

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

SABRINA GEWEHR BORELLA

**O LIVRO DIDÁTICO E SUA INTERAÇÃO COM OS PCNs: UMA PROPOSTA DE
AVALIAÇÃO**

São Leopoldo

2006

SABRINA GEWEHR BORELLA

O LIVRO DIDÁTICO E SUA INTERAÇÃO COM OS PCNs: UMA PROPOSTA DE
AVALIAÇÃO

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras Português-Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Ms. Cristina K. Schmitz Gibk

São Leopoldo

2006

RESUMO

Este trabalho, preocupado com a freqüente carência de critérios por parte dos professores de língua estrangeira no momento da escolha de seu material didático, busca criar uma proposta de análise de livros didáticos, especialmente considerando a pouca atenção dada a essa área e a grande variedade de materiais existentes no mercado. Esta proposta foi, assim, criada tendo como base teórica principal os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira- 3º e 4º ciclos, com o intento de tornar os conceitos subjacentes àquele documento menos abstratos do que os mesmos se apresentam nos PCNs. Como a proposta pretende auxiliar os educadores em sua escolha de material didático, ela lhes oferece critérios concretos para uma reflexão sobre o assunto. A proposta de análise é organizada em seis categorias, compostas de uma série de perguntas norteadoras. O trabalho, ainda, sugere que a proposta de avaliação, aqui apresentada, não deve ser utilizada como receita, mas como objeto de reflexão, no momento da escolha do livro didático, por parte dos profissionais do ensino de língua estrangeira.

Palavras-chave: Livro didático de língua estrangeira. Parâmetros Curriculares Nacionais. Critérios de escolha de livros didáticos.

ABSTRACT

School teachers lack criteria when the time comes for them to choose the book to use in their classrooms. Thus, this paper tries to offer these teachers a series of guidelines based on which they can make better informed choices as far as course books are concerned, specially considering the little attention paid to this area and the large amount of books available in the market. This proposal was then created, having as its main theoretical base the “National Curriculum Guidelines – Foreign Languages - Grades 5 through 8”, with the intention of making the concepts related to that document less abstract than they are in those Guidelines. As the proposal has the intention of helping educators in their course books choices, it offers them concrete criteria for a reflection on this subject. The proposal is divided into six categories composed of several guiding questions. The study also suggests that foreign language professionals should not use this proposal as a recipe, but as an object for reflection while choosing the materials to be used in their classrooms.

Keywords: English coursebook. National Pedagogical Guidelines. Criteria for choosing coursebooks.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 O USO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	7
2.1 UMA VISÃO GERAL DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO	7
2.1.1 Mudanças nas abordagens metodológicas	7
2.1.2 O livro didático no Brasil	10
2.2 A ADOÇÃO DE UM LIVRO DIDÁTICO	14
2.2.1 Vantagens e desvantagens da adoção de um livro didático	14
2.2.2 Uma possível solução.....	18
2.3 A ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS	19
2.3.1 Os objetivos e as necessidades dos alunos.....	19
3 OS PCNs E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	22
3.1 O QUE SÃO OS PCNS	22
3.2 OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	23
3.2.1 A natureza sócio-interacional da linguagem	25
3.2.2 A visão sócio-interacional da aprendizagem.....	27
3.2.3 O Conhecimento Sistêmico.....	29
3.2.4 O Conhecimento de Mundo.....	30
3.2.5 O Conhecimento da Organização Textual.....	31
3.2.6 As habilidades de compreensão escrita e oral.....	34
3.2.7 As habilidades de produção escrita e oral.....	37
3.3 A APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS.....	39
3.4 OS CONTEÚDOS E OS TEMAS TRANSVERSAIS	41
3.5 APRENDER A APRENDER.....	45
4 PROPOSTA DE ANÁLISE.....	46
5 CONCLUSÃO	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

O livro didático é um elemento importante no currículo escolar, sendo na maioria das vezes o elemento mais palpável e visível dentro de um plano de aula. Esta ferramenta vem sendo muito utilizada e vem sofrendo algumas alterações no que diz respeito ao seu papel e conteúdo nas últimas décadas (PEREIRA, 2004). Porém, o foco principal de pesquisa através dos anos tem favorecido uma análise da função do professor, aluno e do ensino em geral, dando-se muito menos atenção ao livro didático (RICHARDS, 1998), material de vasta e significativa utilização no processo de ensino e aprendizagem.

Devido a essa lacuna, vemos em nossas escolas, todos os anos, professores, na sua maioria sem parâmetros, tendo que escolher, dentre vários livros, ou pior, dentre vários panfletos ou listas de livros, qual material didático será utilizado no ano seguinte. Se de um lado temos esta situação lamentável, de outro temos uma série de documentos agrupados em livros (PCNs), que apresentam parâmetros para a escolha, mas que, ao conterem conceitos abstratos são, muitas vezes, de difícil interpretação por parte do professor. Sendo assim, decidi redigir um trabalho que pudesse auxiliar profissionais da educação na escolha de um LD, baseados nas noções dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs).

Em minha concepção inicial do trabalho tinha em mente, além da criação da proposta de avaliação de um livro didático, a aplicação dessa em um material que é utilizado em uma escola de meu município, Lajeado. Porém, em razão do tempo e do fato de este ser um trabalho de conclusão em nível de graduação, resolvi restringir a pesquisa à primeira parte, realizando-a assim de uma forma mais enxuta, que pode, inclusive servir como base a outros trabalhos, que, enfim, queiram empreender a tarefa de efetivamente avaliar materiais didáticos.

O objetivo da pesquisa, posto claramente é, então, elaborar um instrumento que, através de perguntas, leve o professor a refletir sobre diferentes aspectos do material didático naquilo em que eles se relacionam com a perspectiva teórica dos PCNs.

No que tange à utilidade de meu trabalho, creio que o mesmo é relevante tanto para o meio acadêmico, que poderá voltar sua atenção para os LDs presentes

no dia-a-dia da educação e ainda pouco discutidos, quanto para o professor/avaliador, que ao utilizá-la como elemento de orientação/reflexão no processo de avaliação de livros didáticos poderá beneficiar a comunidade escolar em geral, por qualificar sua escolha do LD, ou para ajudá-lo a preparar matérias de apoio que possam complementar o LD escolhido e, ao mesmo tempo, contemplar mais adequadamente os princípios propostos pelos PCNs de Língua estrangeira, e, enfim, os objetivos de ensinar Língua Estrangeira (doravante LE) em nosso país.

No capítulo 2, a seguir, apresento uma visão geral da história do livro didático, na qual estão incluídas as mudanças nas abordagens metodológicas e os marcos desta importante ferramenta no Brasil. Ainda, no segundo capítulo, resalto as razões para uma possível adoção ou não de um LD. Esta escolha é apoiada, em seguida, na visão dos objetivos e necessidades apresentados pelos educandos na aprendizagem de uma LE.

No terceiro capítulo, tenho como foco principal a teoria apresentada nos PCNs de língua estrangeira- 5ª a 8ª séries. Após uma breve introdução sobre o que são os PCNs, apresento os objetivos do ensino de língua estrangeira, bem como as naturezas sócio-interacional de linguagem e da aprendizagem; as noções de conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual, que são a base para a aprendizagem das habilidades de compreensão e produção escrita e oral. Complemento o capítulo com a apresentação da noção de ensino e aprendizagem baseada em tarefas (NUNAN, 2004 e Brasil, 1998) seguida dos conteúdos propostos para o trabalho no terceiro e quarto ciclos, os temas transversais e a noção de aprender a aprender.

No quarto capítulo, apresento a proposta de análise de livro didático, por mim concebida, dividida em categorias de avaliação constituídas de perguntas, antecedidas por explicações sobre a relação entre as perguntas e as categorias teóricas em que elas se inserem.

Por fim, no capítulo de conclusão, retomo os objetivos, apresentando algumas considerações finais a partir dos mesmos, bem como apresento minhas críticas ao trabalho e sugiro outros possíveis trabalhos na área.

2 O USO DO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo irei abordar a questão da utilização do material didático com o objetivo de, primeiramente, apresentar uma visão geral da noção do livro didático (doravante LD), apresentando alguns referentes históricos, bem como alguns prós e contras da adoção desse tipo de material. Igualmente, apresentarei algumas maneiras de análise desta importante ferramenta de ensino.

2.1 UMA VISÃO GERAL DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, conceituado por Renato Fleury como “*uma sugestão e não uma receita, não podendo substituir o professor*” (1961, p.174-177 apud FREITAG, et al, 1989, p.79), vêm sofrendo muitas alterações ao longo dos anos, tanto na sua função quanto no seu conteúdo. Devido a estas modificações e a conseqüente relevância destes tópicos para meu trabalho, apresentarei a seguir algumas das mudanças nas abordagens metodológicas que os livros didáticos vêm sofrendo e os marcos desta ferramenta no Brasil.

2.1.1 Mudanças nas abordagens metodológicas

O Método Audiolingual, sedimentado no estruturalismo e no behaviorismo, dominou o ensino de (LE) durante as décadas de 40 e 50. Até os anos 50 os livros-texto de LE sofreram a influência do *behaviorismo*¹, corrente que defendia “*as tentativas de adestramento ‘científico’ dos alunos*” (WEININGER, 2001, p. 47), em que o processo de aprendizagem era obtido através do condicionamento e do reforço de respostas positivas, ou seja, os alunos só passavam para a próxima unidade do livro didático se a tivessem realizado corretamente, caso contrário, tinham de reforçar a unidade até acertá-la, a exemplo de um adestramento, como o que ocorria no experimento com ratos que só ganhavam os seus alimentos ao apertarem em determinado botão.

¹ Burrhus Frederic Skinner tem a sua obra como expressão mais célebre do behaviorismo.

No final dos anos 50, Chomsky criticou o behaviorismo, pelo fato de a teoria não explicar a aquisição da linguagem. Já nos anos 60, Chomsky criou o conceito de competência comunicativa, isto é, o conhecimento gramatical que um falante-ouvinte possui; o que foi criticado por Hymes, que propôs um outro conceito que englobasse também elementos psicológicos, sociais e culturais (OLIVEIRA, 2003, p.99). Com isto, já no final dos anos 70 e início dos anos 80, os livros-texto passaram a basear-se na Abordagem Comunicativa, cujo principal objetivo era dar aos alunos *"...as ferramentas lingüísticas necessárias para defender seus interesses num ambiente social codificado pela língua alvo."* (WEININGER, 2001, p.43). Esta abordagem começou a ser aplicada em programas realizados com imigrantes em sua aquisição de segunda língua, na qual eram trabalhadas situações que poderiam ser usadas por eles no seu dia-a-dia. O importante é que, nesta visão, a gramática era utilizada com um objetivo comunicativo e contextualizado. Porém esta visão teve alguns problemas. Um deles eram as situações apresentadas nos livros didáticos que, muitas vezes, não estavam de acordo com a realidade dos alunos, já que, ao introduzir esta abordagem também no ensino de LE, muitos alunos encontravam-se muito longe do cotidiano da cultura alvo, uma vez que se tratava de aprendizagem de língua fora do país em que ela é falada. Somava-se a esta razão a incapacidade de adaptação dos educandos perante essa questão, pois estes não conseguiam colocar-se na realidade do elaborador do livro. Outra limitação dessa abordagem para o LD, segundo Weininger (2001), é a falta de autenticidade na comunicação e seu autoritarismo. Ao forçar o aluno a realizar determinada atividade cujo conteúdo já está estabelecido, o livro-texto tira-lhe a autenticidade ao privá-lo de situações reais e, autoritariamente, foge de suas necessidades e interesses.

A partir dos anos 90 o conceito de "comunicativo" sofreu uma pequena alteração, na qual o professor deixa de ser o "mestre" e passa a ser um "companheiro" no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esta nova abordagem (comunicativa) ainda foge muito da situação real dos alunos, sendo assim artificial e disfuncional lingüisticamente. Isto se torna claro quando Weininger afirma que *"(...) um ato comunicativo sem uma intenção comunicativa genuína e autêntica dos participantes é artificial e normalmente disfuncional lingüisticamente"* (WEININGER, 2001, p.45). Como ilustração desta situação poderíamos pensar em um diálogo de apresentação pessoal entre colegas de aula, nos quais os mesmos tenham que assumir identidades estrangeiras e reproduzir diálogos do próprio livro.

Por fim, além do conceito de comunicativo, outros dois são bastante anunciados nos dias atuais: o construtivismo clássico, que sofre influências de Jean Piaget (1997, apud WEININGER, 2001, p.48) ao descrever “*a aprendizagem como um processo de reconstrução de conhecimento pelo próprio aprendiz em fases distintas*”² e o sociointeracionismo de Vygotsky (1962 e 1978 apud WEININGER, 2001, p. 49) que diz que “*(...) o desenvolvimento do pensamento é atrelado ao desenvolvimento da linguagem e que ambos sempre ocorrem dentro de uma interação social do indivíduo com seu ambiente, dentro de um determinado contexto sócio-histórico*” (este último teórico, por sinal, serve como referência para alguns conceitos básicos dos PCNs). Para que isto ocorra, de acordo com Weininger (2001) devem ser realizadas bastante atividades, tais como jogos e trabalhos, que exijam dos alunos conhecimentos lingüísticos e que não despertem neles a insistente idéia de que estão aprendendo inglês. Um exemplo disso pode ser visto na proposta “relacionar-se, criar, doar” apresentada por Ben Schneiderman (1997, apud WEININGER, 2001) a qual está estabelecida em um tripé: aluno-aluno-produto, no qual dois alunos (ou mais) com interesses comuns, no caso em questão, criam um produto final relevante para um terceiro(s). Este produto, que pode ser um folder, uma página na internet, um cartão ou algo similar é “doado” para um colega ou para um grupo de pessoas que poderão retirar dele alguma informação. Neste tipo de atividade a aula deixa de ser um “faz de conta” transformando-se em algo significativo.

