

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM COMPROMISSO  
DE TODAS AS ÁREAS**

**Literacy: A Responsibility of All Areas of Study**

Adelaide Ferreira MARGATO (UNIP; LAEL/PUC-SP,  
São Paulo, Brasil)

**Abstract**

*The aim of this article is to analyse part of a teaching unit theoretically underpinned in the PCN-LE (1998a), (National Curriculum Parameters – English Language, Elementary Education). This unit was elaborated by me for students of Cieja that are finishing basic education. I highlight the educational and socio-political role of English in the school curriculum and stress how the awareness of the importance of this role can enable the teacher to play a significant part in social transformation. Finally, I approach the importance of a foreign language, especially the English language, in the curriculum of Brazilian schools, emphasizing its role in the student's literacy and education.*

**Key-words:** *National Curriculum Parameters – Foreign Language (Elementary School); socio-political role of English; language; social transformation.*

**Resumo**

*O objetivo deste artigo é analisar parte de uma unidade de ensino fundamentada teoricamente nos PCN-LE (1998a). Tal unidade foi construída por mim em 1998 para alunos da última série da educação básica do Cieja. Saliento, com este trabalho, o papel educacional e sociopolítico do inglês no currículo escolar e como a consciência desse papel pode permitir ao professor atuar no processo de transformação social. Por fim, enfatizo a importância da língua estrangeira, especificamente, a língua inglesa, na grade curricular das escolas brasileiras, evidenciando seu papel no letramento e na formação do aluno.*

**Palavras-chave:** *Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira (Ensino Fundamental); papel sociopolítico do inglês; linguagem; transformação social.*

## 1. Introdução

*Tem inglês da primeira série [do ciclo II] ao terceiro ano do Ensino Médio. Todo mundo começa com o quê? Verbo 'to be'. Alunos saem do terceiro ano sem saber nem o verbo 'to be'. Que aprendizagem significativa é essa? (Gabriel Chalita, 2002).*

Professora de inglês da rede pública há vinte anos e, na época deste trabalho, diretora de escola municipal, devo confessar, com tristeza, os momentos difíceis e frustrantes vividos junto com os professores da área ao ver o aluno não aprender. A questão se repete: por que o aluno não aprende inglês na escola pública brasileira?

São comuns, entre o alunado, comentários que subestimam a qualidade do ensino de inglês e questionam sua necessidade. É comum também, entre professores de inglês, a sensação de culpa pela falência de seu trabalho. Frustrados, muitos chegam a abandonar a profissão. Pior ainda é constatar que gerações de brasileiros têm terminado o ensino médio funcionalmente monolíngües, conforme aponta Celani (1996), confirmando as idéias da epígrafe.

A verdade é que o ensino de línguas, sobretudo na escola pública, tem-se apresentado totalmente distante da realidade do aluno. Aliado a isso, apontam os especialistas, falta aos professores de inglês maior clareza sobre o papel formativo da língua estrangeira no currículo (Fundação Carlos Chagas, 2001). Dizendo em outras palavras, em que medida, nós, professores de inglês, temos contribuído para formar os futuros cidadãos que poderão transformar a sociedade?

Procurando caminhos para questões tão inquietantes, decidi estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, Ensino Fundamental (PCN-LE, 1998a), elaborados por Maria Antonieta Alba Celani<sup>1</sup> e Luís Paulo da Moita Lopes<sup>2</sup>, em um curso promovido pelo departamento de Lingüística Aplicada da PUC-SP, em 1998, que discuto logo mais. Na época, fiz um trabalho de transposição didática

---

<sup>1</sup> PUC-SP

<sup>2</sup> UFRJ

(Chevallard, 1985) dos PCN-LE (1998a) para a sala de aula, que se concretizou em uma unidade de ensino cuja análise parcial é o objetivo deste artigo. Tal unidade destina-se a alunos do Cieja (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), que caracterizo a seguir.

## **2. O Cieja: sua história e caracterização**

O Cieja (Centro Integrado de Ensino para Jovens e Adultos) refere-se a uma modalidade de ensino que oferece escolarização da primeira à oitava série; um curso supletivo, digamos assim, considerado à distância pela deliberação 23/94, cuja duração depende da velocidade do aluno. As condições para matrícula são as mesmas exigidas para o ensino supletivo, ou seja, ter catorze anos completos e estar no mercado de trabalho. Mais especificamente, destina-se esse tipo de ensino ao aluno trabalhador, que não pode se prender a horários fixos e frequência obrigatória.

A apresentação do curso se faz em módulos: os módulos 1 e 2 correspondem ao ciclo I do ensino regular, 1a a 4a séries, portanto; e o módulo 3 equivale ao ciclo II, 5a a 8a série.

## **3. O material didático de inglês do Cieja**

O material do Cieja era (e ainda hoje é) encaminhado por SME<sup>3</sup> e elaborado pelos professores de inglês dos diversos Ciejas que existem em São Paulo. Constituíam-se de doze apostilas que se restringiam a alguns exercícios estruturais e descontextualizados de gramática, tais como: preencher lacunas, relacionar itens, afirmar e negar.

Gostaria de lembrar o leitor de que eu não era professora de inglês desses alunos, mas diretora da escola, na época deste trabalho. Tal posição não me deu condições de avaliar seu grau de conhecimento lingüístico, nem tampouco que estratégias de leitura conheciam.

