que esses fatores destacam *à interação leitor/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura* (p. 89). Isso também faz sentido se considerarmos que os PCN-LE enxergam que a natureza dos processos cognitivos como *social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente* (p. 15). Nesse contexto, os fatores cognitivos também poderiam estar ligados à visão sociointeracional vygotskyana.

Mas compreendemos, conforme foi desenvolvido nos tópicos 4.6 e 4.7, que as “orientações didáticas” dos PCN-LE enfatizariam implicitamente uma visão mais essencialmente cognitiva do que sociointeracionista da aprendizagem, visto que privilegia uma *abordagem de ensino para fins específicos*.

Ainda no corpo do PCN-LE (p. 93, grifos nossos) percebemos uma opção em se seguir às orientações de um modelo do processo de leitura *top-down* e/ou interativo em detrimento de se usar apenas o modelo *bottom-up*. O que caracteriza esse documento como tendo uma visão essencialmente *top-down* e/ou interativa do processamento da leitura, vejamos:

“(...) a visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em materiais didáticos, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico⁵⁶, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social”

Na passagem acima, os aspectos de decodificação da palavra escrita parecem se referir ao modelo *bottom-up* do processo de leitura, uma vez que este privilegia a leitura como uma progressão de letra-por-letra através do texto em ciclos que vão da identificação da letra à

⁵⁶ grifos nossos

identificação do som destas letras até as palavras e seus traços semânticos, e por fim os significados são finalmente acessados. A abordagem que sustenta este modelo privilegia questões fonéticas para o ensino da leitura com atenção especial na correspondência letra-som em detrimento de outras fontes de informações como, por exemplo, a percepção e o conhecimento de mundo do leitor.

A aproximação dos PCN-LE à visão construtivista piagetiana estaria subentendida também na “progressão geral dos conteúdos” (PCN-LE: 72), em que se deve ir do mais geral (conhecimento de mundo e organização textual) para o mais detalhado (conhecimento sistêmico), obedecendo o **desenvolvimento operatório** (maturação biológica) dos alunos ou os ciclos em que cada um está inserido (o 3º ciclo corresponde a 5ª e 6ª séries e o 4º corresponde a 7ª e 8ª séries). Essa visão também se parece muito com aquela proposta pelo educador Coll (2001) – cf. visualizado na **Fig. 27** – nesse sentido, o documento privilegiaria uma forma genética de ensinar.

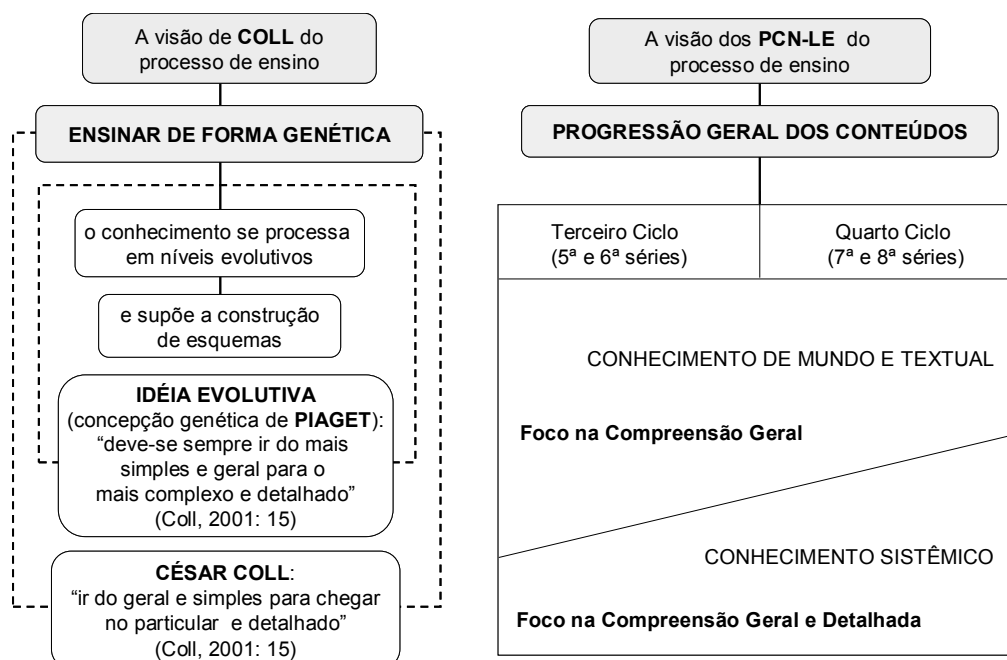


Fig. 27 – A visão de Coll e a visão dos PCN-LE sobre o processo de ensino.

4.9. AS RELAÇÕES DO ESTEIO REVELADO COM A ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUA PRIVILEGIADA NOS PCN-LE

Essa visão mais centrada em um modelo de processo de leitura *top-down* e/ou interativo reafirma as nossas suspeitas de que as “orientações didáticas” dos PCN-LE estariam muito baseadas em uma abordagem essencialmente cognitiva da aprendizagem e nem tanto em uma abordagem sociointeracional – como propõe o documento.

