

O REFERENCIAL CURRICULAR LIÇÕES DO RIO GRANDE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL- INGLÊS

Emanoela Patrícia Portela de LIMA
Universidade de Passo Fundo

Resumo: Com base no documento Referencial Curricular - Lições do Rio Grande (2009), este trabalho analisa, em linhas gerais, a proposta do ensino de línguas estrangeiras (LE), designadas no documento línguas adicionais (LA). Ainda, considerando-se como pressupostos contextuais os vários relatos de insucesso no processo de ensino e de aprendizagem de LE no sistema regular de ensino, principalmente na rede pública, o estudo discute a educação linguística, bem como os argumentos para o estudo de uma LA na escola, destacando os princípios que norteiam a proposta. Finalmente, são abordadas as competências e habilidades de ler e escrever a serem desenvolvidas a partir do uso de gêneros textuais autênticos. Partindo do pressuposto de que somente a reflexão sobre a prática pedagógica pode gerar transformação no ensino em sala de aula, este trabalho pretende auxiliar o professor de língua adicional a refletir sobre sua própria ação, buscando um ensino de mais qualidade.

Palavras-chave: Referencial Curricular. Língua adicional. Inglês

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que são inúmeras as vezes em que são apontadas os insucessos do ensino de línguas estrangeiras no sistema regular de ensino, seja de rede pública ou privada. Além disso, há também a descrença entre pais, alunos e professores, quanto a aprender uma segunda língua no sistema regular de ensino. Essas dúvidas se devem a vários fatores, sejam eles sociais, falta de materiais didáticos apropriados, baixo salários dos professores, falta de recursos (laboratório, biblioteca), a falta de formação, além do número insuficiente de horas de aula no currículo.

Os raros relatos de sucesso no ensino de línguas no sistema regular de ensino, dizem respeito a casos de esforço coletivo da escola ou,

principalmente, de professores buscando alternativas isoladas, em geral insuficientes para uma mudança da situação.

Assim, para que possa valer um dos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (doravante PCN-LE, 1998) de que a aprendizagem de um idioma estrangeiro é um direito de todos e de que essa disciplina é relevante para a formação do indivíduo como cidadão, torna-se necessário discutir e compreender as bases que sustentam o discurso e o senso comum sobre o fracasso do ensino de línguas na escola. Entende-se que dessa forma, seja possível, então, refletir sobre as possibilidades de mudança.

A partir desse contexto, far-se-à uma leitura crítica do Referencial Curricular - Lições do Rio Grande- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Estrangeira Moderna, Volume I (doravante RC – LRG) a qual pretende responder às seguintes questões: Qual é a proposta de ensino de LE apresentada pelo documento? Como ele está estruturado? Qual a teoria que embasa este documento? Essa proposta pode se refletir no trabalho de planejamento do professor que ensina a língua inglesa em uma sala de aula?

2 O CONTEXTO DO ENSINO DE LE NO BRASIL

Sabe-se que vários estudiosos, entre eles Leffa (1999), Almeida Filho (2001), Paiva (2003) e Sara Walter (ano), dedicam-se ao registro da evolução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, nos quais explicitam que o país tem computado mais mudanças em leis e documentos em geral do que modificações concretas nas ações de sala de aula.

Leffa (1999) informa que, durante o período colonial, o Latim e o Grego eram línguas que compunham a grade curricular obrigatória nas escolas. Com a chegada da família real, em 1808, e, posteriormente, com a criação do colégio Pedro II, em 1837; e, finalmente, com a reforma de 1855, o currículo da escola secundária começou a evoluir. Então, o francês e o inglês foram idiomas introduzidos oficialmente nele.

Esse autor considera que “a tradição brasileira é de grande ênfase no ensino das línguas”, primeiramente pelo estudo das línguas clássicas, como o grego e o latim, e, mais tarde, com o ensino das línguas modernas, francês, inglês, alemão e italiano. Mais recentemente, o espanhol também foi inserido no currículo, devido a sua perspectiva histórica.