A proposta de Ben vem ao encontro do trabalho com projetos, prática na qual os alunos desenvolvem cooperativamente habilidades de linguagem ao mesmo tempo em que se tornam cidadãos mais conhecedores do mundo. Este tipo de prática mostra-se bastante válido já que, ao trabalhar algo do interesse do educando, o professor o coloca como peça central do projeto, ao requerer dele um envolvimento ativo, tornando assim a aprendizagem da língua algo autêntico, motivador e desafiador (STOLLER, 2002). Este tipo de trabalho, foge completamente dos conhecidos exercícios comumente encontrados em nossos livros didáticos que, na maioria das vezes, não passam de uma série de repetições do conteúdo anteriormente explicado pelo professor. Ao contrário disto, a prática com projetos envolve “*a resolução de um problema que permita aos alunos*

² Fases da aprendizagem: assimilação, acomodação e equilibração.

coordenar, ressignificar ou reconstruir conhecimentos anteriores, construir novos conhecimentos e desenvolver suas estratégias". (CASTEDO; MOLINARI, 2001, p.17).

Por todas essas razões do desenvolvimento da linguagem é que os materiais didáticos vêm se modificando ao longo dos anos e hoje vemos uma busca constante para que eles possam estar adequados a um contexto real e significativo aos alunos.

2.1.2 O livro didático no Brasil

O livro didático no Brasil surgiu e tem sido uma importante ferramenta de ensino desde a Revolução de 1930. Sua criação, por sinal, é uma consequência direta dessa revolução, segundo Guy de Holanda:

Com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro - antes mais caro do que o francês - competir comercialmente com este. (HOLANDA, 1957, p.105 apud FREITAG, et al., 1989, p. 12)

A história no Brasil desta ferramenta essencial é uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que são citadas a seguir, a partir da página do MEC na internet³:

1938 - Instituição, pelo Ministério da Educação, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelece condições para a produção, importação e utilização do livro didático.

1966 - Criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.

1971 - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), ao assumir as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então sob a responsabilidade da Colted.

³ (www.mec.gov.br/self/fundamental/avaliv.shtm#1e)

1976 - A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução dos programas do livro didático.

1983 - Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a incorporar o Plidef.

1985 - Instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).

1993 - Instituição, pelo Ministério da Educação, de comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação.

1994 - Publicação do documento Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos.

1996 - Início do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos (PNLD/1997)

1997- Extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e transferência da execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

1999 - Nomeação da Comissão Técnica por meio de Portaria Ministerial

2001 - 1ª Avaliação dos dicionários distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental

2002 - O MEC realiza a avaliação dos livros didáticos em parceria com as universidades.

Muitos são os momentos históricos pelos quais passaram os livros didáticos. Dentro desses momentos, na maioria das vezes, as modificações realizadas se repetem, isto é, ocorrem alterações similares em relação ao programa do livro didático a cada novo governo. A respeito disso, Freitag (1989, p.19) afirma que:

Parece não haver uma memória das políticas públicas desenvolvidas em relação ao livro didático no ministério competente, repetindo-se iniciativas, recriando-se, em cada governo, novas comissões e instituições, renomeando-se políticos e refazendo-se decretos, sem consideração do que já havia sido criado, pensado e concretizado anteriormente.

A criação de novos grupos de estudo, em si, não é má, uma vez que, como vimos, há uma evolução de conceitos teóricos e do entendimento do que seja a

“aprendizagem”, e portanto, deve haver uma evolução do pensamento sobre o que seja um bom livro didático. Entretanto, é importante refletir sobre a natureza do trabalho dessas comissões e o que orienta o trabalho por elas realizado. A afirmação de Freitag nos leva a crer que talvez as comissões e instituições possam ter sido criadas com fins mais eminentemente políticos do que pedagógicos, e isso é preocupante.

A despeito, no entanto, das mudanças ocorridas constantemente nos programas dos livros didáticos, parece que muito ainda deve ser modificado na criação, avaliação e escolha destes no Brasil, já que podemos ainda encontrar livros de má qualidade, muitas vezes ainda baseados numa visão behaviorista e/ou formalista, na qual eles se tornam os chefes, ou seja, os controladores dos professores, dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem (FREITAG, et al, 1989).

Para esta modificação podemos nos guiar pelo exemplo de outros países do mundo, sejam eles capitalistas ou socialistas (MIALARET & VITAL, 1981 apud FREITAG, et al, 1989, p.130), onde a criação e utilização do livro-texto mesmo fazendo parte do dia-a-dia dos alunos possui 3 características importantes, sendo elas 1) a criação de materiais didáticos baseados em critérios científicos e de qualidade por equipes interdisciplinares; 2) a adequação à exigência e competência do aluno, conforme sua faixa etária; 3) a utilização do LD juntamente com outros materiais, sendo ele somente um apoio para o processo de ensino-aprendizagem.

Acredito que esses três tópicos são de grande relevância na criação, avaliação e escolha dos livros-texto, pois somente pessoas qualificadas deveriam atuar na criação dos livros didáticos e, no caso dos livros de língua estrangeira, primeiramente, na criação, estudiosos da língua estrangeira e de outras áreas, para que o livro tenha, além de um bom conteúdo e apresentação, um aspecto interdisciplinar, já que nos dias atuais é defendida a idéia de que a aprendizagem não deve ser mais compartimentada, mas, sim, organizada de modo interdisciplinar. Podemos verificar isto nos PCNs de LE, que serão abordados no próximo capítulo, os quais defendem essa noção de interdisciplinaridade e que vêem a LE como uma importante ferramenta de ligação de diversas áreas.

Já no que tange à avaliação, penso que educadores da área treinados para isto deveriam verificar se determinado livro é adequado à etapa de aprendizagem

em que o aluno se encontra e se o conteúdo deste livro também está de acordo com a faixa etária do aluno, já que os assuntos abordados devem ser de interesse do mesmo. Ainda, no momento de escolha final, o melhor que poderia ser feito seria a realização dela pelo professor, que, ao ter passado por uma reflexão sobre critérios de avaliação, iria saber escolher não só o livro-texto, mas também outros materiais que seriam usados na complementação da aula, tornando-a, assim, mais agradável pelo fato de esta ser diversificada e mais adequada às necessidades de aprendizagem daquele grupo de alunos com quem ele irá utilizar o LD. Assim sendo, seria muito bom se os autores brasileiros pudessem basear suas produções nos três tópicos referidos, bem como, oportunizar reflexão antes da publicação de seus livros.

No tocante ao LD de LE, é importante, contudo, ressaltar que ele não passa por nenhum tipo de avaliação oficial, não fazendo parte, portanto, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vigente nos dias atuais. Essa ausência foi justificada via e-mail no dia 04/09/2006 pela Coordenação de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos, a partir de consulta por mim realizada sobre a existência de critérios oficiais para avaliação de materiais didáticos de LE. Segue o texto do e-mail:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, em seu artigo 26, parágrafo 5º, diz "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição." Sabemos que a língua inglesa é ensinada na maioria das escolas do país, mas não ignoramos que algumas optem por outras línguas estrangeiras modernas, como o espanhol, o italiano, o alemão, dentre outras. Como a LDB deixa a cargo da escola a escolha de qual língua estrangeira moderna irá ensinar, o MEC não avalia livros didáticos em línguas estrangeiras no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD.

A partir dessa informação, podemos inferir que não existe uma base única que oriente a escolha dos LDs de LE e, mais importante do que isso, a elaboração de livros didáticos em consonância com o que é estabelecido por esse mesmo governo, nos PCNs.

Agora, porém, encerrarei minha apresentação da história do livro didático e passarei a analisar as vantagens e desvantagens da adoção de um determinado livro texto.

2.2 A ADOÇÃO DE UM LIVRO DIDÁTICO

Todos os anos milhões de livros-texto de língua estrangeira são vendidos mundialmente. Na década de 70, eles eram, em sua maioria, escritos em um determinado país e usados no mundo todo, algo que vem se modificando nos dias atuais, visto que muitos países já estão publicando seus próprios livros de língua estrangeira (RICHARDS, 1998).

Um aspecto bastante importante que vem sendo transformado é o apelo visual dos livros didáticos. Eles estão ficando mais coloridos, melhor editados, impressos em materiais de maior qualidade, além de muitos contarem com o suporte de áudio (fitas, CD's, vídeos) e com um livro extra de exercícios domiciliares. Outra mudança, ainda dentro da parte visual, é o cuidado que já alguns autores estão tendo para evitar o uso de estereótipos físicos nas ilustrações. Para isto, procuram utilizar a mesma quantidade de pessoas de ambos os sexos, de diferentes tipos físicos, incluindo também pessoas com alguma deficiência física (RICHARDS, 1998).

Considerando essas modificações que os livros didáticos estão sofrendo, não podemos deixar de lembrar que esta importante ferramenta representa, em muitas situações, o próprio currículo da matéria de língua estrangeira, por ser bastante utilizado no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso devemos analisar as diferentes posições quanto à adoção ou não de um livro-texto em sala de aula.

2.2.1 Vantagens e desvantagens da adoção de um livro didático

Apesar de o número de escolas que não adotam LD ser ainda bastante significativo, parece possível dizer que os livros-texto são bastante utilizados nos dias atuais. Podemos observar isto quando nos deparamos com o grande número de publicações anuais, tendo em vista ou a adoção direta pelos professores em sala de aula, ou a sua utilização indireta por alguns professores na busca de idéias para diferentes atividades. Devido a essa grande utilização, Richards (1998, p. 128) nos apresenta vantagens para a escola, educadores e alunos com a adoção de um livro-texto.

Primeiramente, em relação ao gerenciamento da escola, Richards acredita que o custo da adoção de um LD é menor do que o de um treinamento de criação de materiais didáticos para os professores. Já os educadores, pelo fato de não precisarem criar o seu material didático, dispõem de um tempo maior, podendo, assim, assumir um número maior de turmas.

Outra justificativa seria a da vasta quantidade de LDs oferecidos no mercado, que podem ser substituídos quando o professor assim o quiser. O livro-texto, juntamente com o manual do professor, ainda, pode ajudar docentes inexperientes em sua atividade, pois muitos desses manuais não só trazem a explicação de como utilizar o livro-texto, mas também contam com muitas dicas para professores iniciantes. Poderíamos acrescentar, ainda, aqui, a noção de Harmer (1991, apud RICHARDS, 1998) sobre o assunto. Segundo ele, os livros-texto são vistos como uma ferramenta positiva para o professor e o ensino. Eles são escritos de uma forma animada e interessante, com uma progressão lógica de conteúdos e, muitas vezes, com resumos que auxiliam os educandos em seu aprendizado, além de aliviarem o professor da pressão de pensar em um material original para cada aula.

Os alunos, por sua vez, participam de aulas com um material de boa qualidade, no que diz respeito à produção e ao conteúdo, já que as editoras possuem um orçamento adequado tanto na qualidade de impressão quanto para a busca de livros baseados em pesquisas e modelos de ensino atuais. O livro didático orienta os educandos em seu aprendizado, pois, com sua utilização, eles podem ver o que já foi aprendido, o que está sendo trabalhado e qual será a próxima lição. Isto lhes dá autonomia, ao contrário de atividades soltas onde o aluno não tem esta visualização de continuidade (RICHARDS, 1998). Hutchinson e Torres (1994, apud RICHARDS, 1998) acrescentam que o livro didático é um guia que ajuda professores e alunos a ensinar e aprender de uma maneira mais efetiva, já que geram confiança e segurança, além de possuírem funções facilitadoras de economia de tempo, de organização e de direcionamento das lições em sala de aula e das atividades domiciliares.

Tudo isso, entretanto, considerando-se a hipótese de que o livro adotado seja atual, apresente informações ao professor e, de fato, se baseie em modernas

teorias de ensino-aprendizagem, o que nem sempre é o caso, especialmente em escolas públicas brasileiras.

Como verificado, diversos são os motivos que levam o professor a utilizar um determinado livro-texto em sala de aula. Porém, há também razões para a não adoção de um livro didático.