Nesse contexto, se pensarmos na proposta do ELFE (Ensino de Inglês para Fins Específicos), que segue uma visão mais cognitiva da aprendizagem (descrita no tópico 3.3.6, capítulo III), podemos verificar que o “plano” desenvolvido nos PCN-LE correspondem bem à **abordagem centrada em habilidades** (cf. **Fig. 28**) – proposta por Hutchinson & Waters (1987: 73). Devemos ressaltar que a coordenadora do Projeto de Inglês para Fins Específicos no Brasil, a lingüista aplicada Celani, também participou da elaboração dos PCN-LE.

Se pensarmos que o ELFE possui o que podemos classificar de *abordagem de ensino para fins específicos* e que esta é a abordagem de ensino de LE privilegiada por Celani, esta seria então a abordagem de ensino de LE privilegia nos PCN-LE – pelos menos é a que se revela nas “orientações didáticas” do documento.

De acordo com Hutchinson & Waters (1984.), o ELFE teria uma preocupação mais educacional do que lingüística. Isso se confirma pelo uso de um método instrumental para um ambiente educacional em que se visualize a necessidade de ensino de apenas uma habilidade, a leitura, por exemplo – contexto em que se insere os PCN-LE.

Dessa forma, os PCN-LE poderiam estar privilegiando tanto o construtivismo piagetiano (essencialmente cognitivo) como o construtivismo sócio-histórico vygotskyano (essencialmente sociointeracional). O primeiro estaria implícito nas “orientações didáticas” e na “progressão geral

dos conteúdos” do documento e o segundo estaria explícito em sua parte teórica – em que o documento enfatiza sua visão sociointeracional da aprendizagem (cf. **Fig. 29**). Isso levaria o documento ao encontro da visão do psicólogo e educador César Coll – consultor internacional dos PCN – que propõe a junção Piaget-Vygotsky (questão discutida no tópico 3.4, capítulo III).

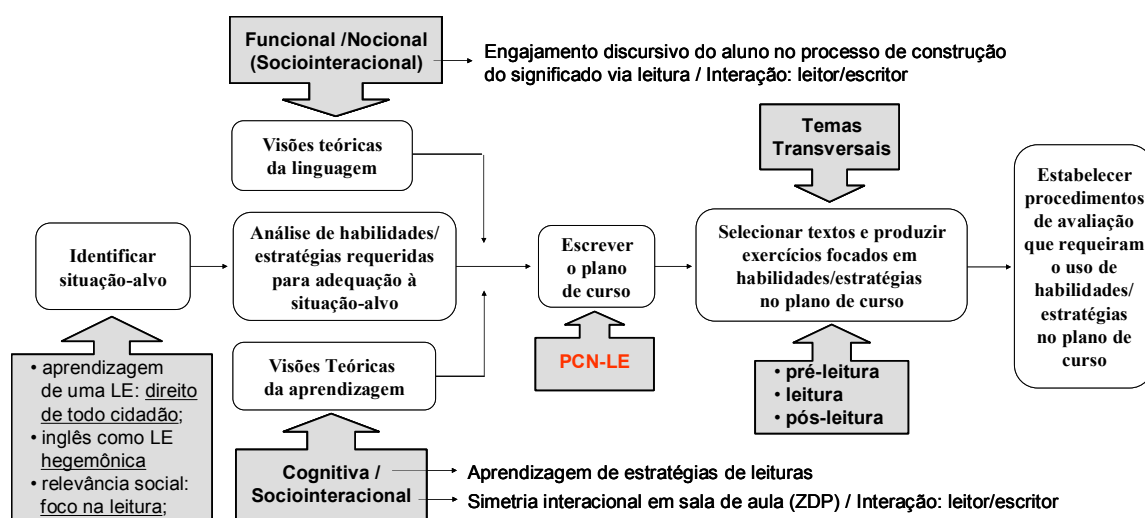


Fig. 28 – Os PCN-LE e a abordagem centrada em habilidades de Hutchinson & Waters (1987: 73).

Nesse movimento ou linha construtivista (que quebra com uma tradição behaviorista) estariam inseridos também nas questões referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem subjacentes aos PCN, uma vez que os PCN-I (Brasil, 1998a: 71) citam a necessidade de *dar um novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino*. Nesse sentido, o referido documento busca embasamento teórico no que classifica de *enfoques cognitivos* dentro de uma *perspectiva construtivista* – citando autores como Piaget, Vygotsky, M.Cole e Ausubel. Os PCN-I (1998a: 72) compreendem que

“A abordagem construtivista afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.”