---

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, analisando o material adotado, ouvindo e lendo os depoimentos dos professores, não me parece difícil arriscar uma análise: os alunos do módulo 3 do Cieja nunca haviam lido um texto produzido por falante nativo. E mais, quando liam, limitavam-se a ler em voz alta pequenos diálogos dos quais trato a seguir.

#### **4. A situação difícil e contraditória vivida em 1998 por alunos e professores de inglês em um Cieja na cidade de São Paulo**

Os alunos do Cieja apresentavam um baixo rendimento em inglês que os conduzia à evasão, ameaçando, principalmente, a continuidade da língua inglesa na grade curricular dessa modalidade de ensino. Convém lembrar que, em 2000, o inglês foi sumariamente extinto da grade curricular das escolas de ensino supletivo; voltando, todavia, por questões legais, no ano seguinte. Tal situação parece fornecer indicadores para se concluir que a maioria das escolas de ensino supletivo apresentava os mesmos problemas de evasão com relação à língua inglesa já apontados.

Na tentativa de resolver o grave problema de evasão dessa escola, todos os professores de inglês da escola, a equipe técnica e a delegacia de ensino reuniam-se semanalmente, com o objetivo de achar caminhos para lutar contra ele.

Mostro, a seguir, o diagnóstico feito pelos professores de inglês de seus alunos, depois de um mês de reuniões semanais. Segundo o relatório, os alunos do Cieja:

- são trabalhadores; portanto, não têm tempo, precisam aprender rápido, são adultos e têm pressa de ter evidências visíveis e imediatas do seu progresso;
- têm uma motivação flutuante: no início do curso é muito grande e depois, infelizmente, vai enfraquecendo;
- são adultos e, quanto mais velhos, maiores dificuldades encontram para aprender, principalmente inglês, que exige boa memória e ouvido;

- rendem pouco; quando se propõem a aprender inglês na escola, estão cansados física e mentalmente, depois de um dia de preocupações e trabalho (Relatório apresentado por escrito pelos professores de inglês do Cieja, junho de 1998, divulgado por SME em outubro).

Os dados acima parecem indicar uma situação mais de denúncia contra o ensino da língua estrangeira, na modalidade de ensino Cieja, do que uma defesa pela sua permanência. Todavia, quer pelo pouco espaço, quer pela delimitação de meu objetivo, não me estenderei nesta discussão.

A verdade é que, diante dos fatos, os professores de inglês desse Cieja propõem como solução para os problemas que apontam, acrescentar diálogos às apostilas, como uma estratégia para resolver a evasão. Eis o que pensavam os professores com relação à questão:

*[É preciso]... dar diálogos e desenvolver apenas a habilidade oral para ver se falando, o aluno se interessa mais. Assim, o enfoque deveria ser a conversação (depoimento apresentado pelos professores de inglês em reunião de professores, com a presença da direção da escola e delegacia de ensino, junho de 1998).*

Assim como os exercícios de gramática eram descontextualizados, também o seriam os diálogos, extraídos aqui e ali de um ou outro livro didático. Enfim, uma colcha de retalhos composta de textos em forma de diálogos e exercícios gramaticais cuja finalidade era a mesma: decorar para a prova que mediria o conhecimento.

Em agosto de 1998, estava eu na PUC-SP freqüentando um curso sobre PCN-LE (1998a) ministrado pela Dra. Maria Antonieta Alba Celani, uma das elaboradoras dos PCN-LE (1998a), e Dra. Roxane Helena Rojo, quando decidi montar uma unidade de ensino para os alunos do Cieja. Reuni-me, então, com os professores de inglês da escola e estudamos os PCN-LE (1998a). Tentávamos juntos, através desse trabalho, olhar de frente a crise por que passava o ensino de línguas nas

escolas públicas brasileiras e, a partir disso, traçar outros modos para o trabalho com a língua estrangeira.

Desenhei em breves pinceladas o cenário que nos envolvia, no ano de 1998, para a seguir apresentar como foi desenvolvido nosso trabalho.

## 5. Repensando os conteúdos e a metodologia de ensino

Começamos montando um questionário com perguntas abertas e fechadas (Mackay, 1978), tendo por objetivo fazer uma análise das necessidades dos alunos. O resultado obtido apresento na íntegra a seguir.

### 5.1. Análise das necessidades (needs analysis)

Número de alunos pesquisados: 22 (13 mulheres e 09 homens)

Faixa etária: 16 até 35 anos (a maioria tem entre 16 e 18 anos)

1. Onde você trabalha?

Respostas: *consultório, firma, fábrica, loja, Playcenter e dois desempregados.*

2. Qual a sua função ?

Respostas: *telefonista, ajudante, motorista, operador, micro-tradutor, balconista, conferente, empregada doméstica, secretária, vendedora, auxiliar de escritório, conferente, organizador.*

3. Você utiliza o inglês no trabalho?

Respostas: *Não: 19 Sim: 2*

4. Você precisa do inglês na sua vida diária?

Respostas: *Sim: 7 Não: 14*

5. Você estuda inglês para quê?

Respostas: *Porque gosto, para fazer curso de inglês em escola de línguas, aperfeiçoar, inglês é lingual mundial, poder falar na internet, aprender mais, pensando no futuro.*

6. Você considera inglês importante? Por quê?

Respostas: *Sim, para o trabalho, útil na vida, para o futuro, por causa da globalização, para trabalhar com o computador.*

7. Que habilidades você gostaria de desenvolver: escrever, ler, falar, ouvir?

Respostas: *todas: 12 - leitura e fala: 6- fala: 3*

8. Nas demais questões abertas, observei que a maioria dos alunos:

Respostas:

- *aprendeu inglês sozinha e sem professor;*
- *afirma estar acostumada a ler textos básicos encontrados nos livros didáticos;*
- *gosta de ler, na LM, anúncios de classificados de emprego, propaganda, notícias de esporte, sendo que o texto jornalístico foi apontado como preferido em relação ao texto literário.*

Resumindo, o resultado dos questionários apontou que:

- Não há variação considerável com relação à faixa etária, uma vez que a maioria encontra-se entre 16 e 18 anos;
- Os alunos (a maioria) não utilizam inglês no trabalho nem na vida diária;
- As profissões são variadas, desde empregada doméstica até tradutor;
- Todos os alunos têm consciência da importância do inglês para o trabalho, ou seja, o conhecimento de outra língua significa ascensão social;
- A maioria quer desenvolver todas as habilidades: ler, ouvir, escrever e falar;
- A maioria dos alunos opta pela leitura de jornais em língua materna, sendo os classificados de empregos e anúncios os textos mais lidos.

O que, particularmente, chamou minha atenção nesses resultados foram dois dados. Primeiro, a faixa etária dos alunos, que variava entre

16 e 18 anos; portanto, adolescentes e não adultos, contrariando, assim, o diagnóstico feito pelos professores e entregue em relatório, que aponte no item 4. Outro fato curioso é notar que, enquanto o aluno do curso regular mal conhece o texto jornalístico, o aluno do Cieja, adolescente também, tem o hábito da leitura de jornais.

Tal análise levou-nos a inferir que a clientela do Cieja tem necessidades e vivências diferentes dos alunos do curso regular. Mais do que nunca era necessária uma atitude que garantisse tal diferença. Nesse sentido, nosso trabalho se voltou para a leitura e o estudo dos princípios teóricos que embasam os PCN-LE (1998a), a principal ferramenta utilizada para promover nossa reflexão sobre o ensinar e aprender.

## **6. A teoria dos PCN-LE**

Os PCN são propostas referenciais, um guia, não verdades absolutas, com receitas estabelecidas que todos devem aceitar. Apontam algumas direções e limites, apresentam possibilidades de articulação dos programas de um modo não autoritário.

Apresento a seguir as idéias principais dos PCN-LE (1998a), em três bases: (a) A justificativa social para a inclusão de uma língua estrangeira no ensino fundamental e a ênfase na habilidade de leitura; (b) Os dois pilares centrais que embasam os PCN-LE (1998a): uma visão sociointeracional de linguagem e aprendizagem; (c) A transdisciplinaridade e os temas transversais.

### **6.1. PCN-LE: a justificativa social para a inclusão de língua estrangeira no ensino fundamental e a ênfase na habilidade de leitura**

Os PCN-LE (1998a) não têm um caráter dogmático, haja vista a abertura dada em suas discussões sobre qual língua estrangeira (LE) a ser ensinada em cada escola. Segundo o documento, a escolha de uma LE está intimamente ligada a sua relevância social, levando em conta as



necessidades reais da comunidade local. Quanto à escolha das habilidades comunicativas a serem trabalhadas, os PCN-LE (1998a) enfatizam a necessidade de se trabalhar, no mínimo, uma das quatro: ler, falar, escrever e ouvir. Nesse sentido, o referencial teórico de LE (Ensino Fundamental) enfatiza a habilidade de leitura e assim justifica:

*o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou lazer (PCN-LE (1998a:20).*

Tal ênfase justifica-se, entre outras razões, conforme apontam os PCN-LE (1998a), pelo fato de a leitura em LE:

- Atender aos requisitos da educação formal (restritos no Brasil aos vestibulares e à admissão a cursos de pós-graduação);
- Ser a habilidade que o aluno tem condições de empregar em seu meio social de forma imediata;
- Constituir-se na habilidade mais viável para ser trabalhada em sala de aula, dadas as condições existentes na maioria das escolas do país: salas numerosas, carga horária do professor reduzida, pouco domínio da habilidade oral pela maioria dos professores, material didático reduzido e outros;
- Auxiliar no *desenvolvimento integral do letramento do aluno* (PCN-LE, 1998a:20).

Segundo os PCN-LE (1998a), essa ênfase na leitura não deve ser interpretada como a alternativa mais fácil de ser trabalhada, nem que outras habilidades não possam também ser enfocadas. O documento deixa claro que o importante é garantir o engajamento discursivo por meio da língua estrangeira. No Brasil, especificamente, conforme apontam os PCN-LE (1998a), a análise do quadro atual do ensino de língua estrangeira indica que a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pela leitura; entretanto, dependendo das condições e dos objetivos propostos, outras habilidades podem e devem ser trabalhadas.

## **6.2. Os dois pilares centrais que embasam os PCN-LE (Ensino Fundamental): uma visão sociointeracionista de linguagem e de aprendizagem**

O primeiro pilar, a natureza sociointeracional da linguagem, toma como pressuposto a compreensão de que a interação entre falantes de uma língua não ocorre em um vácuo. Isso quer dizer que todo significado é dialógico e marcado pelo mundo social, pela cultura e pela história, o que significa que, quando falamos, o nosso discurso carrega intrinsecamente os nossos valores, as nossas representações culturais e sociais. Todavia, lembram os PCN-LE (1998a), essas formas discursivas podem ser destruídas e reconstruídas em outras bases. A consciência desses processos é, segundo os PCN-LE (1998a: 28), “o primeiro passo na construção de uma sociedade mais justa”. Concluindo com Moita Lopes (2003:44), aprender uma língua é:

*aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual a saber que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social.*

Para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional se realize, o aprendiz utiliza-se de três tipos de conhecimentos: o sistêmico, o de mundo e o de organização textual.