Como já citado, o livro didático tem sido, ao longo dos anos, um dos principais elementos dentro de uma sala de aula. Porém sua adoção única dificilmente será capaz de lidar com a diversidade de necessidades existentes na maioria das aulas de língua estrangeira. Isto inevitavelmente irá ocorrer pelo fato de as turmas de alunos serem diferentes a cada novo ano. Digo isso no que diz respeito não só aos conteúdos lingüísticos, mas também aos interesses pessoais dos alunos, ou seja, suas realidades de mundo. De fato, Richards (1998, p. 126-127) corrobora os pontos apresentados, mencionando alguns dos motivos para não utilização do livro-texto:

- Os materiais criados pelos próprios professores são mais relevantes e apropriados do que livros didáticos;⁴
- Os livros-texto não conseguem formar uma base para um curso abrangente de linguagem;
- Os livros-texto são muitas vezes inapropriados culturalmente;
- Não são compatíveis com a filosofia em que o aluno é o centro do aprendizado;
- Não são necessários para bons professores, que podem criar seus próprios materiais.

Podemos acrescentar aqui outras razões. Uma delas é o alto custo dos livros importados (e mesmo nacionais), que apesar da relativa qualidade pedagógica, se tornam inviáveis financeiramente para muitos da população brasileira.

Alguns estudiosos acrescentam que o uso do livro didático não é muito favorável para os profissionais da educação. Swan diz que:

Os livros-texto impedem o desenvolvimento docente, porque tiram a responsabilidade do professor. Ao invés de participar diariamente de decisões que devem ser feitas sobre o que e como ensinar, é fácil só sentar e operar o sistema, seguro de que pessoas virtuosas que escreveram o livro

⁴ Todas as traduções apresentadas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

sabiam o que era bom para nós. (SWAN, 1992, apud RICHARDS, 1998, p. 130).

Além de impedir o desenvolvimento didático e lingüístico que o professor provavelmente teria durante a elaboração de suas aulas, a utilização do livro didático pode prejudicar também o aluno. Torna-se prejudicial para o educador no sentido de privá-lo do momento reflexivo que obtém ao apresentar determinado assunto e da forma que iria trabalhar o conteúdo gramatical do mesmo. Já para o educando apresenta-se como potencialmente danoso tendo em vista que todas as turmas são diferentes por terem um nível de conhecimento distinto, o qual deveria ser visto e considerado no momento da elaboração das aulas. Devo deixar claro que estou aqui mencionando aquele professor que tem por base de suas lições somente o livro didático.

Outra possível desvantagem da adoção de um livro didático é o perigo presente na idéia de que um determinado livro é bom só por ser publicado por uma editora conhecida. Os editores promovem seus livros ao informarem que eles estão baseados nas últimas pesquisas de especialistas no assunto. Com isso, o professor deixa de questionar o conteúdo do livro e passa a olhar sua aparência e quem o escreveu. Ele tem a idéia de que qualquer atividade apresentada no livro é importante para o aprendizado do aluno e de que qualquer regra gramatical e informação cultural trazidas pelo autor estão certas e não devem ser questionadas. Ao fazer isso o educador mostra sua incapacidade de adaptação e sua inferioridade por acreditar que não consegue criar uma atividade melhor do que a apresentada pelo livro, corroborando o que foi afirmado por Swan (1992, Apud RICHARDS, 1998).

Ainda outra conseqüência é a possível perda progressiva de capacidade de ensino por parte do educador, que se traduz em deficiência do uso das habilidades docentes adquiridas ao longo dos anos. Isto acontece com professores que passam a basear-se somente no livro-texto e no manual do professor e que, com isso, deixam de praticar a reflexão sobre o ensino, já que os materiais, em grande parte, não demandam que o educador desenvolva essa habilidade. Posso afirmar, devido a isto, que a profissão de professor se reduz quase para a de um técnico, alguém que lê um manual e o aplica (RICHARDS, 1998, p. 132). Só que a grande diferença é que estamos lidando com seres humanos e não com máquinas e com uma grande necessidade de adaptabilidade do educador, a grande variedade de contextos em

que tem que atuar e de demandas a que tem que responder, especialmente, advinda dos alunos.

Outros motivos poderiam ser citados a favor ou contra a utilização do livro didático, porém me delimitarei a estes. A seguir me voltarei para a análise de uma possível solução.

2.2.2 Uma possível solução

Levar em consideração tanto as vantagens quanto as desvantagens poderia nos deixar confusos sobre a utilização ou não desta ferramenta de ensino. Studolsky (1989 Apud RICHARDS, 1998, p. 132-133) apresenta-nos uma possível solução ao dizer que o professor deve trabalhar um tópico apresentado no livro-texto, mas usando seu próprio material ou o material de um outro livro didático como suplemento. O professor também pode utilizar as sugestões apresentadas no livro-texto em outros textos trazidos por ele próprio. Com isso, Studolsky mostra-nos que a complementação de livros diversos e das idéias do professor é a melhor maneira de trabalhar com um ensino bem específico para cada determinado grupo de alunos, o que já havia sido apontado como sendo o que ocorre em outros países do mundo, aparentemente bastante criteriosos com a relação à utilização do livro didático.

Com relação à adoção, então, de algum material didático, Woodward (1993 Apud RICHARDS, 1998, p. 133) apresenta-nos um ponto sobre o qual refletir. O uso de livros-texto depende da experiência do professor, isto é, docentes inexperientes utilizam livros didáticos muito mais do que professores com uma vasta experiência, que os utilizam mais como um apoio. Isso pode significar que o livro didático, se bem escolhido, poderá servir como ferramenta por ter continuidade ao processo de formação do professor que, como se sabe, não se conclui quando o mesmo deixa os bancos acadêmicos. Por outro lado, pode-se correr o risco de que o professor, mesmo mais experiente, passe a depender do livro didático para desenvolver suas aulas, conforme já foi apontado.

Ao conversar com alguns professores que estão atuando em escolas posso concluir que muitos já colocam em ação a sugestão dada por Studolsky. Cabe agora saber quais são os critérios que devem ser avaliados na hora de escolha de um livro didático ou parte dele.

2.3 A ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Para analisarmos um material didático devemos, primeiramente, apontar os objetivos que queremos que nossos alunos alcancem e suas necessidades de aprendizagem de língua estrangeira. Para isso, devemos conhecer o aluno e seu meio social, já que vivemos num país com muitas desigualdades. Devemos, também, considerar os contextos culturais, lingüísticos e pedagógicos que o livro apresenta. Porém antes de avaliarmos um material, devemos ter em mente que não podemos classificar um livro como bom ou ruim, pois os livros didáticos são escritos para diferentes usuários e, mesmo que um determinado livro não esteja totalmente de acordo com os objetivos a serem alcançados, o professor pode utilizá-lo em parte ou modificá-lo. Entretanto é sempre importante ter em mente que o material didático adotado pelas escolas no país deveria estar de acordo, pelo menos em parte, com o referencial teórico que os PCNs indicam como adequados ao trabalho em sala de aula e, sempre que possível, com que o PPP ou o plano de estudo da instituição. Esses devem, contudo, ser primeiramente analisados, já que, em muitos casos, não passam de uma lista de conteúdos gramaticais que deveriam, então, ser também adaptadas.

2.3.1 Os objetivos e as necessidades dos alunos

Como haja diversidade de alunos que estuda inglês e os objetivos de aprendizagem sejam muito abrangentes, devemos levar ambos em consideração ao avaliarmos um material didático. Segundo Harmer (1983, p. 239 Apud BOHN, 1988, p. 295) quatro são os pontos que devem ser observados na avaliação das necessidades dos alunos:

- 1º) Definir os contextos e situações em que os alunos precisarão usar a linguagem estrangeira;
- 2º) Enumerar em ordem de prioridade as habilidades lingüísticas que os alunos precisarão;
- 3º) Distribuir o horário escolar em termos de percentagem por habilidade;
- 4º) Baseados nas decisões acima indicar:
 - Nível de competência que o aluno deve atingir;

- O tipo de linguagem que o aluno deve compreender ou usar (formal/ informal, falada/escrita, científica/ comercial, etc.).

Outra maneira de se avaliar um livro didático é partir da observação de três fatores importantes: professor, alunos e atividades.

Dentro do fator professor, Richards (1998, p. 137-138) aponta-nos diversos aspectos que devem ser considerados antes da adoção de um determinado livro. Deve ser primeiramente observado se o livro didático apresenta um bom e relativamente fácil manuseio manual do professor. Em seguida, o educador deverá ver se este livro pode ser adaptado para as necessidades de sua turma, ou de alunos em diferentes níveis e se o mesmo é culturalmente apropriado para tais educandos. Verificados estes pontos o professor deverá observar se os tópicos de ensino estão fáceis de serem identificados e, finalmente, se a utilização dele não implica na adoção de um outro equipamento.

Em relação aos alunos, Richards (1998, p. 138) acrescenta que o professor deverá questionar-se nos aspectos que dizem respeito: 1) ao conteúdo; verificando se este é de interesse do aluno, sendo assim, motivador e desafiador; 2) ao nível, ou seja, a adequação do mesmo em relação a turma que irá utilizá-lo; 3) ao aspecto do livro, que deve ser atrativo e colorido; e, finalmente, 4) ao custo, que deverá ser acessível ao grupo de educandos.

Já no fator atividades, Richards (1998, p.138) diz que o avaliador deve, primeiramente, verificar se elas atingem os objetivos que o professor almeja que seus alunos alcancem, sendo elas também desafiadoras, envolventes e interessantes. Por fim, acrescenta que devem ser auto-explicativas e progressivamente mais difíceis ao longo do curso.

Já Bohn (1988) propõe uma avaliação baseada em um número maior de categorias, quais sejam uma geral, que envolve algumas das questões apontadas por Harmer e Richards tais como: faixa etária, nível de conhecimento da LE, organização do conteúdo, etc.; outra que concerne a aspectos técnicos, tais como: apresentação do material, os recursos necessários para a realização das atividades, acessibilidade no preço, etc.; além de aspectos que envolvem a aprendizagem da língua propriamente dita como as habilidades de compreensão oral, leitura, expressão oral, expressão escrita, vocabulário e gramática. O pesquisador elabora uma grade de avaliação dos livros didáticos que estabelece o peso para as

categorias segundo a visão dos avaliadores e necessidades do público-alvo. Via avaliação, os responsáveis pela mesma atribuem uma nota ao livro dentro de cada categoria e a compara com o peso atribuído a ela em relação aquele contexto didático. O resultado da comparação balizaria a escolha dos avaliadores e os instrumentalizaria para uma reflexão mais fundamentada.

Bohn (1988) sugere que esta avaliação pode ser feita, primeiramente, por um grupo pequeno de professores que apresentariam seus pontos de vista e, depois, no grande grupo, discutiriam as opiniões diversas; ou que ela seja feita diretamente com o grupo todo. Acredito que esta prática pode ser realizada em escolas grandes onde professores de língua estrangeira participam de reuniões por área. Porém, sei que esta não é a realidade da maioria de nossas escolas. Portanto, cabe ao professor realizar esta avaliação individualmente.

Além disso, Bohn (1988) sugere que os próprios alunos devem ajudar a escolher e questionar a adoção de um determinado livro-texto, porém acredito que esse processo pode ser um tanto perigoso, já que os alunos não possuem o conhecimento técnico para tal. Creio que eles podem, sim, dar suas opiniões na escolha de um livro dentre alguns pré-selecionados pelo professor na função de avaliador.

Essas categorias de avaliação propostas aqui, entretanto, apesar de dizerem respeito a uma série de pontos a serem considerados que são de suma importância para o processo de aprender-ensinar, não foram elaboradas com os PCNs em mente e, portanto, podem não auxiliar professores que estejam interessados em olhar para os materiais didáticos sob a perspectiva daqueles parâmetros (PCNs) a fazerem suas escolhas de forma mais informada.

A realidade parece ser de que grande parte da comunidade docente desconhece os PCNs e, por isso, não tem a possibilidade de olhar o material didático sob este prisma. Faz-se necessário, em primeiro lugar, aqui, que sejam explicitadas algumas das principais noções apresentadas neste documento. Discutirei, por isso, alguns dos pressupostos dos PCNs no capítulo seguinte.

3 OS PCNS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

No presente capítulo, apresento o documento que deve balizar a instrução no país, especialmente aqui, no ensino fundamental e explicitarei algumas das noções que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, para os 3º e 4º ciclos. Esta exposição é de extrema consequência para a minha proposta de análise de livro didático, que será desenvolvida no próximo capítulo.

É importante salientar que, por questões de organização e economia textual e da proposta em questão, alguns aspectos constantes nos PCNs foram suprimidos e outros estão sendo apresentados em uma ordem diferente daquela dos PCNs.

3.1 O QUE SÃO OS PCNS

Os PCNs são uma coletânea de livros-documentos criados pelo MEC, cujo objetivo é proporcionar ao professor uma ferramenta de apoio, tanto em seus planejamentos e práticas diárias como em sua atualização profissional. Eles foram criados visando à construção de referências nacionais comuns, sem deixar de respeitar, é claro, as diversidades encontradas em nosso país, sendo elas culturais, políticas ou regionais. No entanto, o objetivo primordial dos PCNs é fornecer base para a formulação e desenvolvimento dos currículos escolares. No meu entendimento, portanto, deveriam servir de base, também, para a escolha dos livros didáticos a serem criados e/ou adotados. Na ausência dessas referências oficiais, justifica-se a realização do trabalho.