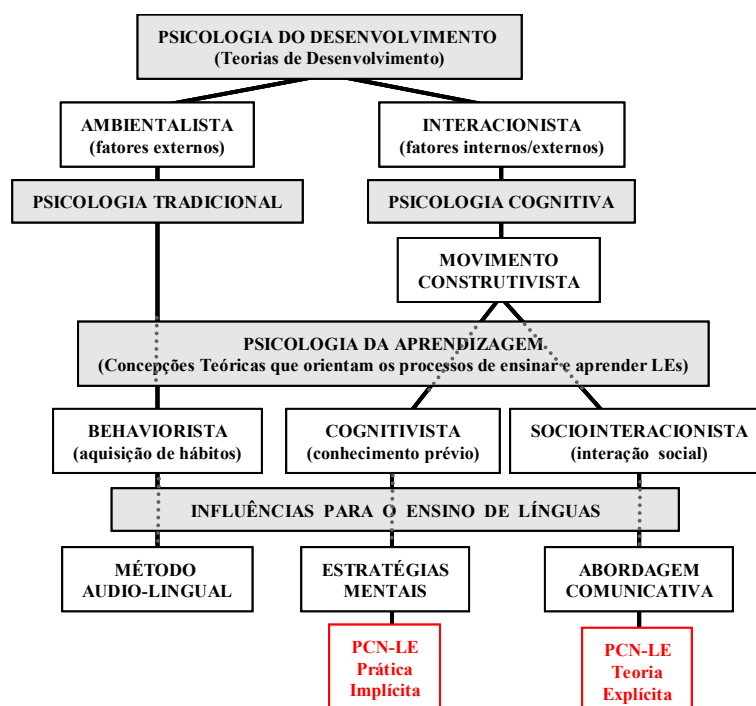


Fig. 29 – As abordagens psicológicas implícita e explícita nos PCN-LE.

Se pensarmos também nas influências que a escola construtivista possa ter causado nas tendências pedagógicas no Brasil podemos chegar à própria elaboração dos PCN e, conseqüentemente, dos PCN-LE. Durante muito tempo no campo de ensino-aprendizagem de línguas, a ênfase estava voltada para o **ensino**, com o **foco no professor** (tendência pedagógica tradicional); mas a partir da década de 70 a ênfase passou a ser na **aprendizagem**, com o **foco no aluno** (tendência pedagógica renovada), o que culminou em uma preocupação maior, na década de 80, com a produção de materiais que procurassem se adequar a certas situações de ensino (PCN-I, 1997; Celani, 1997). Atualmente, mais precisamente a partir da década de 90, houve uma

preocupação em se considerar tanto os aspectos referentes ao **desenvolvimento** (fatores internos) quanto aos aspectos referentes à **aprendizagem** (fatores externos) dando maior ênfase na qualidade da interação entre professor e aluno no contexto de **ensino-aprendizagem** (PCN-I, 1997).

Nesse contexto, os PCN-I (1997: 32, grifos nossos) procuraram valorizar o que consideram como

“uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas (...)”

Essa “proposta atual” estaria dentro da **perspectiva construtivista** enfatizada pelo documento. Ela estaria recebendo influências da *psicologia genética*, da *teoria sociointeracional* e das *explicações da atividade significativa* (PCN-I, 1997: 36) – veja tópico 2.2, capítulo II. Nesse sentido, entendemos que a linha pedagógica inserida nos PCN-LE também procuram seguir esta **perspectiva construtivista** proposta nos PCN-I (Brasil, 1997) – se pensarmos que os PCN das várias áreas fazem parte de um todo coerente.

No que diz respeito à **linguagem**, os PCN-LE deixam claro que o aluno se engaja no discurso por meio da interação que ele deve promover entre ele (o leitor) e o texto (escritor). Nesse processo de **construção de significado** o aluno deve fazer uso de seus conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização dos textos, reconhecendo e interpretando esses mesmos conhecimentos do escritor que foram projetados no texto. Se esta interação leitor-texto (escritor) for realizada com sucesso, o aluno estará **construindo o significado** e se engajando no discurso. Nesse contexto, leitor e escritor são reconhecidos como participantes ativos e sócio-históricos. Essa interação proposta nos PCN-LE se parece muito com a proposta no “modelo interacional de

leitura” de Moita Lopes – lingüista aplicado brasileiro e um dos elaboradores dos PCN-LE, como mostra a **Fig. 30**.