Os PCN-LE (1998a:29) sinalizam que o conhecimento sistêmico envolve os diferentes níveis de organização lingüística das pessoas: *os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos*. O conhecimento de mundo refere-se ao conhecimento prévio que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, “construído ao longo de suas experiências de vida” (PCN-LE, 1998a: 30). O terceiro tipo de conhecimento refere-se aos conhecimentos que temos sobre como os diversos textos orais ou escritos, com funções diferentes na prática social, são organizados. Esses três conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno, preparando-o para o engajamento discursivo. Um processo em que a língua materna (LM) desempenha seu papel:

*o uso dos conhecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual na construção do significado também é parte do que o aluno já está acostumado a fazer como usuário de sua língua materna. (PCN-LE, 1998a:28).*

Dessa forma, a LM serve como suporte de aprendizagem, com o objetivo de envolver o aluno desde o início na construção do significado. Portanto, aprender línguas significa, sobretudo, agir no mundo social por meio da linguagem, com a intenção clara de transformá-lo. Nesse sentido, os PCN-LE (1998a:43) documentam que a aprendizagem de LE “representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso, além daquela que a língua materna oferece”.

O segundo pilar é a visão sociointeracional de aprendizagem, que vê a aprendizagem acontecer na interação (Vygotsky, 1934/1999, 1930/1998). Os significados são construídos na negociação com o par mais competente que, ao criar uma zona de construção (ZPD)<sup>4</sup>, pode desenvolver processos de um nível potencial para o real. De acordo com essa visão, o professor deve dar lugar à fala do aluno. Para tanto, é fundamental que o professor desenvolva um trabalho em torno de temas de interesse dos alunos, proporcionando, assim, uma interação cooperativa com os colegas.

Para ampliar os vínculos afetivos e realizar tarefas de forma prazerosa, os PCN sugerem a inclusão de atividades significativas em sala de aula. O uso de tarefas será justificado no sentido de que elas ajudarão o aprendiz a desenvolver habilidades de que precisará para realizar tarefas do mundo real, fora da sala de aula. De acordo com Willis (1996), as tarefas cuidadosamente selecionadas servirão de estímulos<sup>5</sup>, necessários para os alunos interagirem, ajudando a encontrar motivação. Portanto, o objetivo e o resultado da tarefa motivarão o estudante a se engajar nela, efetivando uma oportunidade de aprendizagem.

<sup>4</sup> Zone of Proximal Development.

<sup>5</sup> Não emprego estímulo aqui no sentido estímulo-resposta adotado pelos behavioristas.

Discuti brevemente a importância social da aprendizagem de uma língua estrangeira. Vejamos agora o grau de sua importância na formação do cidadão brasileiro de quem a sociedade precisa. Para tanto, apresento alguns conceitos sobre a abordagem transdisciplinar e os temas transversais.

### **6.3. A abordagem transdisciplinar e os temas transversais**

Retomando o que já foi discutido, os temas centrais dos PCN-LE (1998a) são a cidadania, a consciência crítica com relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE. Esses temas articulam-se com os seguintes temas propostos: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, possibilitando a utilização da aprendizagem de línguas como um suporte para um pensar “maior sobre a sociedade, sobre a natureza, sobre todo o comportamento humano” (D’Ambrósio, 1999:13).

Conforme Morin (2000), a educação do futuro exige um esforço transdisciplinar, capaz de rejunta ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura. A questão não é ‘o que devo ensinar?’, mas ‘o que o aluno precisa ser e saber para que ele possa continuar se desenvolvendo e contribuir para o desenvolvimento do grupo?’ Responder a essa pergunta de caráter formativo significa repensar os conteúdos e a metodologia da área, trabalhando questões sociais de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada.

Especificamente falando sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, ninguém pode negar a importância e necessidade de se conhecer a língua e seu mecanismo; porém, não se pode deixar de lado que a aprendizagem dessa língua deve significar, sobretudo, uma outra maneira de se conhecer o mundo e intervir nele. Intervir no mundo é engajar-se discursivamente.

O que acontece, todavia, é que muitas vezes o ensino de línguas nas escolas brasileiras é feito de uma forma descontextualizada e distante da realidade do aluno, frustrando tanto aquele que ensina quanto quem aprende. Em se tratando da escola pública, tem-se ainda mais um

agravante: o aluno da escola pública pertence a uma camada da população excluída social e economicamente. São crianças que, em sua maioria, não viajam, não lêem revistas importadas, não possuem TV a cabo, não têm computador. Dotadas de uma estima muito baixa, não conseguem, muitas vezes, progredir, porque não vêem ligação entre o que realmente fazem para se comunicar e o que se realiza na aula de LE. Nesse sentido, a responsabilidade do professor torna-se ainda maior, porque deve restituir o direito dessas crianças de desejar, de criar, de buscar, de resgatar a auto-estima, o significado da vida que, no fundo, está por trás desse exercício proposto pelos temas transversais.

Transformar a aprendizagem em uma experiência bem-sucedida, para que o aluno construa “uma representação de si mesmo como alguém capaz de aprender”, é, segundo os PCN-Introdução (1998c:72), uma maneira de se resgatar a auto-estima perdida. Concluindo com os PCN-LE (1998a:41), a língua estrangeira no ensino fundamental 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”.