Depois da proclamação da República, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares e, somente no final do século 19, tornaram-se obrigatórias em algumas séries.

No que diz respeito ao ensino de línguas, a reforma de Francisco de Campos (1931) introduziu mudanças tanto nos conteúdos quanto nas metodologias. Já, a Reforma de Capanema (1942), preocupou-se, principalmente, com a metodologia de ensino, o que é reforçado por Leffa (1999)

Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.). O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França. (P.3).

Essa reforma recomendou o uso do método direto, com ênfase em um ensino prático, com objetivos instrumentais, educativos e culturais. A reforma Capanema foi a que mais se preocupou com o ensino de línguas estrangeiras, no que concerne à questão metodológica.

Segundo Leffa (1999) na reforma,

Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em um ensino ‘pronunciadamente prático’, embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas também para objetivos educativos (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e culturais (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos inculcando[no aluno noções da própria unidade do espírito humano. (p.10)

Após essas duas reformas, houve mais mudanças no ensino de línguas no Brasil, com a publicação da LDB – Lei de diretrizes e Bases em 1961, na

qual a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira é retirada do currículo colegial, deixando a cargo dos conselhos de educação a opção de sua inclusão nos currículos das últimas quatro séries do ginásio. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau e colocaram no 2º grau, em que não ofereciam mais de uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano.

Percebe-se que o ensino de inglês nas escolas regulares foi, ao longo de sua história, perdendo seu espaço nas grades curriculares. Segundo Leffa *apud* Paiva (2003, p. 59), “a redução de horas dedicadas ao ensino de LE iniciou-se no império e continuou ao longo da história”. Aprecie-se:

Durante a república embora partindo de um período imperial inicial bastante expressivo, principalmente com a Reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas. Assim, de 76 horas/semanais/ anuais em 1892, chega-se em 1925 a 29 horas, o que é menos da metade. (p.57).

Com essa redução, a LDB de 1961 e a 1971 ignora a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias. Leffa *apud* Paiva, (2003, p.59), “avalia que, em 1971, a redução de um ano no total da escolaridade de nossos jovens teve um reflexo muito negativo no ensino de línguas”. Observa-se ainda que,

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no 2º grau não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (p.59)

Como consequência dessa não obrigatoriedade no ensino de LE, além da ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país, houve uma diminuição drástica da carga horária, chegando a haver apenas uma aula por semana e inferiorizando-se às disciplinas obrigatórias. Paiva (2003) destaca que “as LE perderam seu “poder” de reprovar o aluno” (p.59). Percebe-se, cada vez mais, a ameaça da democracia educacional, criando-se uma lacuna entre a educação das elites e das classes populares.

Frise-se que essa nunca se privou em educação de línguas estrangeiras nas escolas particulares ou institutos de idiomas.

Com o abandono da ideia de um método único para o ensino de línguas, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o ensino fundamental, publicados pelo MEC em 1998.

Eles não propõem uma metodologia específica de ensino, mas sugerem uma abordagem que dê ênfase ao desenvolvimento da leitura, às necessidades do aluno e às condições de aprendizagem.

Concluindo esta seção, é notório que, desde o início do ensino de LE no Brasil, até os dias atuais, mudanças têm sido propostas pelos governos. Algumas foram negativas e, poucas, positivas, a exemplo da carga horária reduzida e, conseqüentemente, a importância diminuída.

Relatou-se e discutiu-se nessa seção o panorama do ensino de LE no Brasil, hoje, para apoiar de favorecer a compreensão do contexto do ensino de línguas no estado do Rio Grande do Sul.

3 COMPREENDENDO O REFERENCIAL CURRICULAR – LIÇÕES DO RIO GRANDE

A qualificação da educação como um todo é um desafio no Rio Grande do Sul e no Brasil. Para isso, são observadas algumas ações dos governos, a exemplo da disponibilização de padrões curriculares, padrões referenciais, propostas curriculares, entre outros. Contudo, acredita-se que somente ações dessa natureza que prevêem instituir documentos, sem promover a qualificação e o estudo continuado do corpo docente, não contribuem para que se alcance as metas desejadas.