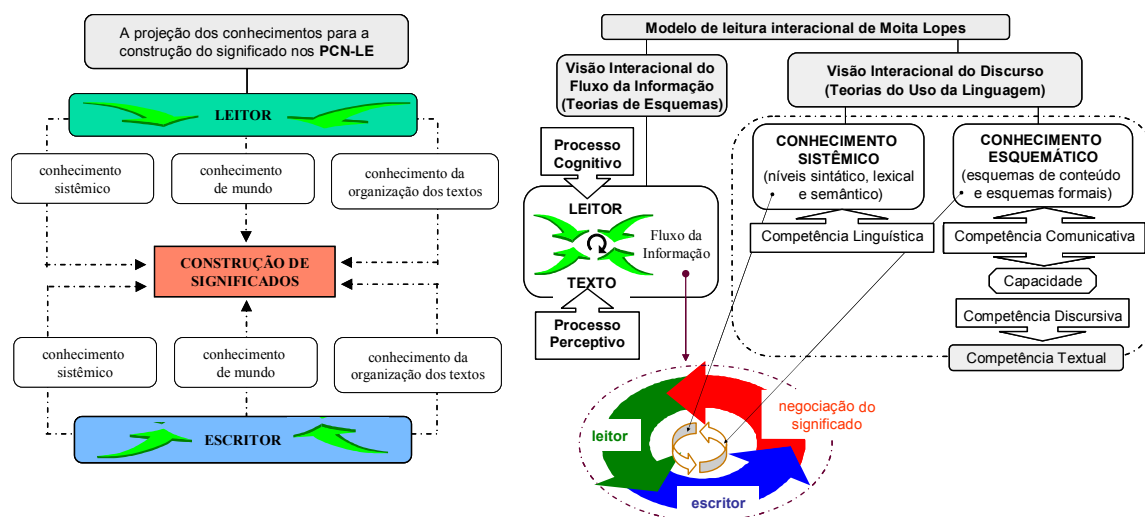


Fig. 30 – A visão sociointeracional da linguagem nos PCN-LE.

Moita Lopes (1996: 100) declara possuir uma *visão etnometológica do discurso*, *cognitivista da aprendizagem e interacionista de leitura* e parece seguir mais precisamente os encaminhamentos dos estudos na linha da **análise do discurso** e do **construtivismo cognitivo** de Bartlett e Bruner.

No que diz respeito à **aprendizagem**, os PCN-LE explicitam seguir as perspectivas enfatizadas na abordagem psicológica sociointeracional, desenvolvidas dentro da Psicologia da Aprendizagem. De acordo com o documento, as abordagens psicológicas *explicitaram o fenômeno da aprendizagem lingüística* e nortearam as concepções teóricas que orientam os processos de ensinar e aprender Línguas Estrangeiras (LEs). Mas, observando com mais cuidado, pudemos perceber que a abordagem psicológica implícita poderia ser, na verdade, a abordagem cognitiva, como visualizado na **Fig. 31**.

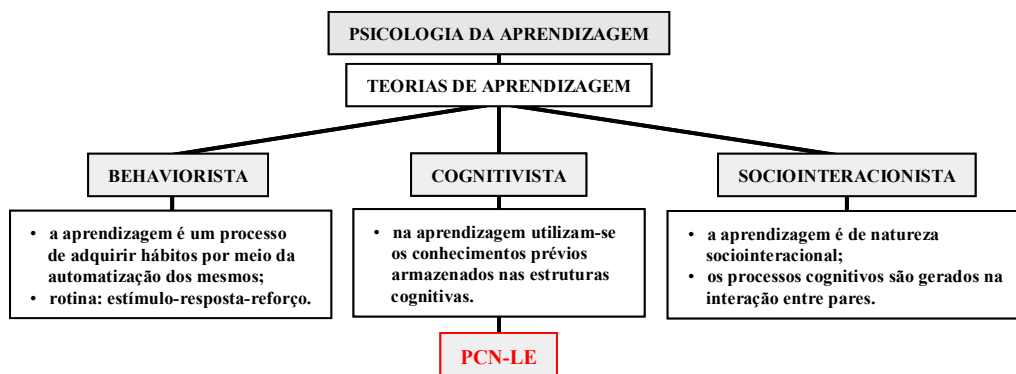


Fig. 31 – A abordagem psicológica implícita nos PCN-LE.

No que diz respeito ao **desenvolvimento**, os PCN-LE parecem estar privilegiando a relação entre os fatores externos (meio) e internos (organismo) com uma teoria interacionista, cf.

Fig. 32.

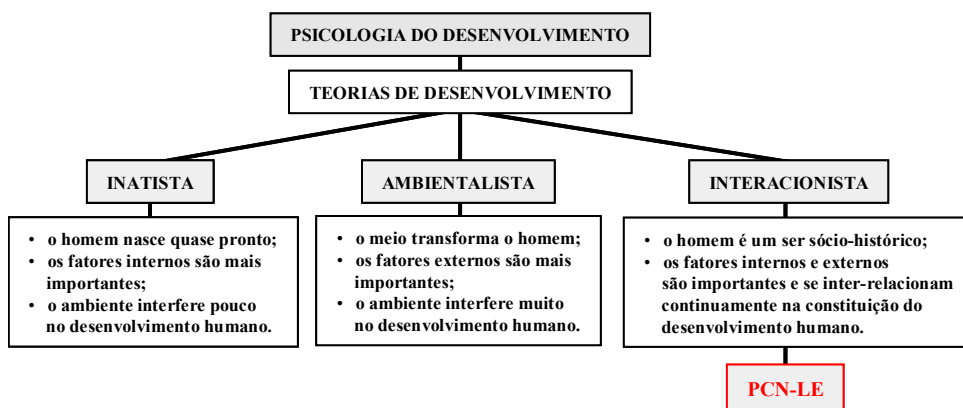


Fig. 32 – A abordagem psicológica explícita nos PCN-LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