## 7. Dos PCN à prática de sala de aula

Utilizo este espaço para desenhar brevemente as linhas gerais que nortearam a construção da unidade didática. Retomando os PCN-LE (1998a), e assim, considerando que:

- o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de língua estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a sua aprendizagem;
- a aprendizagem de língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso;
- a seleção e priorização dos conteúdos deve considerar dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, que articulados ao projeto

pedagógico da escola, devem ser referências fundamentais para o estabelecimento de seqüenciação dos conteúdos;

...nasce minha proposta de montagem de uma unidade à luz dos PCN, com ênfase:

- na habilidade de leitura, tendo em vista a função social da língua e as condições existentes em sala de aula, que inviabilizam o ensino das quatro habilidades comunicativas;
- no engajamento discursivo do aluno, no uso da linguagem na comunicação;
- em um padrão de progressão geral que enfatiza o conhecimento de mundo do aluno e a organização textual com a qual o aluno esteja mais familiarizado no uso de sua língua materna, com o objetivo de envolver o aluno desde o início na construção do significado;
- na compreensão geral e no envolvimento na negociação de significado;
- na informação para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e à tecnologia;

...utilizando o texto jornalístico para...

- oferecer ao aluno um contato direto com o texto escrito autêntico;
- capacitar o aluno a buscar as informações que deseja obter de modo rápido e eficiente, sem precisar ler o jornal e suas seções ou cadernos integralmente;
- ensinar os alunos a selecionar os fatos, organizando-os, analisando-os, criticando-os, criando possibilidades para o aluno desenvolver operações e processos mentais que concorrem para a construção da competência leitora (Faria, 1998);

- oferecer aos alunos os meios de melhorar sua leitura, estabelecendo, assim, laços entre a escola e a sociedade, aproximando a escola da vida;
- levar os alunos a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar diferentes pontos de vista, necessários ao pluralismo característico do comportamento democrático;
- desenvolver a postura crítica do leitor-aluno;

...com ênfase na definição de tarefas.

Os PCN-LE (1998a) apontam para a importância da inclusão de atividades significativas em sala de aula, o que permite ampliar os vínculos afetivos e confere a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa. Segundo Willis (1996:46), “o alvo de uma aprendizagem centrada nas tarefas é recriar condições naturais de aprendizagem na sala de aula”<sup>6</sup>, sem que para isso seja necessária a simplificação dos textos. Os PCN de Língua Portuguesa (1998b: 45) esclarecem que:

*por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos – simplificando-os – aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade.*

Não importa, portanto, o grau de dificuldade do texto, mas a tarefa que se propõe para aquele texto. Nesse sentido, a intervenção do professor e, conseqüentemente, os aspectos a serem tematizados é que deverão ser tratados com graus diversos de aprofundamento.

Apresento, a seguir, uma análise de parte da unidade que ilustra alguns ensinamentos aprendidos com os PCN-LE (1998a).

---

<sup>6</sup> Minha tradução.

## 8. Uma vista parcial da unidade

Desdobro este final em dois, que chamo de (a) resolução de problemas e (b) extrapolação do texto. Nas duas partes, preocupo-me em analisar os resultados da aula dada por mim para os alunos do Cieja.

### 8.1. Resolução de problemas

Na defesa de um trabalho contextualizado, construí um problema de verdade para os alunos resolverem. Explicando melhor, eles deveriam fazer uma pesquisa em jornais importados<sup>7</sup> e comprar uma televisão e um vídeo para a sala de vídeo da escola. Tinham a importância de R\$1.000,00, equivalente na época a US\$1,000,00, que poderiam gastar. Tal situação é verdadeira, uma vez que a escola em novembro recebe a verba MEC e, de fato, planejara comprar TV e vídeo novos para a sala de vídeo com uma quantia estipulada de R\$1.000,00.

Sinalizo aqui, mais uma vez, junto com os PCN-LE (1998a), a importância da conscientização pelo professor do uso de tarefas significativas em sala de aula, ou seja, verdadeiras, a fim de que a aprendizagem se efetive. De acordo com Willis (1996), o uso de tarefas será justificado, uma vez que elas ajudarão o aprendiz a desenvolver habilidades de que precisará para realizar tarefas do mundo real, fora da sala de aula. Para ele, “tarefas cuidadosamente selecionadas darão os estímulos necessários para os alunos interagirem, assim, ajudando a encontrar motivação”<sup>8</sup> (Willis, 1996:56). Portanto, o objetivo e o resultado da tarefa darão a motivação para que o estudante nela se engaje, efetivando, então, uma oportunidade de aprendizagem. Tal situação dá ao aluno ‘empowerment’ (Fairclough, 1989), promovendo sua auto-imagem, estimulando-o a pensar mais criticamente e, finalmente,

<sup>7</sup> O jornal trabalhado em aula foi ‘The Herald’, dois exemplares, um de 19 de junho de 1998, sessão A, pp. 03- 17 e de 03 de julho de 1998, sessão B, pp. 04 -06 e sessão E, pp 03-16. Como tenho apenas os cadernos dos jornais utilizados em aula, não há possibilidade de oferecer os números dos referidos jornais.

<sup>8</sup> Minha tradução.



tornando-o capaz de construir algo que seguramente corresponda a sua necessidade.