No Rio Grande do Sul, em 1998, foram disponibilizados os Padrões Referenciais do Currículo (PRC), os quais não se popularizaram nas escolas, entre os professores, talvez por isso, a dificuldade em encontrar registros ou estudos sobre tais documentos, não sendo possível emitir qualquer comentário sobre os mesmos.

Passados 11 anos, o então, governo estadual apresentou às escolas estaduais o RC-LRG, dividido em cinco volumes. O volume I, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (inglês e Espanhol); o volume II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Educação Física e Arte, o Volume III, Matemática e suas Tecnologias, sendo dividido em parte 1 e parte 2, o Volume IV, Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química e por último o Volume V, Ciências Humana e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Neste estudo será focalizado o volume I, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente, os capítulos que abordam o ensino da língua estrangeira.

3.1 O RC-LRG, linguagens, códigos e suas tecnologias: que documento é esse?

O documento RC-LRG: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é dividido em duas partes, sendo, a primeira, referente à Língua Portuguesa e Literatura e a segunda, que pertence a esse estudo, Língua Estrangeira Moderna.

Primeiramente traz o conceito central de linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, ou seja, sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos. Ainda, explicita quais são os objetivos das disciplinas da área de Linguagens e códigos na educação básica em que deixa claro que é preciso contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação. Pensa-se no efeito de um ensino que cumpra esse objetivo que vá além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com as linguagens.

No RC três competências transversais são tomadas como objetivos de todas as áreas: ler, escrever e resolver problemas. Na área de linguagens e

códigos, essas três competências são definidas como: ler- (re) agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza seu ponto de vista, pois tem um autor. Já escrever significa produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores em veículos distintos e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade. Da mesma forma que ler, escrever também envolve codificar letras, sons, imagens, gestos para participar da construção de sentidos do texto, usando o conhecimento prévio e o repertório de recursos expressivos das linguagens que conhece selecionar e usar esses recursos, adequando-os aos propósitos e interlocutores pretendidos e analisar criticamente o texto. E, por último, resolver problemas, que envolve dois âmbitos complementares. Num deles, ao ler e escrever, o próprio encontro do sujeito com cada novo texto implica desafios, ou seja, não há lugar para exercícios mecânicos na relação do aluno com o texto.

Priorizar o ensino da leitura, da escrita e da resolução de problemas requer considerar essas três competências como resultado de práticas indissociáveis e fundamentais para a inserção do educando no mundo e sua circulação autônoma e responsável por diferentes áreas de atuação humana. É importante lembrar que, as práticas acima, são tratadas sempre de forma integrada e não ordenada: não se lê e se escreve para, depois resolver problemas; ao contrário lê-se e escreve-se resolvendo problemas e resolvem-se problemas, lendo e escrevendo.

Passa-se a falar da LA como uma nova perspectiva de ensino nas escolas.

3.2 De língua estrangeira a língua adicional: uma nova perspectiva

Nesta seção será focalizado especificamente o ensino de LE, no documento, referenciada como língua adicional. Objetiva-se descrever a proposta de ensino para melhor compreendê-la. Para facilitar a referência ao documento, esse será tratado por RC – LA, ou seja, o Referencial Curricular de Língua Adicional.

Na perspectiva da educação linguística

Primeiramente o documento faz uma rápida e pertinente explicitação de como o é tratada a noção de LA, numa perspectiva da educação lingüística e a reflexão sobre os objetivos do ensino de inglês e Espanhol nas etapas de ensino fundamental e médio. Parte-se do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão. Dessa forma, entende-se que os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia quando tiverem oportunidades para se envolverem com textos relevantes em outras línguas, os quais poderão torná-los cidadãos cada vez mais atuantes na sociedade.