OS PCN-LE DENTRO DO COMPLEXO UNIVERSO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Toda a investigação bibliográfica desenvolvida para a produção desta pesquisa objetivou compreender como um documento como os PCN-LE – que devido a sua “natureza curricular” abarca questões pedagógicas, psicológicas e de ensino de LE – se constrói. Dessa maneira, a intenção primordial deste trabalho se caracterizou na verificação e apontamento das bases teóricas implícitas e explícitas mais importantes na constituição dos PCN-LE. Com essa análise buscou-se compreender o esteio teórico subjacente a este documento, bem como entender como o esteio teórico revelado se inter-relacionava como a abordagem de ensino/aprendizagem de LE privilegiada nesses parâmetros curriculares. As implicações dessa relação poderiam comprometer ou não a coerência entre a teoria e “orientações didáticas” do documento.

As análises desenvolvidas nos tópicos do capítulo IV revelaram algumas considerações que enumeraremos e discutiremos a seguir.

Primeiro, constatamos que a rede teórica que fundamenta os PCN-LE é poli-estruturada, uma vez que o documento enfatiza questões relativas às pedagogias críticas “dos conteúdos” e “libertadora”, às abordagens psicológicas cognitivas e sociointeracional, às abordagens de ensino de LE “comunicativa” (ou versões dela) e “para fins específicos” e, à tradição de análise do discurso de linha francesa e anglo-americana.

Segundo, enxergamos a ocorrência de divergências entre as vertentes teóricas destacadas pelos PCN-LE, visto que o documento privilegia tanto aspectos da pedagogia crítico-social dos conteúdos quanto da pedagogia crítica e libertadora – que como vimos no tópico 4.2 possuem diferentes visões com relação à transmissão dos conteúdos na escola.

Em relação às abordagens psicológicas, os PCN-LE parecem privilegiar implicitamente uma visão mais essencialmente cognitiva da aprendizagem em sua “progressão dos conteúdos” e em suas “orientações didáticas”, mas explicitam em sua parte teórica uma visão essencialmente **sociointeracional da aprendizagem** (veja tópicos 4.3, 4.8 e 4.9). Isso traria implicações para a abordagem de ensino de LE no documento, uma vez que uma visão mais sociointeracional estaria mais relacionada à *abordagem comunicativa*; e uma visão mais cognitiva estaria mais relacionada à *abordagem de ensino para fins específicos*. Essa última, nos moldes destacados nas “orientações didáticas” dos PCN-LE que visam à aprendizagem de LE via leitura destacando o ensino de estratégias de leitura e ativação de esquemas (cf. discutido nos tópicos 4.6 e 4.7). Considerando aqui, como nos deixam claro Williams & Burden (1997: 39, tradução e grifos nossos), que o sociointeracionismo se constitui como *um suporte teórico muito necessário para a abordagem comunicativa de ensino de língua, onde é mantido que aprendemos uma língua usando a linguagem para interagir significadamente com outras pessoas*”. Entendemos, nesse contexto, que a interação destacada no sociointeracionismo pretende ser em um sentido essencialmente presencial (aluno-par mais competente) e não uma interação leitor-texto-autor como propõe mais diretamente os PCN-LE. Em outras palavras, no sociointeracionismo a construção do conhecimento ocorre do social para individual (visão essencialmente sociointeracional da aprendizagem) e os PCN-LE estariam propondo uma construção do conhecimento que pretende ir do individual (ativação do conhecimento prévio e de esquemas) para o social, que corresponderia a uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem.

No que diz respeito às questões da análise do discurso, vimos no tópico 4.5 que tanto a de tradição francesa (AD) quanto a de tradição anglo-americana (ACD), presentes nos PCN-LE, possuem afinidades com uma visão crítica da linguagem como prática social – caracterizando a visão **sociointeracional da linguagem** enfatizada nos PCN-LE. No entanto, salientamos que a ACD, nos encaminhamentos propostos por Fairclough, “pulsa” com mais força no documento revelando a ligação dessa linha teórica com os encaminhamentos da pedagogia crítica e libertadora de Freire. Nesse sentido, os PCN-LE mostram coerência entre os seus três temas centrais: *a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de LE* (PCN-LE: 24).

Lembrando que os PCN-LE (1998b: 24-25) classificam as visões **sociointeracional da linguagem e sociointeracional da aprendizagem** como as suas duas questões teóricas de base, ou seja, *os dois pilares essenciais na sustentação do processo de ensinar e aprender línguas*.

Terceiro, entendemos que a coerência na relação entre a teoria e as “orientações didáticas” nos PCN-LE ficou comprometida. Isso porque teoricamente o documento estaria privilegiando uma visão da aprendizagem que pretende ser sociointeracional, o que, na nossa compreensão, acarretaria no encaminhamento de orientações de uso de uma abordagem de ensino de LE nos moldes enfatizados pela *abordagem comunicativa* e não nos moldes traçados pela *abordagem de ensino para fins específicos*. Enfatizando que essa divisão entre abordagem comunicativa e abordagens para fins específicos foi destacada por Celani (1997: 154) e utilizada neste trabalho. Outros autores, como Cardoso (2002), falam em versões da abordagem comunicativa.