Os parâmetros curriculares, elaborados por especialistas e educadores de todo o país em discussões pedagógicas atuais estão divididos em três grupos: PCNs de 1ª a 4ª séries, PCNs de 5ª a 8ª séries e PCNs do Ensino Médio. Como o ensino de LE é obrigatório somente a partir do 3º e 4º ciclos e abordar o documento referente a esta fase e o de Ensino Médio fugiria ao escopo do trabalho, restringirei o trabalho aos Parâmetros de 5ª a 8ª séries que se dividem nos seguintes volumes:

* Volume 1 – Introdução aos PCNs

- * Volume 2 – Língua Portuguesa
- * Volume 3 – Matemática
- * Volume 4 – Ciências Naturais
- * Volume 5 – Geografia
- * Volume 6 – História
- * Volume 7 – Arte
- * Volume 8 – Educação Física
- * Volume 9 – Língua Estrangeira
- * Volume 10 – Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Vistos estes dez volumes, irei restringir meu trabalho ao volume que diz respeito à Língua Estrangeira Moderna. Nele, como já mencionei, tratarei dos seguintes tópicos: os objetivos, as naturezas sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem, os conhecimentos (de mundo, de organização textual e sistêmico), os conteúdos e temas transversais, a aprendizagem baseada em tarefas, as habilidades comunicativas de compreensão e produção e a noção de aprender a aprender.

3.2 OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Com a devastadora rapidez que a informática vem influenciando nossas vidas, sem ao menos nos questionar se estamos dispostos para tal avanço tecnológico, não nos resta outra opção a não ser nos sujeitar a essa era da informação. Para tal, é essencial que nossas habilidades comunicativas estejam bem desenvolvidas. Portanto, é necessário que saibamos nos comunicar, tanto em nossa língua materna quanto em línguas estrangeiras, para que possamos ter um acesso *“mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia”* (BRASIL 1998, p.38).

É dever da escola garantir o ensino e continuidade dessa nova língua, já que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo o cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN- Club Internacional (BRASIL 1998, p.19).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê língua estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série. No entanto, a ênfase a essa nova cultura ainda não está muito estabilizada em nosso país. Em algumas regiões, o ensino de uma outra língua não tem um caráter de promoção ou reprovação. Já em alguns estados, como se sabe, a língua estrangeira é colocada fora da grade curricular, em centros de línguas, fora do horário regular e fora da escola.

Os PCNs - 5ª a 8ª séries – mostram-nos o estudo de línguas estrangeiras como um elemento que pode ser considerado excludente ao *“(...)servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras”* e ao mesmo tempo libertador ao *“abrir a porta para o mundo, não só propiciando acesso à informação, mas também tornando os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo”* (BRASIL, 1998, p.39). Deve-se ainda lembrar que ao trabalharmos com nossos alunos precisamos ter um cuidado especial durante nossas interações, já que, além de dotados de intelecto, eles são seres dotados de emoções e essa condição influencia, em muito, o processo de ensino/aprendizagem.

Os objetivos gerais de língua estrangeira para o ensino fundamental estão orientados em três focos: 1º) o mundo multilíngüe e multicultural em que vivemos; 2º) a compreensão global (escrita e oral); e 3º) o empenho na negociação do significado e não na correção (BRASIL, 1998, p.66).

É esperado que o aluno no decorrer do terceiro (5ª e 6ª séries) e quarto (7ª e 8ª) ciclos do ensino fundamental possa: identificar a importância de algumas línguas estrangeiras em determinado momento histórico; vivenciar uma experiência de comunicação humana, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo; reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais distantes; construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação; construir

consciência lingüística e crítica; ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, além de utilizar outras habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p.66 e 67).

3.2.1 A natureza sócio-interacional da linguagem

Para os PCNs 5ª a 8ª séries - língua estrangeira- a aprendizagem deve estar voltada ao engajamento discursivo do aprendiz para que ele possa interagir em sociedade. Quando o indivíduo usa a sua linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. Clark (1996/2000) nos dá vários exemplos de nosso uso da linguagem, sendo que a utilizamos como forma de agir no mundo, já que ela é essencial em nossa comunicação diária. É com ela que as pessoas em geral fazem negócios, planejam refeições e férias, discutem política, fazem fofocas. É com ela também que sujeitos de profissões distintas divergem em suas ações:

Os professores a usam para instruir os alunos, os pastores para pregar aos paroquianos e os comediantes para entreter as platéias. Os advogados, juízes, júris e testemunhas a usam para conduzir julgamentos; os diplomatas, para negociara tratados e os autores, para representar Shakespeare... (CLARK, 1996/2000, p.49).

Ou seja, nossa ação no mundo encontra-se pautada pela linguagem e o processo de aprendizagem de uma língua deverá, por isso, refletir essa relação e não isolar a linguagem de seus usos reais.

Clark ainda acrescenta que “(...) o uso da linguagem incorpora além dos processos sociais, os individuais” (CLARK, 1996/2000, p.49), ou seja, para que a língua possa ser utilizada é necessário que cada pessoa realize uma ação individual de forma coordenada com o grupo em que está realizando este ato de comunicação, assim como um casal de dançarinos, que, para poderem atuar, necessitam realizar passos individuais e coordenados. Ao entrar nesse novo mundo, o educando poderá conhecer-se de uma forma mais eficaz, se a ele for dada a possibilidade não só de voltar sua atenção para uma nova cultura, mas também de olhar para a sua própria a partir da outra e a se posicionar como agente criador da sua cultura.

No Brasil, no entanto, com exceção de algumas regiões colonizadas por imigrantes, são poucas as pessoas que têm a oportunidade de utilizar uma língua

estrangeira em sua comunicação oral, tornando-se, muitas vezes, difícil justificar socialmente o ensino de língua, especialmente em comunidades em que as pessoas não vêem necessidades de estudar uma LE por antes possuírem outras necessidades primordiais. Por este motivo os PCNs, corroborando o que defende Moita Lopes (1996), enfatizam o trabalho com a *leitura* nas salas de aula como justificativa social para seu ensino. Outro motivo para essa escolha é a exigência apenas dessa habilidade comunicativa no momento da realização de algum exame formal em língua estrangeira, o que é o caso das provas de vestibular e dos cursos de pós-graduação.

O ensino da leitura não deve, contudo, ter um caráter instrumental como aquele trabalhado em programas de Ensino de Língua Instrumental (ELI), no qual os alunos desenvolvem habilidades que utilizarão em uma determinada profissão, mas sim, deve ser visto como um ponto de partida positivo no ensino de LE, perante o contexto geral do país e das condições de aprendizagem de grande parte das escolas públicas. Este ensino, segundo Moita Lopes (1996, p.134), mesmo partindo de uma habilidade específica, tem um objetivo educacional geral, já que serve como meio para que o aprendiz possa buscar um desenvolvimento próprio das outras habilidades, além de diferentes visões de mundo e de seu auto-conhecimento.

Entretanto, segundo os PCNs, é importante decidir qual deve ser a língua estrangeira que será trabalhada. Para esta escolha os parâmetros sugerem a avaliação de: fatores históricos, relativos às comunidades locais e concernentes à tradição.

Como, então, em tese, qualquer língua pode ser escolhida, de acordo com o critério adotado por cada escola e/ou comunidade, é importante que eu ressalte que a proposta de análise que aqui proponho visa a ser abrangente, no sentido de que materiais de diferentes LEs possam ser olhados através das categorias que vou propor.

Uma vez apresentada a visão de linguagem defendida pelos PCNs, a posição sobre a escolha da LE a ser ensinada, bem como a possível justificativa social para seu uso, vou apresentar as visões do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial, a visão sociointeracional.

3.2.2 A visão sócio-interacional da aprendizagem

A aprendizagem de língua estrangeira contribui, em muito, no processo educacional de nosso aluno. Com ela, além de desenvolver capacidades lingüísticas e de conhecer melhor a sua linguagem, o educando consegue ter uma visão maior do que é o “seu mundo” ao compará-lo com as diversas culturas estudadas, conseguindo também, muitas vezes, ter capacidade de aceitar as diferenças nas maneiras de expressão e comportamento existentes ao seu redor. Portanto, ao promover o desenvolvimento integral do aluno, o ensino de língua estrangeira dá a ele uma nova experiência de vida.

Nessa perspectiva de formação global, em que pretendemos formar cidadãos críticos e participativos, a visão de como deve se dar o processo de ensino e aprendizagem é de suma importância.

Os PCNs apresentam a evolução histórica de algumas visões que influenciaram o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Primeiramente temos a *behaviorista*, já mencionada em outro capítulo, em que o aprendizado ocorre através de exercícios repetitivos, isto é, estímulo-resposta-reforço, em que o professor é o centro do processo de ensino. Já a visão *cognitivista*, que foca o ensino no aluno e na aprendizagem, diz que o educando se utiliza de suas estruturas cognitivas, já presentes em função da aprendizagem da língua materna, para criar hipóteses sobre a nova língua e aplicá-la em sua comunicação. Por fim, os PCNs trazem a visão *sociointeracional*, também chamada de histórico-social ou sociocultural. Nessa teoria, o foco se põe na relação entre professor e aluno e entre alunos. Essa visão surgiu para mostrar que a aprendizagem ocorre através dessa troca em um contexto cultural, histórico e institucional. Nessa prática, o aluno com um maior conhecimento cognitivo da LE (ou o professor) auxilia o seu colega (ou o seu aluno) na realização de suas tarefas e com isso, o ajuda na construção de significado/conhecimento e de aprendizagem do uso da língua.

Para estudar este processo de aprendizagem Donato (1994) realizou um estudo com aprendizes de LE, no qual pôde constatar que a atividade coletiva (interação entre educandos com diferentes níveis de experiência) auxilia em muito os aprendizes em sua utilização de língua. Os educandos apóiam-se mutuamente nesta construção, a qual ele denominou de *andamento* (“*scaffolding*”):

Na interação social um participante mais instruído pode criar, através da fala, condições de apoio nas quais o novato pode concretizar e entender o nível das habilidades e conhecimentos já existentes para níveis mais altos de competência. (DONATO, 1994, p. 40)

Este apoio de um indivíduo mais experiente para com o outro, em tese, ocorre até o momento em que o primeiro percebe que seu colega o necessita, ou seja, o par com mais experiência vai retirando o apoio gradativamente, à medida que vê que seu colega já domina determinada habilidade, antes ausente. Em seu estudo, Donato (1994) percebeu que, sempre que necessário este apoio ocorria mutuamente entre os membros do grupo estudado.

A realidade de ensino e aprendizagem que se nos apresenta não parece, contudo, enquadrar-se nessa visão de aprendizagem sociointeracional. Digo isto pelo fato de que, tradicionalmente, em grande parte das escolas, ainda encontramos uma organização discursiva de iniciação, resposta e avaliação (IRA), utilizada, muitas vezes, para que o professor exclusivamente mantenha o controle da situação de ensino aprendizagem ou para fazer o aluno meramente repetir o que foi exposto. O professor inicia a interação com um tópico de sua preferência, faz perguntas aos alunos sobre respostas de seu conhecimento e em seguida parte para a avaliação dos educandos. Os alunos, por sua vez, devem responder corretamente as questões para evidenciarem que estão aprendendo. Neste tipo de interação o conhecimento obtido fica restrito à resposta, sem contar com a possibilidade de que os educandos criem respostas novas, construam a partir de um tema, já que o assunto abordado pelo educador, às vezes, não é significativo para os aprendizes, ou já que o educador, ao controlar a interação, queira mesmo que só haja repetição e não criação. Para completar este quadro, infelizmente, como os PCNs mesmo apontam, ainda vemos muitos casos em que:

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição (BRASIL, 1998, p.54).

Dessa forma fica difícil trabalhar a autonomia, a capacidade de argumentação, a escrita, a interpretação, a fala e muitos outros estímulos que servem de base para a educação lingüística dos alunos.

Felizmente podemos contar com professores que pensam e atuam diferentemente do que foi citado acima. Para estes professores cabe ressaltar que a aprendizagem pode ser vista como forma de co-participação social e como construção de conhecimento compartilhado, em que o aluno, através da participação com alguém em contextos de ação, realiza uma tarefa e com ela desenvolve o ato de aprender. Nesse processo, conforme já mencionei, o aprendiz mais competente apóia o seu colega em seu desenvolvimento lingüístico, permitindo que esse avance em sua compreensão e possibilidade de ação através da linguagem.

É através dessa interação entre o aluno e um colega ou, mesmo, entre aluno e professor que podemos ter um bom desenvolvimento de nossas aulas. Para tal é necessário ainda, acrescentarmos que a configuração espacial de nosso ambiente de trabalho influencia, em muito, a interação entre educandos entre si e entre os mesmos e o educador. Muitas vezes, devido ao número excessivo de alunos, a configuração de nossas salas se restringe à velha “metáfora do ônibus”, muito bem sugerida nos PCNs “(...) todos os alunos sentados virados para o professor que dirige o ônibus, por assim dizer”. (BRASIL, 1998, p. 61). Esta maneira de agrupamento sugere que o professor tome conta da aula, o que pode ser prejudicial aos educandos, já que ao perderem o contato “olho no olho” e a possibilidade de interação produtiva com seus colegas, eles poderão também perder as possibilidades de se apoiarem mutuamente na realização de suas tarefas e na construção de seu aprendizado.

Para possibilitar a construção do conhecimento lingüístico os PCNs apontam como relevante que se desenvolvam três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico, o de mundo e o da organização textual.