Além disso, o documento parte do pressuposto de que a vida entra na escola e que a escola faz parte da vida de todos, sendo que a compreensão dessa relação é importante para uma educação comprometida e responsável. Nesse contexto, todos os participantes da comunidade escolar têm o que ensinar e o que aprender, além do que a escola é um lugar onde se devem promover experiências de aprendizagem exitosas e relevantes para todos. Por conseguinte, a escola deve promover a curiosidade intelectual no aluno, além do gosto pelo conhecimento.

Assim, as LAs são úteis e necessárias entre nós, mas não necessariamente estrangeiras. Conforme estudo o RC busca refletir sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela. O documento ainda discute as razões e os objetivos de ensino de LA na escola e como pode-se transpor esses objetivos para a sala de aula, através de práticas pedagógicas que priorizem o trabalho colaborativo, o uso das LA em contextos relevantes e a reflexão sobre como esses discursos podem ampliar a atuação dos educandos de modo tal que eles possam dar

novos contornos a sua realidade. Optar pela promoção da educação linguística como principal objetivo do ensino de línguas significa adotar uma perspectiva de compromisso mútuo entre as disciplinas de LA (inglês e espanhol) e assim criar oportunidades para que os educadores reflitam sobre questões relevantes para a vida de todos os participantes da comunidade escolar, com vistas a participar colaborativamente dos encontros educacionais e aprender a transitar com mais desenvoltura e confiança em contextos novos e conhecidos.

Entendendo que experiências exitosas de ensino de LA na escola pública são resultados de uma construção conjunta de todos os participantes, percebe-se que os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia quando tiverem oportunidades para se envolverem com textos relevantes em outras línguas, os quais poderão torná-los cidadãos cada vez mais atuantes na sociedade.

Passa-se a falar sobre os motivos pelos quais pode-se aprender uma LA na escola.

Pode-se aprender uma língua adicional na escola?

Essa seção inicia-se explicitando sobre as inúmeras vozes que apontam o insucesso do ensino de LA nas escolas públicas brasileiras. Além disso, há uma descrença generalizada por parte dos pais, alunos e professores quanto à possibilidade de aprender uma língua no sistema regular de ensino, seja em escolas de rede pública ou privada, sendo que vários fatores apontam para esse insucesso. Ainda reforça-se a ideia dos raros relatos de sucesso no ensino de línguas no sistema regular de ensino em que dizem respeito a casos de esforço coletivo da escola ou, principalmente, de professores buscando alternativas isoladas, em geral, insuficientes para uma mudança da situação. O documento parte do princípio “de que a aprendizagem de LA é um direito de todos e de que essa disciplina é relevante para a formação do indivíduo como cidadão, Os RC (2009), destacam ainda que,

Para que possamos partir dos princípios de que a aprendizagem de línguas adicionais é um direito de todos e de que essa disciplina é relevante para a

formação do indivíduo como cidadão, princípios que serão discutidos em detalhe mais adiante torna-se necessário compreender as bases que sustentam o discurso e o senso comum do fracasso do ensino de línguas na escola, para então refletir sobre as possibilidades de mudança. (p.129)

Diante dessa explicitação reflete-se sobre várias possibilidades de aprendizado, em que se pode, sim, aprender uma língua adicional, e usá-la aqui e agora e não em um momento futuro. Essa é uma crença que perdura durante muitos anos no ensino de línguas no Brasil e que pode ser desfeita se os professores ou futuros professores acreditarem que o ensino pode mudar, além de fazerem alguma coisa para desacomodar. Deve-se ter a consciência de que o papel do professor é fundamental para o bom desempenho dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Daí, a responsabilidade do professor em estabelecer relações coerentes e acreditar num ensino de qualidade, fruto do trabalho singular da instituição de ensino, do profissional e da comunidade.

Passaremos agora, a explicitar um pouco sobre o porque aprender uma LA na escola.

Por que aprender uma LA na escola?