Quarto, compreendemos que o esteio teórico nos PCN-LE se revela como sendo o **construtivismo**, mas não na vertente sociointeracionista conforme propalado pelos elaboradores do documento. O construtivismo nos PCN-LE possui uma visão essencialmente cognitiva da construção do conhecimento, visão também inserida no lema “aprender a aprender” – essa visão

psicológica e pedagógica foi enfatizada explicitamente nos PCN-I do 1º e 2º Ciclos (1997: 28) e nos PCN-I do 3º e 4º Ciclos (1998a: 71) e implicitamente nos PCN-LE (1998b) – conforme análise desenvolvida no capítulo IV desta pesquisa. Isso caracterizaria o *viés psicologizante* dos PCN (incluindo os PCN-LE), ou seja, haveria uma *prioridade explícita nos PCNs às explicações de cunho psicológico para os fenômenos do processo de ensino-aprendizagem* (Sadalla & Carvalho, 2002: 173). Esse *viés psicologizante* aproximaria os PCN também de uma visão tecnicista, que limitaria o papel do professor como simples aplicador de manuais elaborados por especialistas. Nesse contexto, os PCN-LE se caracterizariam como um “manual” que fora elaborado por especialistas em Linguística Aplicada (LA) e/ou em ensino de LE. Esses especialistas, na nossa análise, procuraram elaborar um “manual” que desse conta de aspectos centrais e específicos da LA (como o ensino/aprendizagem de LE e a análise do discurso, no primeiro caso, e o ensino da leitura em LE, no segundo) inseridos em uma filosofia construtivista já pré-determinada, digamos assim, pelos idealizadores dos PCN.

Finalmente, gostaríamos de salientar que a visão a que esta pesquisa chegou é a de que a visão psicológica de construção de conhecimento, de “aprender a aprender” (**visão essencialmente cognitiva da aprendizagem**), privilegiada nos PCN, parece ser adequada a uma *abordagem de ensino de LE para fins específicos* (com foco na leitura, como propõe os PCN-LE). Visto que essa abordagem prevê o ensino de estratégias de leitura em que o aluno deve contar muito com o seu conhecimento prévio e ativação de esquemas. Nesse sentido, o que parece deslocar os PCN-LE de seu foco é explicitar tão fortemente uma **visão sociointeracional da aprendizagem** em sua parte teórica – visão prevista mais fortemente, conforme sugerem as leituras realizadas nesta pesquisa, em uma *abordagem comunicativa de ensino de língua*.

Concluindo, esta pesquisa nos faz refletir também que a proposta de foco em estratégias de leitura trazem um propósito explícito de tornar o ensino de línguas no Ensino Fundamental em

instrumental; e que o enfoque apenas na habilidade da leitura, justificado por sua relevância social, pode deixar de considerar outras necessidades possivelmente levantadas pelos alunos, como a prática da oralidade, por exemplo. Essa habilidade (a oralidade) igualmente importante no ensino de uma LE fica comprometida se a interação que se declara ser necessariamente a mais vital para aprendizagem e desenvolvimento nos PCN-LE for estabelecida em português e não na língua-alvo. E isso parece mesmo acontecer (conforme foi levantado no tópico 2.5 do capítulo II desta pesquisa) visto que as atividades propostas nos PCN-LE e nos PA-LE estariam previstas para serem conduzidas em português. Essa parece ser uma observação relevante e passível de discussão quando enfatizamos o ensino/aprendizagem de uma LE e a importância de todas as habilidades inseridas nesse processo, seja no contexto do ensino público ou privado; é igualmente importante se pensarmos em uma proposta curricular que vise à construção da cidadania, de oportunidades e da consciência crítica em relação à linguagem.

Nesse contexto, caberiam alguns questionamentos para discussões e reflexões futuras:

- tratar dos temas transversais em português bastaria para aprender a língua-alvo?
- a leitura é uma habilidade que só se aprende lendo?
- a ênfase na leitura em um documento oficial como os PCN-LE não trairia a visão pedagógica libertadora e de busca da consciência crítica em relação à linguagem destacada no documento?
- citar as condições precárias de sala de aula e o pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, justificando a função social da ênfase na leitura, não seria uma visão conformista da atual situação do contexto educacional no Ensino Fundamental brasileiro? Não deveríamos pensar mais efetivamente em como mudar essa situação?
- a prática da oralidade em sala de aula não poderia ser um meio de melhorar o uso dessa habilidade pelos professores, abrindo nossas possibilidades aos alunos?