3.2.3 O Conhecimento Sistêmico

É através desse conhecimento que as pessoas escolhem a gramática apropriada no momento de produzirem e compreenderem o enunciado do outro. Ele

constitui-se dos “*vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: léxico-semânticos⁵, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos*” (BRASIL, 1998, p.29).

Na língua portuguesa, por exemplo, ao contrário de outras que utilizam seus sistemas lingüísticos específicos, utilizamos o morfema “s” para indicar o plural em várias palavras como a exemplo da palavra “cadeira”; usamos os itens lexicais “menina” e “mulher” ao referirmos ao gênero feminino; optamos por uma organização sintática na voz ativa quando queremos indicar quem praticou uma ação e escolhemos a representação fonológica do morfema /a/ para indicar o gênero feminino.

Os PCNs recomendam que este conhecimento seja trabalhado no contexto e não em exercícios gramaticais “soltos”. Esta afirmação é reiterada por Freitas quando esta diz que quando os educandos interagem de forma significativa com a língua estrangeira, ou seja, de uma maneira funcional, concreta, a aprendizagem se torna mais eficaz, do que quando ensinada de maneira formal e artificial.

Outro ponto que é importante de ser relatado aqui é a relevância de se evitar no trabalho com o conhecimento sistêmico a tão famosa seqüência: leitura- interpretação de texto -exercícios gramaticais. Pelo contrário, deve-se trabalhar este conhecimento através de atividades atreladas ao gênero e aos textos estudados. Devido a isto, a “(...) *necessidade de produzir materiais didáticos compatíveis, sejam eles criados em sala de aula pelos próprios professores, sejam eles produzidos por outros educadores*” (POMPÍLIO, et.al., 2000, p.105).

3.2.4 O Conhecimento de Mundo

Esse conhecimento refere-se a tudo vivenciado pelo educando até o momento da aprendizagem da nova língua, ou seja, todo o entendimento do mundo até então, “(...) *por exemplo, festas de aniversário, casamentos, oficinas de conserto de carros, postos de gasolina, concertos musicais etc., conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida*” (BRASIL, 1998, p. 30). Como exemplo deste tópico, os Parâmetros nos apontam à diferença do linguajar utilizado no sul e no nordeste do país. Ao ler um enunciado com uma palavra específica utilizada no

⁵ O nível léxico-semântico se refere à organização lingüística em relação às palavras de que uma língua dispõe como também em relação às redes de significados das quais essas palavras participam.

nordeste um falante de língua portuguesa do sul poderia ficar parcialmente perdido mesmo tendo bem desenvolvido o seu conhecimento sistêmico. Outro exemplo semelhante sugerido é o de textos redigidos para profissionais de áreas distintas. Neste caso, uma linguagem específica é utilizada, dificultando assim o entendimento de leitores que não sejam da área na qual o texto foi redigido. O PCN nos dá o exemplo de um profissional da área química, que ao ler um texto dirigido para profissionais do ensino de línguas, poderia ter dificuldade em sua compreensão, mesmo este sendo escrito em sua língua materna. Na aprendizagem de uma língua estrangeira um amplo conhecimento de mundo é bastante relevante para o desenvolvimento do educando, pois, quanto maior ele for, mais fácil será para o aluno a compreensão de um texto. Podemos verificar esta importância no modelo interacional de leitura, apresentado por Moita Lopes, no qual o educando utiliza, além de um processo perceptivo da informação escrita, ou seja, o mesmo conhecimento sistêmico apresentado pelos PCNs, um processo cognitivo que utiliza estruturas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo, isto é, seu pré-conhecimento (1996, MOITA LOPES, p. 138). É através deste conhecimento de mundo que o educando será auxiliado a realizar o processamento “top-down”, que se refere à busca do significado geral do texto. Um exemplo da relevância deste conhecimento é o de um professor que, ao trabalhar um texto com seus alunos sobre um país específico, muito provavelmente, observará que os educandos que já têm um pré-conhecimento do assunto abordado terão maior facilidade em interpretá-lo, mesmo que tenham alguma carência de conhecimento sistêmico nele. Portanto, a utilização de textos que tenham relação com o dia-a-dia dos alunos e que sejam do interesse deles facilitará o desenvolvimento da aprendizagem.

3.2.5 O Conhecimento da Organização Textual

Esse último conhecimento refere-se *“às rotinas interacionais⁶ que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos”* (BRASIL, 1998, p.31). Os PCNs citam-nos o exemplo de organizarmos uma apresentação em uma aula expositiva em introdução, desenvolvimento e conclusão, para que os

⁶ Rotinas interacionais se referem a convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação do significado.

alunos possam compreendê-la de uma forma mais eficaz. Já em um diálogo informal essa preocupação não existe, entretanto, existem outros marcadores que a caracterizam e que dão conhecimento ao interagente que aquele “texto” é uma conversa informal.

Outro exemplo de conhecimento textual está em já termos na nossa mente que tipo de história vamos ouvir ou ler quando encontramos em seu início a tão conhecida frase: “Era uma vez...”. Essa correta interpretação do tipo textual ajudará nossos alunos a terem uma breve idéia do que poderá ser o assunto do texto trabalhado. Esses textos orais e escritos podem ser classificados, em geral, em: narrativos, descritivos e argumentativos. Dentro deles encontramos:

Textos literários (poema, romance, etc.), textos pedagógicos (material didático para ensinar espanhol; aula expositiva etc.), textos científicos (relatório de pesquisa, trabalho publicado em revista científica etc.), textos epistolares (carta pessoal, carta de negócio etc.), textos de propagandas (anúncio para vender uma TV), entrevistas, debates etc.” (BRASIL, 1998, p.31)

É importante também neste conhecimento o trabalho com os gêneros textuais, ou seja, o significado de determinado tipo de texto. Como por exemplo, podemos pensar em um diário de uma adolescente que, além da estrutura típica de um texto de diário, deve conter conteúdo típico do mesmo, isto é, um vocabulário informal, com gírias, etc. É essencial que o professor tenha consciência “do gênero que pretende trabalhar com seus alunos, para poder ensiná-lo adequadamente” (POMPÍLIO, 2000, p. 123).

Dois tipos de agrupamentos de gêneros têm sido sugeridos pela literatura concernente: 1) Os sugeridos por Dolz e Schneuwly (1996 apud ROJO, 2000, p. 34-35) divididos em: 1) narrar (lendas, narrativas de enigma, romance); 2) relatar (notícias, diários íntimos, relatos históricos); 3) expor (artigos, seminários, conferências, texto expositivo); 4) argumentar (editorial, ensaio argumentativo, carta de reclamação); e 5) instruir/descrever ações (receitas, instruções de montagem, regras de jogo, regulamentos); e 2) Os apresentados pelos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998 apud ROJO, 2000) agrupados em: 1) literários (cordel, canção, conto, romance, crônica); 2) de imprensa (comentário radiofônico, entrevista, editorial, reportagem, artigo); 3) publicitários (propaganda); e 4) de divulgação científica (exposição, seminário, verbete, relatório, artigo).

É muito importante que o educador deixe de trabalhar com textos escolarizados ou mortos (escrever uma carta aos pais, dissertar sobre o último fim de semana, etc.) e passe a optar pelo trabalho com textos com materialização concreta de gêneros (vivos, reais e concretos). (conversa informal entre amigos, conversa ao telefone, e-mail, fax, diários, cartão postal, etc.). Para trabalhar com estes textos concretos, em vez de usá-los como um pretexto para se trabalhar exercícios gramaticais e estruturais, o educador poderá trabalhar com as perguntas apresentadas a seguir, relatadas por Almeida (2000, p. 139):

Perguntas baseadas no gênero:

- 1) Em que sentido este texto é similar a outros que você já leu ou ouviu?
- 2) Qual é o objetivo deste texto?
- 3) Qual é, usualmente, o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional de um texto pertencente a um determinado gênero?
- 4) Quais são as condições de produção e de recepção de um determinado texto?
- 5) Alguns itens gramaticais ou lexicais são importantes para a caracterização do gênero?

Por fim, ainda, devemos lembrar aqui das novas formas de leitura e escrita que estão sendo vivenciadas em nossos dias atuais, ou seja, aquela abreviada, telegráfica e econômica presente nos bate papos da internet e nas mensagens telefônicas. Devido a esta razão, três tipos de textos devem ser considerados: o manuscrito, o impresso e o eletrônico. Segundo Freitas (2000), os PCNs de língua portuguesa indicam que a escola deve observar estas modificações ocorridas na leitura e na escrita e *“possibilitar o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente”* (FREITAS, 2000, p.45). A situação não deve ser diferente, portanto, para os PCNs de LE, que ainda que não explicitem a questão com essas palavras, deixam claro que tal seja o objetivo do trabalho com a LE igualmente, ainda que mais fortemente voltado para a leitura.

Como já foi mencionado, os PCNs afirmam que são estes os três conhecimentos (de mundo, sistêmico e de organização textual) utilizados por falantes, escritores, ouvintes e leitores na construção dos significados; significados estes que não estão nos textos mas, sim, são construídos pelos agentes no mundo social. É desse agir das pessoas por meio do discurso que se conceitua a natureza sociointeracional da linguagem, ou seja, 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)” (BRASIL, 1998, p.32).

Agora nos voltaremos para a discussão das habilidades comunicativas, que estão presentes nos objetivos de se estudar uma LE, sendo elas a compreensão e a produção oral e escrita.

3.2.6 As habilidades de compreensão escrita e oral

“Compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre: quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde”(BRASIL, 1998, p.89). Essa compreensão, que pode ser escrita ou oral, envolve três fatores e por isso ocorre de maneira diversificada entre as pessoas. São eles: 1) os relativos ao processamento da informação; que ocorrem através da “decodificação dos sons e letras, da segmentação morfológica e sintática, da atribuição do significado ao nível léxico semântico e da integração de uma informação a outra” (BRASIL, 1998, p.89); 2) os cognitivos, relacionados às hipóteses do leitor/ouvinte formuladas a partir de seu conhecimento de mundo e de texto; e 3) os sociais, que constituem as interações presentes na história, na instituição e na cultura.

Dentro dos objetivos da compreensão escrita, o Parâmetro mostra-nos que devemos trabalhá-la de uma forma mais geral no terceiro ciclo (5ª e 6ª séries), deixando o trabalho detalhado da compreensão escrita para os educandos do quarto ciclo. (7ª e 8ª séries). Outro tópico muito interessante referente à leitura está no fato de que *“ensinar a ler não envolve necessariamente fazer ler em voz alta”* (1998, p.90), já que o objetivo principal deste ensino está na compreensão e não na pronúncia do texto lido, o que se torna mais fácil quando feito em leitura silenciosa pelo educando que pode concentrar-se no conteúdo sem se preocupar com a articulação oral das palavras.

A linguagem escrita tem a característica de ser permanente e, por isso, pode ser bem trabalhada. Mais especificamente na leitura, Brown nos mostra dois conceitos: “bottom up” e “top down” que dizem respeito respectivamente aos conhecimentos sistêmico e esquemático apresentados por Moita Lopes e derivados da teoria do uso da linguagem de Widdowson (1983, apud MOITA LOPES, 1996).

Podemos dizer que o primeiro se refere à busca do significado das palavras diretamente da forma escrita, que ocorrerá através das habilidades do aluno. Essa busca inicia com unidades básicas de linguagem e aos poucos toma estruturas mais complexas, ou seja, este conceito se concentra mais na estrutura (níveis sintático, lexical e semântico) do que no significado do texto como um todo.⁷ Porém, o texto não traz todo o significado, e, como já foi dito anteriormente em meu trabalho, fato que é reafirmado por Brown, a habilidade da leitura depende da eficiente interação entre o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo: “*O leitor traz informação, conhecimento, emoção, experiência e cultura para as palavras impressas*” (BROWN, 1994, p.284). Devido a isto, temos o segundo conceito conhecido por “top down”, que, ao contrário do primeiro, olha para a língua como um todo, concentrando-se no significado mais intensamente do que nas estruturas. É com base nas suas estratégias que o educando tratará da verificação do significado. Esse conceito refere-se ao conhecimento de mundo que o aluno apresenta, ou seja, seu conhecimento pré-existente que o prepara para a comunicação lingüística (1996, MOITA LOPES, p. 140).

Além dos conhecimentos lingüístico (sistêmico) e de mundo, recém citados, Brown ainda se refere à importância do trabalho com diversos tipos de texto, ou seja, o mesmo conhecimento textual apresentado pelos Parâmetros.

O encorajamento à interpretação, isto é, a leitura das entrelinhas, e a preferência da adivinhação de algum vocabulário através do contexto, ao invés do uso constante de dicionários bilíngües são outras sugestões apresentadas por Brown. No que se refere ainda ao vocabulário, o autor nos mostra que o seu aprendizado deve ocorrer em um contexto específico, além de ser necessária a apresentação dos conectores aos educandos, já que o conhecimento correto deles interfere muito na interpretação do texto trabalhado.