O documento traz de maneira bem descritiva três razões pelas quais aprende-se uma LA na escola. Primeiramente, para conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade. Pensando neste sentido, reflete-se que promover a aprendizagem de uma LA na escola regular, orienta-se por parâmetros de formação mais amplos, isto é, objetivos de formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo e que esteja preparado para o enfrentamento cultural, ou seja,

alguém que recebe, na educação lingüística o que se chama de capital cultural, isto é o repertório de conhecimentos cultivados por certos grupos humanos, reconhecido como necessário para diversas práticas sociais desses grupos.(p. 131)

Trata-se de algo muito mais amplo do que o capital lingüístico. Segundo o documento, o propósito da educação lingüística diz respeito, acima de tudo, ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros. Isso quer dizer que primeiramente conhece-se a si mesmo para depois conhecer o outro.

O RC afirmam que promover encontros com a língua do outro servem também para reflexão e informação sobre as realidades locais dos educandos, mediante o enfrentamento que a educação lingüística em uma LA pode promover para esse outro, às vezes distante mas que pode se apresentar claramente para os alunos em uma aula de espanhol e de inglês.

O segundo pressuposto sugerido pelo documento é o para transitar na diversidade, em que confrontados com esses outros os participantes podem enxergar a si mesmos no mundo, além de dispor de mais elementos para conhecer a sua própria realidade local, e para se ocuparem de da preparação para encontros com a diversidade.

Outro pressuposto pelo qual se aprende uma LA na escola é para refletir sobre o mundo em que se vive e agir criticamente, em que a proposta se pauta pela posição de que o

ensino de línguas adicionais serve para o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e sobre sua condição mediante o encontro com o outro, em outras palavras, para que o educando possa compreender a si mesmo e o mundo em que vive. (p. 133)

Em outras palavras o ensino de línguas serve para promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para além de suas identidades e comunidades locais de interação, poder redimensionar o que já conhece e valoriza, crítica e conscientemente promover mudanças.

Diante das razões apontadas para o ensino de LA no currículo escolar, passa-se a explicitar seus objetivos.

Primeiramente, pensa-se em Educação lingüística e autoconhecimento, que em uma perspectiva de educação lingüística é dever da escola promover a reflexão sobre o uso de línguas adicionais na vida dos educandos. Cabe explicitar alguns objetivos, dentre eles pode-se expor: posicionar-se

criticamente em relação ao que se conhece; conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso; e, por último, avaliar se e como se pode circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente das sociedades das quais são e podem ser cidadãos. Assim, há várias perguntas que estão na educação lingüística. Dentre elas pode-se explicitar: “quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que o currículo me proporcionou estudar? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo?” (Curricular, Referencial, 2009, p.134).

Essas questões vão proporcionar ao educando a busca pelas respostas, que estão a serviço da formação do cidadão crítico, capaz de participar da sociedade, sendo que a aprendizagem de LA na escola, “não é um fim em si próprio, mas sim um meio para que os seus participantes possam dar contornos próprios a sua realidade”. (CURRICULAR, Referencial, (2009, p. 134).

Passando para o objetivo da educação lingüística e o letramento, o ensino de LA pode ser organizado com base em textos que circulam na sociedade e que tratam dessas temáticas de forma a propiciar, através de experiências como ler, falar, ouvir e escrever a confiança, o autoconhecimento e a inserção do educando em uma maior variedade de práticas sociais em LA.

Assim, percebe-se que é possível um professor de línguas proporcionar aos educandos atividades do dia-a-dia do aluno como o uso da tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem, pois em tempos de globalização, é inadmissível que o mesmo opte por continuar com metodologias ultrapassadas. Pode-se criar um blog da turma, em cujo suporte os alunos possam explicitar sua cultura, seu perfil, sua ocupação, além de que o aluno crie, na língua adicional, o que está aprendendo, como forma de mostrar suas condições e superação de limites. Aprender uma língua adicional na escola vai depender da atenção e da motivação despertada nos participantes, em que poderão participar de atividades que façam sentido desde o princípio. Além disso, o ensino de línguas adicionais serve para o desenvolvimento da reflexão sobre si

mesmo e sobre sua condição, mediante o encontro com o outro, para que o educando possa compreender a si mesmo e ao mundo em que vive. E por fim, como ultimo objetivo destacado tem-se a educação lingüística e proficiência para ler, escrever e resolver problemas, em que o educando deve circular por diferentes gêneros do discurso (orais e escritos) em diversos campos de atuação de modo seguro, autônomo, autoral e crítico. Nesse sentido espera-se que os educandos tenham uma nova oportunidade de contato significativo com a língua a cada unidade, para usá-la de maneira segura, autoral e proficiente para desempenhar ações concretas, situadas na comunidade.