PERSPECTIVAS PARA TRABALHOS FUTUROS

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação constitui-se como um primeiro movimento teórico reflexivo, realizado por nós, sobre uma proposta curricular oficial para o ensino de inglês no ensino fundamental (os PCN-LE). Esse movimento abre espaço para outro que, devidamente elaborado por nós, se concretizará em trabalhos futuros, a saber:

- Pretendemos elaborar um curso de formação continuada abordando as questões enfatizadas nos PCN-LE (ampliadas e refletidas nesta pesquisa) para que alunos-professores de LE possam desenvolver uma *atividade intelectual teórica* sobre o documento (Ghedin, 2002: 133).
- Consideraremos os resultados obtidos em pesquisa realizada por Mascarenhas (2003) em que professores do Ensino Fundamental de LE entrevistados (que leram os PCN-LE) mostraram desconhecimento em relação a teoria explícita e implícita no documento, dificultando a transposição para as suas práticas em sala de aula.
- Esse processo reflexivo teórico poderia ajudar alunos-professores, principalmente no contexto da rede pública de ensino, a repensarem a sua prática e também a repensarem como estão se apoderando das colocações feitas pelo documento (se estiverem usando os PCN-LE). Esse exercício poderia ajudá-los a exercer uma reflexividade, iniciando com um olhar para as suas práticas, depois refletindo sobre as concepções teóricas dos PCN-LE e voltando novamente para as suas práticas, tentando dar sentido e significado ao seu fazer.
- Essa atividade poderia conduzir os alunos-professores a uma reflexividade sobre as suas próprias práticas convertendo-se em propostas concretas para a reelaboração de um documento nos moldes traçados nos PCN-LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 8, p. 85-91, 1986.

_____. *Lingüística Aplicada, Aplicação de Lingüística e Ensino de Línguas*. **Anais do III Seminário Integrado de Ensino de Línguas e Literatura**. Porto Alegre, de 27 a 29 de agosto, p. 18-31, 1987.

_____. *Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada*. In: **Letras 2**. Santa Maria, Jul/Dez, p. 7-15, 1991.

_____. *A Abordagem orientadora da ação do professor*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, p. 13-28, 1997.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora?* **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, nº 1, p. 15-29, 2001.

AUGUSTO, E. H. **Ensino instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita de língua estrangeira em ambiente acadêmico**. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual Paulista, 1997.

BARRETTO, E. S. S. *Tendências recentes no currículo do ensino fundamental no Brasil*. In: BARRETTO, E. S. S. (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Cargos Chagas, 1998.

BIALYSTOK, E. *Coming of Age in Applied Linguistics*. **Language Learning**, 48:4, December, p. 497-518, 1998.

BOHN, H. I. *Linguística Aplicada*. In: BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. (orgs.) **Tópicos de Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Ed.UFSC, 1988.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 7ª ed., 2ª reimpressão, s/d.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, (1ª a 4ª Séries), 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, (5ª a 8ª Séries), 1998a.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**., Brasília: MEC/SEF, (5ª a 8ª Séries), 1998b.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**., Brasília: MEC/SEF, (5ª a 8ª Séries), 1998c.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Ministério da Educação, Brasília: A Secretaria, (Parâmetros em Ação), vol. 1, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries), 1999.

BRITO, E. V. et al. (orgs.). **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 3rd ed., 1994a.

BROWN, H. D. Teaching Reading. In: **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994b.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Assis-SP, 2002.

CASTAÑOS, F. *Dez contradições do enfoque comunicativo*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, nº 21, Jan./Jun., p.65-78, 1993.

CAVALCANTI, M. C. *A propósito de Lingüística Aplicada*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, nº 7, p.5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. *Considerações sobre a Pesquisa “A Necessidade e Eficiência do Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”*. **The ESPECIALIST**, n. 6, São Paulo (PUC-SP), pp. 2-9, 1983.

CELANI, M. A. A. *Afinal, o que é Lingüística Aplicada?* In: PASCHOAL, M. S. Z. e CELANI, M. A. A. (orgs.) **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística a lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas estrangeiras*. In: CELANI, M. A. A. (org); LOPES, A. M. et alli. **Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CELANI, M. A. A. *A Retrospective View of an ESP Teacher Education Programme*. **The ESPECIALIST**, v. 19, n. 2, Cepril, EDUC Editora da PUC-SP, p. 233-244, 1998.

CELCE-MURCIA, M. and McINTOSH, L. (eds.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Cambridge: Newbury House Publishers, s/d.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Trad. SCHILLING, C. São Paulo: Ática, 5a. ed., 4a. impressão, Série Fundamentos, 123, 2001.

COLL, C., et al. *Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino*. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**, vol. 2. Artmed, p. 389-404, 1996.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. *Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of english*. **Tesol Quarterly**, vol. 33, n. 3, Autumm, p. 433-452, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

CRUZ, M. L. O. B. *Bourdieu e a Lingüística Aplicada*. **Alfa**, São Paulo, v. 35, p. 79-84, 1991.

DAVIES, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2. ed., Coleção magistério. 2º grau. Serie formação do professor, 1994.

DAVIES, F. *Studying the Reading Process: Models of Reading*. In: **Introducing Reading**, London: Penguin, p. 57-83, 1985.