Segue abaixo como foi enunciado o problema dentro da unidade didática:

*Chegou a verba MEC para a escola. Em reunião de Conselho de Escola ficou decidida a compra de um televisor e um vídeo estéreo para a sala de vídeo. A escola dispõe de US\$1,000 para a compra. Faça uma pesquisa no jornal importado e nesta tabela preencha os dados que se pedem: marca da TV e vídeo, preço, tamanho, endereço da loja e horário de atendimento de segunda a domingo (enunciado da tarefa 7 da unidade montada por mim em 1998).*

Os alunos do Cieja compararam preços, compraram, engajaram-se discursivamente para resolver tarefas propostas que tinham valor significativo: comprar um aparelho de TV e vídeo para a escola, com uma verba que vem anualmente do MEC. Os depoimentos escritos de três alunos ilustram melhor:

*A1: Aprendi a fazer compras em lojas, pesquisar preços em jornais.*

*A2: Aprendi a procurar anúncio no jornal importado e comparei os preços com o Brasil.*

*A3: Aprendi a comparar os anúncios no jornal da língua mãe e da língua estrangeira (depoimento escrito sobre o que aprenderam na aula de 10/11/1998).*

Altamente motivados, fizeram uma pesquisa em jornais importados, calcularam e efetivaram a compra. Retomando os PCN-LE (1998a), a questão central é a visão de linguagem que subjaz à prática do professor e como ela é viabilizada por meio da metodologia de ensino.

Vejamos agora o que dizem os alunos do Cieja sobre a aula:

*A1 - De vez em quando tinha que ter uma aula dessas de Inglês. Cansa menos, todo mundo discutindo em grupo, aprende mais, bem mais.*

A2 - *Foi uma aula gostosa, passou tão rápido e a gente nem percebeu.*

A1 - *Às vezes, a gente fica na sala de aula, a gente quer aprender, tá tumultuado, a gente não consegue falá, se expressá (sic). Daí fica difícil pra gente aprender: a gente lê e não entende. Aqui não, a gente procurou, a gente aprendeu alguma coisa. No nosso país a gente não usa inglês no dia-a-dia. No Colégio deveria ser incluído, poderia ter umas aulas como essa, uma vez por semana, uma vez por mês que seja, ia ser muito legal! (gravação da aula, 10/11/1998 - avaliação de dois alunos, A1 e A2, sobre a aula).*

A avaliação dos alunos comprova a exeqüibilidade da transposição didática. Eles trabalharam em grupo, auto-avaliaram-se e resolveram as tarefas com prazer - afinal, disseram eles, a aula foi gostosa, *passou tão rápido e a gente nem percebeu*. No segundo depoimento dado pelo A1, é possível sentir sua satisfação na resolução de tarefas significativas: *a gente procurou, a gente aprendeu alguma coisa*.

E mais, os alunos do Cieja, além de apontarem que gostam de inglês, motivados, ainda pedem mais: *poderia ter umas aulas como essa, uma vez por semana, uma vez por mês que seja, ia ser muito legal!*

Na verdade, esses alunos, que nunca tinham lido um texto produzido por falantes nativos, uma vez estimulados à capacidade de falar, discutir, ler, escrever, descobrir e interpretar situações, foram capazes de fazer suposições e inferências:

A1: *...tão dando desconto. Olha 50% !*

A2: *...off ... é desconto ( gravação de aula:10/11/1998)*

E interpretar situações ou pensar de forma criativa:

A1: *aqui você economiza . Precisa pesquisar!*

A2: *... eles não vão pôr um anúncio que não tem endereço. Tem sim e nós (sic) vai achá, (sic) nem que tem que ficá até... A senhora tem computador, professora? Tem internet?*

A1: *Então vai comprá por internet, tá? Não precisa hora, nós compramo (sic) na internet, é 24 horas. Nós somo (sic) muito econômico ...com o resto [do dinheiro] nós vamo pra esse tal de Lauderlale* (gravação de aula:10/11/1998).

Sem prejuízo do lingüístico:

A1: *Aprendi os dias da semana em inglês, escrever endereços, mês, data, horas.*

A2: *aprendi a abreviar os dias da semana [como no jornal]*

A3: *...Eu aprendi o endereço [eletrônico] da loja* (depoimento escrito dos alunos sobre o que aprenderam na aula: 10/11/1998).

Especificamente falando sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, é inegável a importância e a necessidade de se conhecer a língua e seu mecanismo; porém, não se pode esquecer que essa aprendizagem deve ser feita de forma contextualizada, ou seja, próxima da realidade do aluno. Por conseguinte, ler em língua estrangeira não deve ser entendido como uma atividade de decodificação de vocabulário ou de idéias específicas (um código formal lingüístico a ser memorizado, totalmente distanciado da subjetividade do aluno), mas como um processo dinâmico de desenvolvimento e implementação de estratégias como inferência, auto-predição, auto-questionamento. Na verdade, o verdadeiro significado do texto cada leitor irá imprimir, baseado nas suas expectativas e vivências e no seu conhecimento prévio sobre o assunto.

## 8.2. Extrapolação do texto

Na unidade referida, planejei uma extrapolação do texto com discussões orais. Propus uma questão inicial e única: nos anúncios em geral, vocês observaram que as letras mudam de tamanho. Na sua opinião, essa mudança do tamanho de letras é intencional? Por quê?

Apresento a discussão oral final na íntegra para ilustrar as idéias apresentadas até aqui. A fala do professor vem sinalizada através da

letra P em negrito e a fala dos alunos, representada por As em itálico. Todos os comentários em letras maiúsculas são meus e denotam questões levantadas pelos PCN-LE (1998a).