Do discurso para a prática

Primeiramente, o RC aborda a questão de que se tem o texto como matéria prima para a aula. Assim, percebe-se que nas aulas de LA, os textos e as tarefas propostas são oportunidades para contatos, para usar esses métodos e refletir sobre os mesmos. Percebe-se que é a partir da discussão e de posicionamentos em relação a eles que pode-se refletir sobre o que é dito e o que está implícito, o que está explícito e o que está pressuposto. Tais discernimentos são requeridos de qualquer leitor proficiente e, portanto, precisam ser desenvolvidos como parte da formação do cidadão.

Tarefas com textos em que comparecem elementos de uma língua adicional constituem desafios importantes para os educandos, uma vez que textos “tem muita possibilidade de estar a exigir de seus leitores alguma intimidade com a LA e os universos simbólicos a ela associadas.” (p.136).

Outro argumento explicitado pelo documento é que a aprendizagem e disciplina não são excludentes, mas ocupam espaços diferentes, isto é, para que a aprendizagem ocorra é necessário respeito mútuo e organização dos participantes. Assim, para que o trabalho proceda organizada e produtivamente o professor deve organizar a turma, de modo que se deve desenvolver a disciplina necessária para o cumprimento das tarefas em vez de, iniciar o trabalho em grupo, interrompendo a cada oportunidade de fazer disciplinamento. Durante a interação, muitas vezes a tarefa proposta não sai da

maneira como o professor idealizou, no planejamento, mas mesmo assim, podem ser produtivas e marcadas pelo caráter crítico e autoral dos participantes da comunidade. Dessa forma, a importância do professor no controle da turma.

Ainda, o documento traz explicitamente a maneira como o currículo deve ser organizado, sendo que deve atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos da educação linguística. Dessa forma, a construção de um currículo e de sequências didáticas com base em temáticas relevantes, para a reflexão sobre a participação dos educandos na sociedade e em diferentes gêneros do discurso que comumente se relacionam aos temas selecionados devem fazer parte da construção desse currículo.

Assim, ampliar a circulação do educando por diferentes gêneros do discurso significa, portanto, criar oportunidades, em sala de aula, para o uso da LA de modo contextualizado e para reflexão sobre como pode se dar ou não a inserção dos indivíduos em diferentes grupos e práticas sociais, levando em conta os valores vigentes. O documento ainda tenta compreender e ampliar o leque de escolhas possíveis para enfrentar os desafios de novas práticas sociais e para adaptar-se quando desejado ou necessário, a diferentes usos da linguagem.

Dessa forma, o documento, sugere a adoção das unidades gêneros do discurso em que orientou a organização do currículo e também das unidades apresentadas nos cadernos do aluno, a partir de temáticas relevantes às diferentes etapas da vida escolar . foram levantadas diferentes sugestões de textos orais e escritos autênticos encontrados em situações sociais relacionadas às temáticas.

Outra prática social que o documento aborda é ler e escrever para interagir com o outro, em que significa criar oportunidades em aula, para usar a língua em contextos relevantes para refletir sobre como e pode se dar ou não a inserção do educando em diferentes grupos e práticas sociais, por meio do debate sobre valores vigentes e escolhas possíveis para o enfrentamento de novos desafios de participação. O documento aborda ainda o conceito de texto autêntico em que entende “por texto autêntico a materialização (o produto) de

práticas de uso da linguagem, construídos em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais” (p. 138).