Uma questão metodológica muito importante apontada pelos PCNs é a orientação de como se trabalhar o ensino das compreensões escritas e orais. Para a primeira, é essencial, segundo idéias apresentadas nos PCNs e corroboradas por Brown, que o educador mostre aos alunos qual é o propósito de determinada leitura. Brown sugere que sejam trabalhadas estratégias de leitura com os educandos, dentre as quais destaca as de: 1) “Skimming”, leitura feita de forma rápida onde o

⁷ Informação retirada a partir da página da internet: www.usingenglish.com/glossary

leitor busca a idéia principal do texto; 2) “Scanning” leitura rápida com o objetivo de achar alguma informação específica (data, dado...); e 3) mapa semântico, onde os alunos, através de palavras chaves, resumem as idéias principais do texto lido.

Para isso, é importante orientar os alunos para que eles procurem fazer uma pré-leitura do texto. Essa pré-leitura é a etapa na qual o aluno se situa no que irá ler, ou seja, ele descobre que tipo de texto é aquele e cria hipóteses sobre o que será lido através da leitura do título, das gravuras, de gráficos, da disposição, etc.

Em seguida, o aluno deverá passar para a segunda etapa, ou seja, a leitura, fase na qual ele irá compreender o texto ao juntar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do material lido. É importante nessa fase o estímulo à adivinhação dos significados das palavras a partir do contexto, a desconsideração da necessidade do conhecimento de todos os itens lexicais para a leitura e a diferenciação entre elementos centrais e detalhes na estrutura semântica do material lido.

Por fim, chega-se à última fase, porém não menos importante: a pós-leitura. Nesta etapa o professor deve trazer aos alunos a discussão do texto, deve contrapor as idéias do autor com as de seus educandos para que eles possam pensar sobre o texto e possam associá-lo às suas vidas, tornando-o, assim, algo relevante em seu aprendizado.

É essencial que o professor trabalhe essas três etapas ao apresentar uma leitura aos alunos e que ao fazê-lo, traga a eles diversos tipos de texto, para que mais uma vez eles possam associar o aprendizado da língua estrangeira ao seu dia-a-dia de uma forma interessante e prazerosa, o que lhes proporcionará um melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Devemos ressaltar que Brown, como também os PCNs, estabelecem a leitura nas mesmas três etapas, que ajudam o aprendiz a melhor compreender e pensar determinado texto, e a desenvolver estratégias que possibilitem a leitura de outros textos que virão. Outro conselho sugerido por Brown é a utilização da língua e dos contextos autênticos, por estes serem mais significativos aos educandos uma vez que o uso de uma linguagem descontextualizada torna o aprendizado mais difícil e desmotivador. Cabe ressaltar aqui que os PCNs estudados apontam-nos que:

Os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que nele se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é o fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo desenvolvimento no discurso (BRASIL, 1998, p.93).

Quanto à compreensão oral, os PCNs nos mostram as mesmas 3 etapas da compreensão escrita, com a diferença de que nesta o aluno precisa utilizar o seu conhecimento sistêmico ao nível fonético-fonológico e também deve compreendê-la imediatamente, se esta não for gravada.

3.2.7 As habilidades de produção escrita e oral

As produções, sejam elas orais ou escritas, utilizam-se dos conhecimentos (de mundo, de organização textual e sistêmico) já discutidos, da mesma maneira que a compreensão escrita e oral o fazem, já que esses conhecimentos são essenciais na construção do significado. Todavia, deve-se ficar atento às diferenças ocorridas em nossa língua materna em relação à língua estrangeira estudada, como a exemplo as existentes entre os sistemas fonológicos e sintáticos, já que ao basear-se nestes três conhecimentos, os alunos poderão encontrar dificuldades no momento de produção.

É essencial *“traçar metas realistas para a produção escrita”* (BRASIL, 1998, p.99). Para este propósito é necessário o professor observar as condições em que se desenvolve a aprendizagem, definir as etapas didáticas e utilizar ferramentas apropriadas (dicionários, guias, gramáticas etc.) com os educandos durante o processo de produção. A noção apresentada no segundo capítulo sugerida por Ben Shneiderman prevê a criação de uma peça escrita com um propósito e um interlocutor e o papel do professor deve ser então, o de prover os meios para que o aluno seja capaz de produzi-lo. O próprio trabalho com projetos que tenham como produto final uma produção escrita podem nortear o trabalho do professor e condução do desenvolvimento destas habilidades.

No que se refere à pronúncia e a própria produção oral, o professor deverá, antes de trabalhá-las, questionar-se sobre a relevância delas perante o grupo de alunos com quem está trabalhando, já que, dependendo da localidade, é de suma importância o desenvolvimento oral em LE, como é o caso das cidades turísticas,

onde muitas pessoas podem utilizar outras línguas muito frequentemente, seja por realizar função de trabalho como para auxiliar turistas estrangeiros em seu lazer no país quase que diariamente. Portanto, conforme deixam claro os próprios PCNs, “a diversidade social, política e geográfica do Brasil terá papel fundamental no direcionamento da resolução dessas questões” (BRASIL, 1998, p.102). Depois desta análise, se observada a importância e necessidade do trabalho com essa habilidade, é necessário que o educador procure trabalhar a interação oral com os propósitos sociointeracionais coerentes com a visão de linguagem advogada pelos PCNs.

Os PCNs se utilizam de uma metáfora denominada “máquina fotográfica” para apresentar os focos das habilidades de compreensão e produção orais e escritas em língua estrangeira. Primeiramente, ao se utilizar de uma lente padrão, o fotógrafo (no nosso caso, o professor) terá como foco principal do ensino o desenvolvimento da habilidade de leitura. A compreensão escrita (leitura), mencionada anteriormente em nosso trabalho, é sugerida como habilidade principal, já que possui uma abrangência maior no que se refere ao suprimento das necessidades de nossa comunidade estudantil. Isso não quer dizer que o educador não possa trocar a lente da máquina por uma grande-angular e trabalhar as outras habilidades (escuta, fala e escrita):

O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo, “Çava?”, “How do you do?”, “Que bien!”, “Wie gehts?”, “Va bene”), de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. (BRASIL, 1998, p.22)

É primordial ressaltar que o professor deve partir do contexto de seu grupo para então poder ver que habilidade(s) focalizar em seu trabalho. Deve-se pensar a língua em seu contexto social, verificando sempre as necessidades dos educandos nesse novo aprendizado.

Agora, depois de observadas as habilidades de compreensão e produção é importante explicitar de que forma os PCNs sugerem que essas habilidades sejam trabalhadas em sala de aula. Para isso, é importante explicitar o conceito de *Tarefa*, quando relacionado à aprendizagem, já que, inúmeras vezes, ele é empregado de uma maneira ampla e divergente de seu conceito pedagógico.

3.3 A APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS

Para iniciarmos a abordagem desse tópico precisamos primeiramente saber quais são os conceitos atribuídos às *tarefas* no contexto específico de ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros as definem como “experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula” (BRASIL, 1998, p.88). Nunan (2004) nos apresenta uma divisão e classifica as tarefas em: 1) Mundo real ou tarefas alvo (ocorridas no uso da linguagem no mundo fora da sala de aula) e 2) Tarefas pedagógicas (ocorridas em sala de aula). Cabe a nosso interesse a segunda definição, a qual Nunan define mais detalhadamente como:

Uma tarefa pedagógica é um pedaço de trabalho de aula que envolve os aprendizes em compreenderem, manipularem, produzirem ou interagirem na língua alvo enquanto a sua atenção está focada na mobilização de seu conhecimento gramatical no intuito de expressar significado, e no qual a intenção de transferir (construir) significado é maior do que manipular a forma. A tarefa deveria ter também um sentido de completude, sendo capaz de permanecer sozinho como um ato comunicativo por si próprio com um início, um meio e um fim (2004, p.4)

Também segundo Nunan, as tarefas são baseadas em seis princípios e práticas de ensino de línguas (2004, p.1):

- * Numa abordagem com base na seleção dos conteúdos;
- * Na ênfase em aprender a se comunicar através da interação na língua alvo;
- * Na introdução de textos autênticos nos momentos de aprendizado;
- * Na oportunidade dada aos alunos de não focarem somente na linguagem, mas também no próprio processo de aprendizagem;
- * No crescimento das experiências pessoais dos educandos como elementos contribuintes importantes no aprendizado em sala de aula;
- * Na ligação do aprendizado de língua em sala de aula com a linguagem utilizada fora dela.

Elas se organizam, segundo teoria de Nunan complementada pelo PCN, conforme em função de:

- 1) propósitos;
- 2) materiais;
- 3) procedimentos;
- 4) papel do professor;
- 5) papel do aluno;
- 6) organização da turma.

Os propósitos, como o nome já diz, são as intenções de se realizar uma tarefa de aprendizado. Os materiais, por sua vez, referem-se a todos os elementos necessários para a realização desta; podendo ser verbais (diálogos, entrevistas etc.) ou não-verbais (gráficos, figuras). Podem ser de escuta, leitura, visualização, etc. Os livros didáticos, assunto base de meu trabalho, fazem parte dos materiais utilizados para a realização das tarefas. Os procedimentos tratam do que será feito com esses elementos apresentados no componente anterior; como por exemplo, a retirada de informações do gráfico presente. Já o papel do professor refere-se ao seu modo de agir como o de facilitador, participante, observador, parceiro, monitor e aprendiz. No referente ao do aluno, existem muitas estratégias que podem ser adotadas na aprendizagem de uma língua estrangeira (deixar o contexto ajudar o aprendiz nas tarefas, achar seu próprio caminho de aprendizagem, ser criativo...). Os alunos que utilizam estas estratégias têm o controle de seu aprendizado ao invés de serem passivos receptores dos conteúdos apresentados pelo professor ou livro-texto podem ativar seu aprendizado fora da sala de aula (2004, p.67). Por fim, o último componente, denominado de organização dos interagentes para a tarefa, está relacionado à organização dos educandos durante determinada atividade: individual, pares, grupos, etc.. Este item também se refere ao lugar onde o aprendizado ocorrerá (própria sala de aula, em algum laboratório, com a utilização de tecnologias, como a internet, a TV a cabo...).

A noção de tarefa apresentada nos PCNs – LE parece encontrar eco no que propõe Nunan (2004). Ela mostra que o foco durante a realização deve estar na própria tarefa ou tópico, de uma forma significativa e relevante, e não no conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998). É através das tarefas que os alunos constroem suas aprendizagens e para tanto, precisam realizar essas atividades com propósitos claros e definidos em sala de aula, pois elas os habilitariam a realizar tarefas semelhantes, ocorridas fora dela.

Na próxima seção abordo o que os PCNs propõem como sendo os conteúdos a serem trabalhados, juntamente com a noção de temas transversais apresentados nos PCNs 5ª a 8ª, já que esses elementos são peças importantes no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

3.4 OS CONTEÚDOS E OS TEMAS TRANSVERSAIS

Tinha-se uma antiga concepção de que os educadores deveriam trabalhar o conteúdo da forma mais fragmentada o possível para que os alunos pudessem articular um aprendizado a outro e assim desenvolver o seu conhecimento. Essa idéia foi se modificando a partir das diversas tendências pedagógicas que surgiram ao longo dos anos (MARANINCHI, 2006). A atual concepção de conteúdo escolar apresentada pela professora Ignez A. Maraninchi⁸ *“contrapõe-se ao pensamento linear e simplificador do tecnicista, é algo que serve não mais como fim e sim como meio para que a educação aconteça. Ela não é apresentada dissociada do contexto em que vive o aluno”*. Por isso, é impossível trabalhar somente com uma matéria específica, surgindo, assim, vários termos como, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no dia a dia do professor/educador; tópico também sugerido pelos PCNs:

O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social (BRASIL, 1998, 37 e 38).

Os conteúdos são, portanto, “meios para que os alunos desenvolvam as capacidades necessárias que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir” (MARANINCHI, 2006). Para que isto ocorra é necessário que o professor, juntamente com os alunos, pré-estabeleça o que será trabalhado, transformando assim a aprendizagem em algo significativo para os educandos. Enfim, devemos pensar em conteúdos de uma forma mais ampla, “não

⁸ Em seu artigo “Os conteúdos à Luz dos Novos Paradigmas”, 2006.

os restringindo somente aos conteúdos de natureza conceitual, mas também nos conteúdos de natureza procedimental e atitudinal” (MARANINCHI, 2006).

Coerente com a proposta de transdisciplinaridade, estão a de trabalhar com os temas transversais apresentados pelos PCNs (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo). Eles devem ser trabalhados tendo em consideração a adequação do tema à idade do educando e ao meio social a que ele pertence, não esquecendo, é claro, do conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual que ele apresenta.

Outros pontos importantes levantados pelos Parâmetros são as escolhas de organização textual e sistêmica, a variação lingüística e a pluralidade cultural, esta última mesmo estando dentro do quadro dos temas transversais será brevemente aprofundada devido a sua relevância.

Em relação às escolhas de organização textual devemos optar por trabalhar com variedade de textos, pois “(...) além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade” (BRASIL, 1998, p.45).