**P: Vocês observaram que nos anúncios que vocês leram, há uma mudança no tamanho das letras. Na sua opinião, essa mudança do tamanho das letras é intencional? Por quê?**

*As: [ a maior] é pra chamar a atenção do anúncio.*

**P: E a menorzinha?**

*As: a menorzinha é prá esconder os juros. A maior prá chamar atenção do preço do produto prá você ler. Os juros você não consegue ler. (ÉTICA/MORAL/CONSUMO)*

**P: Portanto, tem uma intenção?**

*As: com certeza. Tem outras que é assim ó: 12 pagamentos, vamos supor de 1,20 , eles põem 12 bem piquinininho, prá você não entender e pensar que custa 1,20 . Na oferta, eles põem bem grande o preço e você pensa que é a peça toda. É pra enrolá. Isto aqui, chama propaganda enganosa, tá iludindo o cliente tipo chamariz (EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E CONSUMO)*

**P : No Brasil é fácil comprar, é possível consumir como lá?**

*As: Não, fora é melhor e mais barato, a senhora não viu o preço da máquina? E da televisão? Eles podem comprar, tem estabilidade. Aqui, eles embutem um jurinho (ACESSO À INFORMAÇÃO, ENSINAR INGLÊS PARA CONHECER OUTRAS REALIDADES)*

**P: E os salários são iguais?**

*As: Nem a pau, pra comprar uma máquina dessa vai um ano. Lá eles ganham por ano né, então, eles tão (sic) ganhando uns mais de 70.000 anual, aqui nem a pau. Trabalho de segunda a segunda não ganho nem 1000 (COMPARAÇÃO COM OUTRAS CULTURAS, DISTRIBUIÇÃO DE RENDA).*

**P: Tem muita gente ganhando dinheiro, não tem? no Brasil?, ou seja, poucos ganhando muito, mas muito; enquanto muitos estão ganhando muito pouco? Como é a distribuição de renda no nosso país, igual?**

As: *Muito desigual.*

**P: Nos países desenvolvidos de primeiro mundo esta diferença é tão grande quanto a nossa aqui?**

As: *Lá é diferente daqui, porque lá um operário ganha tanto e tem que pagá (sic) imposto de renda e aqui não vai pagá, não tem o que comê (sic) (DIFERENÇAS CULTURAIS E SOCIAIS, COMPARAÇÃO DE CULTURAS, DESENVOLVIMENTO DE UM ALUNO CRÍTICO).*

**P: Portanto, quanto mais pobre o país, pior é a distribuição de renda, será que a gente pode concluir assim?**

As: *Nosso país tem que tê (sic) muito estudo, como se diz, tem que dá muita educação pro povo. A gente trabalha, trabalha e não ganha nada. E você não tem estabilidade, da noite pro dia, você pode sair do emprego também (CIDADANIA)*

**P: Então a gente não tem emprego, não tem salário...**

As: *nem educação. Tem, mas não a que a gente merece. (CIDADANIA)*

**P: Será que haveria solução para problemas tão graves quanto os nossos?**

As: *Eu acho que o Brasil é o país mais mal-educado que tem. Será que a educação... , ela é importante, mas os homens mais educados são os que mais pisa (sic) na camada social pobre, porque o Fernando Henrique, é um intelectual, gente, é o nosso presidente, Mário Covas chamou a gente de ignorante, que educação tem eles? Nós tamos (sic) procurando um caminho, mas os intelectuais estão fechando (CONSTRUÇÃO DE CONTRA-DISCURSOS DENTRO DA SALA DE AULA DE INGLÊS ).*

**P: Talvez essas camadas pobres, depois de escolarizadas, subindo ao poder, pudessem mudar esta situação?**

*As: Pra mudar, vol... , voltarmos a 1968, metê (sic) as mãos nas armas e...*

*As: não senhor, eu sou contra a revolução. Teve revolução e o país continua na mesma...*

Em um contexto de incertezas como é o da aprendizagem, tudo que é rígido, insensível e pré-programado tende ao fracasso. Dessa forma, conforme sinalizei há pouco, programei apenas a primeira pergunta; as demais foram sendo construídas na interação professor-aluno.

Os resultados mostram as discussões levantadas em torno de temas diversos, envolvendo ética, moral, cidadania, educação para o trabalho e consumo, diferenças culturais e sociais. Tais temas se transversalizaram ao longo da discussão e nortearam essa etapa do trabalho, deixando claro o uso da aprendizagem de línguas na escola como espaço para compreender as várias maneiras de viver a experiência humana (natureza sociointeracional da linguagem e aprendizagem).

Como as temáticas discutidas sugeriam a vida social de forma explícita, o engajamento discursivo foi imediato, trazendo a consciência crítica, que possibilita o surgimento de novas práticas sociais por meio da criação de espaços na escola para a construção de contra-discursos.

Assim, temos um diálogo rico em que os conhecimentos do professor e do aluno se entrelaçam na busca da construção de um novo conhecimento: *nós [o povo brasileiro] estamos procurando um caminho, mas os intelectuais estão fechando*. Eis um conhecimento novo que faz com que o professor se desapegue de um saber onipotente e procure ficar mais atento ao saber local e contextual que emerge nessa interação. Trata-se de um saber relacional e contextual, explica melhor Moraes (2003), gerado em uma ecologia de pensamentos e ações que emergem a partir do diálogo em que ambos, professor e aluno, vão se transformando mutuamente, enquanto, simultaneamente, se auto-transformam. A mediação pedagógica resulta, portanto, de uma história de interações recorrentes, em que o aprendiz conserva sua identidade, mas de uma

maneira congruente com o que ocorre na interação com o educador, que também é, ao mesmo tempo, educando, idéia que perpassa as obras do educador brasileiro Paulo Freire.