E por último e não menos importante o documento aborda os projetos para uso da língua adicional para resolver problemas, em que se o professor quer trabalhar em projetos e pensar em transversalidade, vai necessariamente ter que estar em contato e comerciar com colegas de outras áreas e com os pais, que também são educadores.

Conforme já foi explicitado no documento da área, o conhecimento é complexo, e a separação de disciplinas tem um objetivo didático de detalhamento e aprofundamento, mas não se pode perder de vista a relação dos conteúdos trabalhados com as demais disciplinas e com o mundo social contemporâneo.

Assim, o ensino de projetos,

Possibilita despertar no aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico, através de propostas flexíveis e ligados à realidade do grupo. (p. 139)

A partir de questões, um problema ou ainda uma proposta de ação de autoria individual ou coletiva, os participantes podem criar um modo próprio para a busca de soluções possíveis, alternando autonomia e dependência do grupo, trabalho individual e cooperação com a ajuda de participantes mais experientes.

Quais são os conteúdos curriculares de Língua Espanhola e Língua Inglesa?

O documento explicita os conteúdos curriculares de LA e ainda aborda as competências e habilidades para ler e escrever, sendo que faz um questionamento sobre isso: Aprender para ler e escrever ou ler e escrever para aprender? Este questionamento é trazido pelo RC em que tradicionalmente no ensino de LA acreditava-se que era necessário desenvolver diferentes competências e habilidades em que usa-se nas práticas de ler, ouvir, escrever e falar de maneira linear em série. Segundo o documento, primeiramente

aprendia-se vocabulário básico, expressões estruturas da língua para somente depois disso expor os alunos a textos em geral curtos e muitas vezes produzidos especialmente para salas de aula. Segundo os RC “o ensino era visto como a transmissão de um repertório lingüístico mínimo necessário para ser usado pelo aluno mais adiante em situações talvez difíceis de imaginar” (p. 140).

Dessa forma a compreensão e a produção, nessa perspectiva, eram vistas como um quebra-cabeças de palavras e regras gramaticais sem, as quais, se acreditava, não haveria possibilidade de interagir com um texto, fosse ele, oral ou escrito e muito menos compreendê-lo.

Outras habilidades abordadas pelo documento são ler e escrever: mobilização de conhecimentos prévios e de habilidades de maneira integrada, em que diante de qualquer texto oral ou escrito as pessoas tentam fazer relações com o que já conhecem para assim atribuir sentido ao que estão lendo, ouvindo, vivendo. Isso quer dizer que “a compreensão é uma construção a partir de um ponto de vista e com determinado objetivo, que pode ou não coincidir com o propósito original do texto” (p. 141)

Em outras palavras por entender que são propósitos de leitura e de escrita, e a relação desses propósitos com o conhecimento prévio do leitor e do escritor os aspectos por excelência que definem as habilidades implicadas nas práticas de leitura e de escrita sejam conteúdos de toda educação básica.

Segundo os RC as habilidades são mobilizadas de acordo com a tarefa de leitura proposta e o conhecimento prévio do leitor e, por isso, são atualizados a cada novo encontro com o texto para responder às demandas situadamente. Assim os cadernos dos alunos são organizados não pelas habilidades, mas sim por temáticas e gêneros estruturantes.

O Referencial ainda faz referência aos quadros de temáticas e gêneros estruturantes, apresentando sugestões de projetos e de tarefas preparatórias desses projetos. Segundo os RC “o projeto confere coerência interna à unidade e justifica todas as tarefas que o antecedem na sequência didática”. (p. 145)

Dessa forma, os projetos devem prever sempre uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão. Nesse sentido,

é fundamental que os projetos sejam realmente tornados públicos e que possam ser avaliados a partir da recepção pelos interlocutores a quem foram dirigidos.

Os Conteúdos para cada unidade e desenvolvimento de proficiência para ler e escrever com línguas adicionais adota-se na perspectiva de uso da linguagem e de aprendizagem como algo que se está fazendo, momento a momento, desde os próprios encontros na sala de aula, para os fins da construção conjunta de reflexões e de mudanças na própria sala de aula, na escola e na vida de todos.