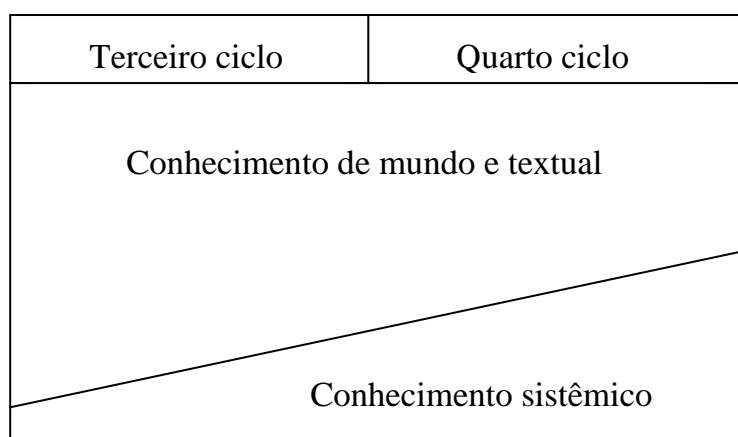
Quanto às sistêmicas, os PCNs nos instigam a desenvolver a consciência crítica de nossos alunos para que eles possam visualizar a maneira como a representação discursiva do mundo social é feita em línguas diferentes, através da análise das escolhas feitas por participantes discursivos específicos. Como por exemplo, a luta da mulher por sua emancipação e como conseqüência o uso atual feito por pronomes que marcam tanto o gênero masculino quanto feminino na representação discursiva (por exemplo, “he/she ou até formas do tipo “(s)he”).

Já no item variação lingüística, devemos apresentar aos educandos a existência das variações da língua estrangeira estudada dentro do grupo que a utiliza e as variações dessa nova língua com a nossa língua mãe. Podemos, com isso, trabalhar a exclusão que ocorre com falantes de determinada variação lingüística. A exemplo desta, o inglês falado pelos negros americanos.

Finalmente o item pluralidade cultural nos apresenta algo muito interessante e que será um dos itens de nossa proposta de análise de material didático: a diversidade cultural. É necessário mostrar aos alunos que não podemos estereotipar um grupo de pessoas só pelo fato dele vir de um lugar ou outro, ou ainda pior; ter um padrão do que é bom ou do que é ruim. Vemos esse tipo de cultura

estereotipada quando folheamos muitos livros-texto, encontrando neles um tipo padrão de pessoa: “branco, católico, morador do “sul-maravilha”, classe média, falante de uma variedade hegemônica etc” (BRASIL, 1998, p.48). Ao contrário disso, devemos mostrar a eles que as diversidades existem e que são importantes em cada cultura. Outra tarefa essencial é de colocar nossos educandos a par da utilidade de se adquirir um novo idioma nos dias atuais.

Quanto a organização dos conteúdos, os PCNs sugerem aos educadores que dêem primeiramente ênfase ao conhecimento de mundo do aluno (sua vida em família, na escola...) e ao conhecimento textual que ele está habituado em sua língua mãe (narrativas, instruções de jogos, histórias em quadrinho...) no início do terceiro ciclo (5ª série) e que esses dois conhecimentos possam gradativamente decrescer até que, no final do quarto ciclo (8ª série), eles possam ter a mesma proporção que o conhecimento sistêmico. Esse, por sua vez, ao contrário dos outros, tem um crescimento crescente que inicia mínimo no começo do terceiro ciclo (5ª série) e que no término do quarto (8ª série) toma a mesma proporção que os outros dois, conforme o quadro a seguir:



Quadro 1: Conhecimento
Fonte: Autor do Trabalho

Essa diferença de proporções ocorre, segundo os PCNs, para que a aprendizagem seja desenvolvida através de significados, que são construídos através de estratégias aprendidas, enfoque principal no tratamento dos conteúdos. O aluno de 5ª série, na maioria das vezes, ainda não está engajado discursivamente na língua estrangeira. Desta maneira é necessário que ele possa sentir-se totalmente seguros, o que ocorre quando ele trabalha mais profundamente os seus

conhecimentos de mundo e textual, para que então possa, aos poucos, trabalhar os conhecimentos sistêmicos dessa nova língua.

Para que possamos trabalhar bem esses conhecimentos devemos observá-los. No que se trata de conhecimento de mundo os PCNs – 5ª a 8ª apontam-nos “(...) *possíveis aspectos de conhecimento de mundo sobre os quais se pode apoiar a aprendizagem de língua*”, sendo eles: o conhecimento da vida dos próprios educandos, de sua cidade, estado e país comparado-o com o da nova cultura estudada (BRASIL, 1998, p.72 e 73).

Em relação aos tipos de texto o aluno deverá trabalhar, por exemplo, o seu conhecimento nos itens a seguir:

Pequenas histórias, histórias em quadrinho, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagem, cartazes, canções, pequenas notícias; entrevistas, programas de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos (BRASIL, 1998, p.74).

Por fim, dentro do conhecimento sistêmico, o:

Que vai ser ensinado será determinado pelo tipo de conhecimento sistêmico necessário para resolver a tarefa elaborada pelo professor. Ao aluno serão ensinados formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais) necessários para resolver a tarefa (BRASIL, 1998, p.74).

Depois dessa análise aprofundada desses três conhecimentos ainda temos um quarto item que completa os quatro eixos que organizam os conteúdos: a atitude. A junção destes quatro elementos aos anteriores formará a base dos conteúdos, que através de procedimentos metodológicos possibilitarão o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Os conteúdos atitudinais apresentados pelos parâmetros envolvem:

- a preocupação em ser compreendido e compreender os outros, tanto na fala quanto na escrita;
- a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;

- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas (BRASIL, 1998, p.75).

Com este último tópico fechamos os eixos que organizam os conteúdos.

3.5 APRENDER A APRENDER

Finalmente mas não menos importante, cabe ressaltar um aspecto bastante importante a ser discutido: o conhecimento do aluno do seu próprio processo cognitivo (ação de adquirir conhecimento) em relação ao o que está aprendendo e como, isto é, a chamada metacognição. Isto significa que, para aprender, o aluno precisa ter clareza dos objetivos de determinada aprendizagem, os quais tendem a aumentar o gosto pelo aprender; das tarefas que está realizando, e como realizá-las; e, finalmente, o porquê de determinada organização espacial, seja ela em duplas, grupos ou da maneira que for, para que os alunos possam compreender que a escolha do professor tem uma razão para tal. Devemos também nesse processo ajudar os alunos a tomarem consciência das regras implícitas, que o ajudarão bastante na construção de seu conhecimento. Dentro dessa natureza é importante que os alunos possam também refletir sobre seus conhecimentos lingüísticos, de mundo e de organização textual e que possam perceber, enquanto aprendem e refletem sobre isso, resultados positivos no processo (BRASIL, 1998).

4 PROPOSTA DE ANÁLISE

Neste capítulo irei apresentar uma série de categorias com diversos itens que quando utilizados por um professor/avaliador poderão auxiliá-lo na adoção ou não de um livro didático ou parte dele. Deve ficar claro que esta proposta de análise não dá uma resposta concreta afirmativa ou negativa ao educador quanto à utilização ou não de um LD, e nem é este o objetivo do trabalho. A proposta pretende que as categorias apresentadas sirvam como um norte para a reflexão sobre materiais didáticos, sendo que as diferentes perguntas das categorias de avaliação tentam tornar um pouco mais concretos os conceitos teóricos bastante abstratos apresentados pelos PCNs. A proposta em questão utiliza fichas (adaptadas de BOHN, 1988) e uma série de perguntas, dentro de categorias e análise, que auxiliam o avaliador a refletir sobre o material didático a ser escolhido. As categorias e perguntas foram criados tendo como base os PCNs de língua estrangeira – 5ª a 8ª séries e referências teóricas a eles relacionados.

Como já foi mencionado anteriormente, a partir dessa avaliação o professor poderá verificar que parte(s) do livro didático será melhor utilizar, já que é difícil encontrar um único LD que se encaixe positivamente em todas as categorias propostas a seguir.

Como já foi apresentado em meu trabalho é essencial que, ao avaliar um determinado livro didático, o professor/avaliador volte sua atenção para o público, o professor e a instituição que irá utilizá-lo. Devido a isso, apresentarei como primeira categoria duas fichas de avaliação. Ao utilizá-las, o avaliador faz uma reflexão sobre a turma, o professor e a escola na qual o material didático poderá ser utilizado.

CATEGORIA 1 – Geral

Para que possamos escolher um livro didático é necessário conhecer primeiramente alguns dados dos futuros usuários deste material. Por este motivo, apresento a categoria 1 intitulada geral (adaptada de BOHN, 1988), que será complementada em seguida com dados da escola, do professor e do livro didático em si. Acredito que as questões de 1-7 da primeira ficha, apresentadas logo após esta justificativa, são suficientes para a realização desta tarefa. Coloco como primeiro item a faixa de idade dos aprendizes, já que só é possível a escolha de um

material do interesse dos mesmos no momento em que os enquadrados em sua faixa etária.

O segundo tópico (faixa econômica) é relevante devido ao custo do material, que deve estar de acordo com o que os alunos podem arcar, sem deixar, é claro, de encaixar-se nas outras categorias aqui propostas. Além disso, tal informação pode ser útil quando formos pensar em tópicos de interesse e relevância para determinada classe social.

O conhecimento médio de língua estrangeira (conhecimento sistêmico - terceiro item) justifica-se pelo fato de o professor poder optar por um material que não esteja nem abaixo, nem muito acima, do conhecimento dos educandos, para que o aprimoramento da aprendizagem possa ocorrer. Ele mostrará ao professor/avaliador quais os tópicos gramaticais já estudados e em conseqüência quais deverão conter no livro que será escolhido. Este dado pode ser levantado a partir de conversas com professores anteriores de LE daquela turma, ou então através de conversas individuais com os educandos. A mesma estratégia pode ser utilizada para a observação dos itens 4 e 5 e acrescentados a esta avaliação devido a sua grande importância, já relatada em meu trabalho.

A noção de conhecimento de mundo (os conhecimentos gerais, a vivência, a cultura) que o aluno apresenta é necessária para que o avaliador possa buscar um livro didático que seja ao mesmo tempo desafiador e informativo, mas que não fuja muito do mundo dos educandos, já que desta forma a aprendizagem torna-se mais fácil.

A noção do conhecimento de organização textual é primordial, já que o professor pode usá-la na busca de um livro que apresente em sua maioria tipos de textos (carta, e-mail, diário...) que já são do conhecimento do educando, para que através deste pré-conhecimento a compreensão do mesmo em língua estrangeira fique mais acessível ao educando. Devido a esta mesma justificativa é necessário que seja observada outra questão dentro do conhecimento de organização textual: a abordagem dos gêneros. Esta abordagem já aprofundada nesse trabalho, leva em consideração o conteúdo, o significado de determinado tipo de texto.

Por fim, o último dado relativo ao aluno é o objetivo do estudo de LE, que servirá para que o avaliador busque um material que melhor se encaixe para a realização deste objetivo.

Ainda na primeira categoria, ficha 1, apresento cinco questões, relativas à escola, que considero importantes. O primeiro tópico (tipo de escola) serve para complementar a questão número dois relativa aos educandos. O segundo (questão 8) é relevante para que o professor possa escolher um LD do tamanho adequado ao número de horas que irá utilizá-lo. O terceiro (questão 9) item é necessário uma vez que os LDs são preparados para uma abrangência determinada. O quarto (questão 10) é primordial já que alguns materiais exigem a utilização destes tipos de recursos. O último item (número de alunos por sala) é um item que pode ser considerado no momento da escolha, mas que não deve ter um caráter essencial, já que o professor poderá adaptar as atividades de acordo com o número de alunos.

Por fim, tenho na primeira categoria, ficha 1, três itens relativos ao professor, que só devem ser considerados se o avaliador do LD não for o próprio professor que irá utilizar o livro. Estes itens foram por mim incluídos (baseando-me em BOHN,1988), para que o avaliador tenha uma noção dos níveis lingüístico e didático do educador e assim possa refletir se o mesmo está apropriado para a orientação da utilização de determinado material didático. Esta avaliação pode ser feita através da observação pelo avaliador do professor em sala de aula, acrescida de conversas individuais com o mesmo.

CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO⁹

<p>CATEGORIA 1 Ficha 1 – TURMA, ESCOLA E PROFESSOR:</p> <p>- <u>Em relação aos educandos:</u></p> <p>1. Faixa etária ----- -----</p> <p>2. Nível Sócio-econômico----- -----</p> <p>3. Conhecimento médio de LE (conhecimento sistêmico)</p> <p>() ótimo () bom () regular () abaixo do esperado para aquela turma</p>

⁹ Essas fichas foram criadas a partir das propostas por Hilário Bohn em seu livro “Tópicos de Lingüística Aplicada”p. 305. Elas também estão complementadas com a teoria do Parâmetro de Língua Estrangeira – 5ª a 8ª séries.