DEYES, T. *The Brazilian ESP Projetc – Achievements in Practice and Research*. **The ESPECIALIST**, n.9, PUC-SP, p. 3-20, 1984.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. (tradução coordenada por Izabel Magalhães). Brasília: Editora UnB, 2001.

FISCHER, C. *The ESP Approach and Improvement in Student Reading*. In: CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L.; RAMOS, R. C. G e SCOTT, M. R. (eds) **The Brazilian ESP Project: An Evaluation**. Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, PUC-SP: EDUC, 1988.

FORMAN, E. A e CAZDEN, C. *Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction*. In: WERTSCH, J. (ed.) **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

GADOTTI, M. *Lições de Freire*. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 23, nº 1-2, São Paulo, jan./dec., 1997.

GHEDIN, E. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 3a. ed, 1996.

GOULART, I. B. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 4ª ed., 1987.

GOULART, I. B. (org.) **A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALK, T. & GADET, F. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pecheux**. (traduzidos por Bethania S. Mariano et al.), 3ª ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *How communicative is ESP?* **ELT Journal**, v. 38/2, April, 1984.

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

LERNER, D. *O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição*. In: CASTORINA, J. A., FERREIRO, E., LERNER, D. & OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 6a. ed., 2002.

MACIEL, A. M. B. *Novos rumos para uma antiga questão: proficiência em língua ou proficiência em leitura*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 13, Campinas, jan/jun, p.255-261, 1989.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MAGALHÃES, H. M. G. (1986). *A viabilidade do ESP no ensino de 1º e 2º graus*. **The ESpecialist**, São Paulo, nº 14, ago, pp. 117-123.

MASCARENHAS, D. R. **Quando os professores do ensino fundamental lêem dos PCN-LE**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília-SP, 2003.

MASCIA, M. A. A. (2003). **Investigações discursivas na pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber no discurso político educacional de língua estrangeira)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp.

McGROARTY, M. (1998). *Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics*. **Language Learning**, 48:4, December, pp. 591-622.

MOITA LOPES, L. P. da (1996). **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. *A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada?* In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 113-128, 1998.

_____. (1999). *Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil*. **D.E.L.T.A**, vol.15, nº Especial, São Paulo, pp.419-435.

MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S. (1982). **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes.

NOGUEIRA, E. J. & PILÃO, J. M. (1998). **O construtivismo**. Coleção 50 palavras, SP: Loyola.

OLIVEIRA, M. K. (s.d.). **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Editora Scipione. 4a. ed.

ORLANDO, C. (1988). *Awareness of the Objectives of the ESP Course*. In: CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L.; RAMOS, R.C.G e SCOTT, M. R. (eds) **The Brazilian ESP Project: An Evaluation**. Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, PUC, São Paulo: EDUC.

PFROMM NETO, S. (1987). **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. SP: EPU, EDUSP.

SADALLA, A. M. F. A. & CARVALHO, L. (2002) *Psicologia e Parâmetros Curriculares Nacionais: Contribuições para Formação de Professores?* In: AZZI, R. G. & SADALLA, A. M. F. A. (org.) **Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas**. SP: Casa do Psicólogo.

SALVADOR, A. D. (1973). **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Elaboração e relatório de estudos científicos**. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 3a. ed.

SAMUELS, S. J. e KAMIL, M. L. (1988). *Models of the reading process*. In: **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press.

SIGNORINI, I. (1998). *CBLA 1995: Uma amostragem da pesquisa no Brasil*. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p.171-184.

SPIVEY, Nancy N. (1997). *The metaphor of constructivism*. In: **The Constructivist Metaphor – Reading, Writing, and the Making of Meaning**. San Diego: Academic Press, p. 1-19.

REAGAN, T. (1999). *Constructivist Epistemology and Second/Foreign Language Pedagogy*. **Foreign Language Annals**, 32, n. 4, p. 413-425.

REGO, T.C. (1999). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. (8ª ed.) Petrópolis, RJ; Vozes.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1986). **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.

RUBIO, E. M. (1997). *Freire: Consciência e libertação (a pedagogia perigosa)*. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23, nº 1-2, São Paulo, jan./dec.

TAGLIEBER, L. K. (1988). *A leitura na língua estrangeira*. In: BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. (orgs.) **Tópicos de Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, pp. 237-257.

VYGOTSKY, L. S. (1987). **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

WILKINS, D. A. (1976). **Notional Syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development**. London: Oxford University Press.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997). **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

WILLIAMS, R.; SWALES, J. & KIRKMAN, J. (eds.) (1984). *Common ground: Shared interest in ESP and communications studies*. **ELT Documents: 117**, Pergamon Press in associations with The British Council.

ZIMBARG, S. (1988). *An Investigation into Students' 'Change in the Mode of Reading'*. In: In: CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L.; RAMOS, R.C.G e SCOTT, M. R. (eds) **The Brazilian ESP Project: An Evaluation**. Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, PUC, São Paulo: EDUC.