4 CONCLUSÃO

A realização deste trabalho permitiu à pesquisadora repensar sobre o contexto de ensino de línguas nas escolas, além de explicitar, analisar e descrever a proposta do RC-LRG, tendo em vista quais os objetivos a que se quer chegar com determinadas atividades.

Segundo os RC (2009, p.140) “aprender uma língua adicional tem como base as experiências de compreensão e produção que colocamos em prática desde crianças em contato com outras pessoas nos diversos contextos dos quais participamos”.

Além disso, percebe-se que a capacidade de relacionar para atribuir sentidos ao que nos cerca é fundamental para a aprendizagem e para a vida dos alunos. Dessa forma, o professor não deve privar os alunos dessa possibilidade, tirando os recursos linguísticos dos contextos onde ocorrem e abstraindo explicações sobre esses recursos, pois fazer isso é privar o aluno de mobilizar conhecimentos de mundo que ele já sabe. É necessário que o aluno seja orientado pelo professor a ler textos autênticos como geralmente fazem os usuários da língua, portanto é justamente a leitura convencional que deve marcar o início do trabalho em sala de aula.

É preciso que os professores tenham em vista que os próprios enunciados são textos, passíveis da interpretação do outro. Isso quer dizer que será preciso estar atento a possíveis necessidades de ajustes e melhoria das

formas de dizer e expressar do professor. Dessa forma, o trabalho com o texto deve ser o foco do ensino de LA desde a primeira aula, em que o professor deve questionar sobre esse texto. Nessa linha de pensamento, torna-se urgente uma releitura do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, principalmente no que se refere à redefinição do papel do professor. De aplicador de métodos e/ou abordagens, de transmissor de conhecimentos, concebe-se o professor como facilitador, o que, hoje, no ensino de línguas, segundo a concepção sociointeracional, o professor é visto como mediador. Cabe, portanto, ao professor fazer as pontes necessárias para que o aluno reflita sobre as distintas habilidades. Sua atribuição maior é a de acompanhar o processo de construção do conhecimento de cada aluno na sua singularidade, em pequenos e/ou grandes grupos, estando preparado para conviver e promover interações sociais em língua estrangeira desencadeadoras de conflitos sócio-cognitivos. Isso é a dinâmica contínua, que se estabelece entre os significados que o professor possui e as significações que o aluno traz. O professor deve estar atento ao processo de como ocorrem às interações, a troca de conhecimentos e dos saberes na sala de aula, planejando mais eficazmente suas intervenções didático-pedagógicas e abandonando a visão fragmentada e atomística do ensino de línguas via listagem de conteúdos gramaticais.

Acredita-se ainda que o professor de LA deve refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula, além de dominar o conhecimento do conteúdo a que vai ensinar e conhecer a teoria sobre como ensinar uma língua. Entende-se ser possível, com base neste estudo, operar mudanças nas escolas, mais especificamente nas aulas de LA, começando, por exemplo, pela prática dos professores no planejamento de suas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira e Cunha; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. (Org.). *Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil*. Brasília: UNB, p. 19-33, 2003

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. V.1. N. 1, p. 15 – 29, 2001.

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

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia Editora. UFG, 2002.

LEFFA, Vilson J. In: STEVENS, Cristina Maria T. e Cunha; CUNHA, Maria J. Cavalcanti. (Org.). *O ensino de inglês no futuro: da dicotomia para a convergência*. Brasília: UNB, p. 225- 248, 2003.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas. A-PLIESP, n.4, p.13-24, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. In: STEVENS, Cristina Maria T. e Cunha; CUNHA, Maria J. Cavalcanti. (Org.). *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. Brasília: UNB, p. 53- 83, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA. Fundação Victor Civita, ano XXIII, nº 214, Agosto, 2008.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Referencial Curricular- Lições do Rio Grande. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Rio Grande do Sul, 2009. V.1.

WALKER, Sara. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira e Cunha; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. (Org.). *Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil*. Brasília: UNB, p. 35- 52, 2003.