 4. Conhecimento de Mundo-----

5. Conhecimento de Organização Textual-----

6. Objetivo do estudo de LE:

() escolar/curricular () interesse cultural/viagem () interesse profissional

- Em relação à escola:

7. Tipo de escola: () pública estadual () pública municipal () particular

() curso de línguas () universidade () outra:-----

8. Número de período semanais/ hora aula-----

9. Séries para quais o material se destina:-----

10. Disponibilidade de recursos:

() gravadores () aparelho de CD () aparelho de DVD ()

computadores/ internet () copiadora () retroprojeter () fantoches ()

laboratório de línguas () outros:-----

12. Número de alunos na sala de aula-----

-Em relação ao professor: (caso o avaliador não seja o próprio professor)

12. Nível de ensino:

() é formado em algum curso de línguas. Qual-----

() cursa 3º grau na área. Que curso-----

() é formado na área. Que curso-----

() tem outra formação (3º grau) Qual-----

() Outra formação-----

13. Motivação: () muito motivado () motivado () pouco motivado

14. Esperiência na área/ anos de ensino em LE:-----

Quadro 2: Categoria 1-Ficha 1, Turma, Escola e Professor.

Fonte: Autor do Trabalho.

Nossos educandos têm contato com muita informação diariamente. Devido a esta enorme quantidade de informações os LDs devem ser bem atrativos, formatados e atuais, para que possam chamar a atenção de nossos alunos. Outros materiais de auxilio ajudam o professor na diversificação das aulas, além de serem oportunos para educandos com diversas habilidades de aprendizagem. O manual também é importante, já que pode trazer sugestões ao professor tanto em seu ensino como de adaptações que poderão ser realizadas dependendo do grupo a ser trabalhado. Por fim, não podemos esquecer de que o custo deve estar dentro das expectativas do público alvo. Devido a estas justificativas, apresento a segunda ficha presente na categoria geral, que dá inicio a avaliação do livro didático, por si próprio.

CATEGORIA 1 Ficha 2 - LIVRO DIDÁTICO

1. Título:-----

2. Autor-----

3. Editora-----
4. Nível-----
5. Ano-----
6. Custo-----
7. Possui manual do professor: () sim () não. Se possui: -é de fácil compreensão: () sim () médio () não - oferece sugestões de como trabalhar as atividades () sim () não
8. Possui material de apoio: () não () sim: () fita cassete () fita de vídeo () CD () DVD () livro de atividades domiciliares () outros:----- -----
9. O material apresenta imagens atraentes/atuais () sim () mais ou menos () não
10. O material é bem formatado? () sim () mais ou menos () não

Quadro 3: Categoria 1-Ficha 2, Livro Didático.

Fonte: Autor do Trabalho.

Para as categorias seguintes, que se orientam pelos conceitos teóricos que embasam os PCNs, minha expectativa é que a resposta SIM às questões formuladas indique que o material está de acordo com aqueles conceitos.

CATEGORIA 2 – Visão sociointeracional da linguagem

Nesta categoria procuro apresentar questões que contemplam a visão sociointeracional da linguagem apresentada nos PCNs, ou seja, a visão que entende a linguagem como instrumento de ação no mundo com o qual “(...) ao se engajarem no discurso, as pessoas considerem aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado” (BRASIL, 1998, p. 15). Para que assim o seja, e os contextos apresentados sejam significativos para os aprendizes, é primordial que as questões de 1 a 3 obtenham resposta afirmativa do avaliador.

As questões 4 e 5 devem ser tomadas em conta para que o professor não incorra no erro da escolha de um material estereotipado, que em sendo por si só preconceituoso, iniba ou restrinja a participação dos aprendizes, ou limite sua visão de mundo.

As questões de 6-9 procuram abordar questões dos conhecimentos já discutidas, inserindo-as em uma visão de linguagem em contexto.

As questões 10 e 11 justificam-se pelo fato de que o aprendiz deve ser peça atuante no discurso. Para isso, deve expressar seus pontos de vista em contextos que poderá utilizar depois no mundo real. A utilização de textos autênticos é essencial para que o educando possa ver que a linguagem acontece em situações reais e para que, a partir daí, ele possa utilizar essa linguagem em sua vida.

* Perguntas de avaliação: O livro didático...

1) Apresenta assuntos do interesse dos aprendizes?

2) Está de acordo com a faixa etária e com o ciclo dos aprendizes?

3) Está adequado com o nível sócio-econômico e cultural dos aprendizes?

4) Apresenta diversidade de raça, gênero e cultura?

5) Apresenta variação lingüística?

6) Leva o aprendiz a ter um maior conhecimento de mundo, via discussão/apresentação de assuntos variados, que lhe digam respeito?

7) Trabalha as questões de estrutura lingüística de forma contextualizada, a partir de sua ocorrência nos textos?

8) Apresenta textos pertencentes a diferentes gêneros textuais?

9) Apresenta a linguagem tal como usada em contextos reais de uso, via textos autênticos ou pelo menos adaptações de textos autênticos?

10) Propõe tarefas a partir dos textos que o aluno poderá realizar no mundo real?

11) Provoca o aprendiz para que expresse seus pontos de vista com relação aos temas tratados?

CATEGORIA 3 – Visão sociointeracional da aprendizagem

A visão sociointeracional da aprendizagem preocupa-se com a interação e troca de conhecimentos entre o aluno e um parceiro mais competente (questões 1 e 2) em um mundo institucional, cultural e histórico. A significação do cumprimento de determinada tarefa (questão 3) para outra(s) pessoa (s), confere relevância a o que é aprendido e insere socialmente o processo de ensino-aprendizagem.

* Perguntas de avaliação: O livro didático...

1) Permite que o aprendiz apresente suas visões/ experiências para realizar as tarefas?

-As tarefas....

2) Exigem em sua realização uma interação e troca de conhecimentos dos educandos?

3) Apresentam resultados de interesse para outra(s) pessoa(s)?

CATEGORIA 4 – A habilidade de recepção: leitura

Apresento esta categoria, por ser a leitura a habilidade que deve ser principalmente trabalhada dentre as demais. As questões 1-4 estão incluídas, já que revelam uma leitura significativa (autêntica, com um interlocutor claro, com assuntos relevantes e com diversos tipos e gêneros de textos) para os educandos. Já as questões 5 e 6 foram incluídas visando à busca de um LD que apresente estratégias de leitura que irão auxiliar os aprendizes a melhor compreender o texto trabalhado.

* Perguntas de avaliação: Os textos abordados no livro didático...

1) Trazem um conhecimento que poderá ser utilizado pelo educando no seu dia-a-dia?

2) Auxiliam os educandos na construção de seu conhecimento de textos?

3) São autênticos e não adaptados?

4) Têm um interlocutor (pra quem são escritos) claro?

5) São abordados através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura?

6) Visam, em suas atividades, o desenvolvimento de estratégias de leitura como: skimming (busca da idéia principal do texto), scanning (busca rápida de determinada informação), mapas (resumos das idéias principais) ?

CATEGORIA 5- Aprender a aprender

Nesta categoria apresento uma série de questões relativas à metacognição, que ajudam o educando a aprender a aprender. Creio que os livros didáticos devem contemplar todos os tipos de aprendizes, razão esta da questão 1. Eles também devem proporcionar reflexões (questão 3 a-d), que servirão como alavanca para a motivação da realização das tarefas propostas e do melhor entendimento do processo de aprendizagem e dos progressos do aluno. Finalmente, creio o LD deve

apresentar resumos (questão 4), ser motivador e desafiador (questão 2), já que estes itens auxiliam o aluno em sua aprendizagem.

* Perguntas de avaliação: O material didático...

1) Apresenta atividades de diferentes maneiras para que todos os tipos de aprendizagens possam ser contemplados? (visuais, auditivos...)

2) Motiva e desafia os educandos?

3) Propõe ao aluno uma reflexão sobre : a) sua aprendizagem(o que já aprendeu / quer

aprender ainda, etc)?

b) a razão da realização de uma dada tarefa?

c) o grau de dificuldade da tarefa realizada?

d) o que o aluno pode fazer para obter melhores resultados?

4) Apresenta resumos que auxiliam os educandos no aprendizado do conteúdo estudado?

CATEGORIA 6- A interdisciplinaridade e os temas transversais

Finalmente apresento a última categoria com duas perguntas que visam à reflexão do avaliador perante a interdisciplinaridade e os temas transversais. A avaliação dessas questões, em minha opinião, é importante pelo fato de que estes assuntos aliados à LE despertam interesse nos educandos, por serem atuais e assim fazerem parte de seu mundo social.

* Perguntas de avaliação: Os livros didáticos...

1) Apresentam textos e atividades (ou sugestões para as mesmas) que envolvem outras matérias, tornando o material transdisciplinar?

2) Se preocupam em trabalhar com os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo)?

5 CONCLUSÃO

Com o que procurei apresentar ao longo desta reflexão creio ser possível sustentar a noção, proposta por Bohn (1998), que os materiais didáticos não devem ser vistos como uma solução para professores mal preparados. Também é possível perceber que eles também não devem ser desconsiderados por educadores aptos para o ensino. Segundo Allwright (1981, apud BOHN, 1998, p.293), *“os materiais podem ajudar a estabelecer objetivos, aumentar a quantidade de linguagem disponível na sala de aula e contribuir para a determinação do conteúdo”*.

Devido a grande relevância, portanto, que a utilização dos materiais didáticos, dentre eles o livro, tem no ensino, é essencial que os atuais e futuros educadores estejam melhor instrumentalizados e mais conscientes na hora da escolha dessa ferramenta de trabalho.

Tive a experiência de trabalhar em uma escola regular, onde pude ver o quão indecisos os professores ficam ao receberem no segundo semestre uma lista com indicações de vários livros didáticos para o ano seguinte. Muitas vezes sem critérios, os educadores acabam optando por um material, sem ao menos conhecê-lo, só pelo de fato de ter sido sugerido por outrem ou por ser “novo” e, quem sabe, melhor do que o do ano em uso. Foi motivada por essa preocupação que defini os objetivos de meu trabalho.

O objetivo deste trabalho foi, então, criar uma base criteriosa e concreta, onde os professores de língua estrangeira pudessem apoiar-se no momento da escolha de um LD. Para isto, era necessário firmar esta estrutura com uma sustentação teórica. Foi na busca por essa sustentação que decidi optar por criar uma proposta de análise baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira, já que eles representam documentos teóricos importantes de nosso país, os quais foram escritos a partir de pesquisas recentes, além de outros embasamentos teóricos referentes aos mesmos assuntos abordados nos parâmetros

Creio que com a utilização desta proposta de avaliação de LDs muitos educadores ficarão mais seguros e certos de sua opção por um ou outro material. Atitude que será positiva não só para os professores, que ao terem mais claros os

critérios para a escolha poderão fazer uma reflexão no momento da opção, como também para os educandos que serão beneficiados, devido essa atitude consciente, em seu processo de aprendizagem.

É claro que esta proposta não deve ser vista como uma receita perfeita, a qual os avaliadores devem seguir sem objeções. Pelo contrário, como o nome já diz, está é uma “proposta”, que deve servir de base, não só para uma reflexão no momento da opção por um LD, mas também como ponte de partida para outras propostas que pretendam refinar as categorias aqui apresentadas e oferecer outras possibilidades de avaliação.

Tenho a pretensão de que a partir de uma proposta como essa possamos, igualmente, começar a pensar em criação de materiais (LD) que cada vez mais possam estar adequados às noções propostas pelos PCNs e que, de maneira geral, refletem o que mais provavelmente se pense sobre o ensino de LE. Se isto não for feito de imediato pelos escritores, seria muito bom se, ao menos os professores pudessem utilizar este trabalho, não somente na escolha de seu material, já que é possível que não se encontre um material ideal, mas também na criação de parte dele, pelos próprios professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cirlene M. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de letras, 2000.

BOHN, H. et al. **Tópicos de lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

BRASIL. **Página do MEC**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: jun. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, D. H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice-Hall: Inc, 1994.

CASTEDO, M.; MOLINARI, C. Ler e escrever por projetos. Projeto. **Revista de Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 16-24, jan.-jun. 2001.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, UFRGS, n. 9, p.1-72, 1996/2000.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (orgs.). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1994.

FERRARI, Márcio. B.F. Skinner: O cientista do comportamento e do aprendizado. **Revista Escola Online**, n. 176, out. 2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edições/0176/aberto/pensadores.shtml>> Acesso em: 1º mai. 2006.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderlei F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria T. de A. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de letras, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KING, A; RICHARD, E. **UsingEnglish.com**: 2002-2006. Disponível em: < <http://www.usingenglish.com/glossary>> Acesso em: out. 2006.

MARANINCHI, Ignez Adornetti. Os conteúdos à Luz dos Novos Paradigmas. **Revista virtual eaprender.com.br**, 2006. Disponível em: <<http://eaprender.ig.com.br/ensinar.asp?RegSel=85&Pagina=7#materia>> Acesso em: 19. jul. 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

OLIVEIRA, L. A. **Formalismo e Funcionalismo**: Fatias da mesma torta. Sitientibus, Feira de Santana, n.29, p. 95-104, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.uefs.br/sitientibus/sitientibus_29_letras/> Acesso em: abr. 2006.

PEREIRA, C. F. **As representações socioculturais e sociolingüísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês**. Rio grande do Sul: Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

POMPÍLIO, Berenice W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula** : praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de letras, 2000.

RICHARDS, J. C. **Beyond Training**: Perspectives on Language Teacher Education. Cambridge: University Press, 1998.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de letras, 2000.

STOLLER, F. L. Project Work: A Means to Promote Language and Content. In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. A. (eds). **Methodology in Language Teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: CUP, 2002.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O Professor de Línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.