Com o termo sublinhado na última fala do aluno (vol... voltarmos), quero chamar a atenção do leitor para uma auto-transformação do aluno, denunciada através do seu esforço em se arriscar na construção, em sua língua materna, de um código elaborado, próximo ao do professor.

## 9. Conclusão

*Dizemos nós: ‘eles não querem saber de nada’; dizem eles: ‘as aulas não têm nada a ver comigo’. Conclusão nossa: ‘eles não gostam da escola’. Não é verdade; quase todas as crianças gostam da escola. Do que talvez não gostem muito é das nossas aulas. (Mário Sérgio Cortella, 2000)*

Na defesa de um trabalho contextualizado, mostrei, com parte de uma unidade de ensino, a importância de se valorizar a sala de aula de LE para discutir o mundo social, político e econômico, sem que tivesse implicado prejuízo na aprendizagem da língua inglesa. O grande lucro foi apresentar a LE para o aluno, ensinando-o a ser um cidadão que tem direitos e deveres e que pode transformar uma sociedade tão desigual. A aprendizagem centrou-se no engajamento discursivo do aprendiz, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social.

Retomando os PCN-LE (1998a), o processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso, e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de *a natureza sociointeracional da linguagem* (PCN-LE, 1998a:32). Nesse sentido, o estudo crítico da linguagem é entendido não como um fator que contribui para a dominação de algumas pessoas ou povos por outros, mas como uma contribuição à emancipação dos dominados e oprimidos.

Vimos os alunos do Cieja, representantes legítimos da cultura popular, construindo significado, exercendo, assim, sua qualidade de discurso dos *'de baixo'*, no dizer de Santos (2000), e pondo em relevo o seu cotidiano, ou seja, o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos. Vimos, também, os alunos do Cieja pedindo a inclusão de aulas obrigatórias de inglês no currículo das escolas brasileiras: aulas como essa, dizem, todavia. Assim, parece possível concordar com as idéias de Cortella (2000), na epígrafe acima e parafraseá-lo: quase todos os alunos gostam de aprender uma língua estrangeira, entretanto, do que talvez não gostem muito é das aulas como são dadas.

Concluindo, saliento com este trabalho também o papel educacional, sócio-político do inglês no currículo escolar e como a consciência desse papel pode permitir ao professor atuar no processo de transformação social. Mostro ainda como é possível desenvolver, em sala de aula, a consciência crítica de como usamos a linguagem na vida social, enfatizando a importância de se levantarem temas sociais que auxiliarão o aluno na compreensão do mundo em que vive. Finalizando, gostaria de enaltecer a importância da língua inglesa no currículo das escolas brasileiras e seu papel formativo ao lado das demais disciplinas.

Recebido em: 07/2004; Aceito em: 12/2004.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 1998a Programa de desenvolvimento profissional continuado/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A secretaria. – *PCN de Língua Estrangeira*.
- \_\_\_\_\_ 1998b Programa de desenvolvimento profissional continuado/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A secretaria. – *PCN de Língua Portuguesa*.
- \_\_\_\_\_ 1998c Programa de desenvolvimento profissional continuado/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A secretaria. – *PCN Introdução*.



- CELANI, M.A.A. 1996 A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1o. e 2o. graus. *ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, **18**: 21-36.
- CHALITA, G. 2002 Progressão continuada: espinha dorsal da política educacional. In *Fórum de debates "progressão continuada compromisso com a aprendizagem"*. Fórum realizado em 25/06/2002 em SP.
- CHEVALLARD, Y. 1985 *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- CORTELLA, M.S. 2000 *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. Cortez.
- D'AMBROSIO, U. 1999 Trajetórias e desafios pessoais. IN: A.A. INOUE et al. *Temas transversais e educação em valores humanos*. Editora Fundação Peirópolis.
- FAIRCLOUGH, J. J. 1989 *Language and power*. Longman.
- FARIA, M.A. 1998 *Como usar o jornal na sala de aula*. Contexto.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS 2001 Concurso público para provimento de cargos de professor de inglês.
- MACKAY, R. 1978 Identifying the nature of the learner's needs. IN: R. MACKAY & J. MOUNTFORD *English for specific purposes*. Longman.
- MORAES, M.C. 2003 *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Vozes.
- MORIN, E. 2000 *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora.
- MOITA LOPES, L.P. 2003 A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. IN: R.C.G. RAMOS & L. BARBARA (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- SANTOS, M. 2000 *Por uma outra globalização*. Record.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SP 1998 Diretoria de Orientação Técnica/ Educação de adultos/ Ensino Supletivo. Outubro. mimeo.
- VYGOTSKY, L.S.P. 1930/1998 *Pensamento e linguagem*. Editora Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ 1934/1999 *A formação social da mente*. Editora Martins Fontes.
- WILLIS, J. 1996 *A framework for task-based learning*. Longman.

*Adelaide Ferreira Margato is a former EFL teacher, pedagogical coordinator and principal in City Council and State-run schools in São Paulo, Brazil. She is currently working as a teacher on a project offered by Cultura Inglesa and PUC-SP to teachers of English from state schools. Her area of research is the on-going education of foreign language teachers. [adelaidemargato@terra.com.br](mailto:adelaidemargato@terra.com.br)*