

Denise Biella de Souza Valle Borges de Alvarenga

**A VISÃO DE LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NO PLANEJAMENTO
DE CURSO PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS – 6ª SÉRIE**

Especialização em

Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2011

Denise Biella de Souza Valle Borges de Alvarenga

**A VISÃO DE LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NO PLANEJAMENTO
DE CURSO PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS – 6ª SÉRIE**

Especialização em

Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob a orientação da Prof^a.Dra. Maximina Maria Freire.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2011

Ficha Catalográfica

ALVARENGA, Denise Biella de S. V. B. de. *A visão de letramento nos documentos oficiais e no Planejamento de Curso para Língua Estrangeira Moderna – Inglês – 6ª Série*. São Paulo: s.n., 2010.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a.Dra. Maximina Maria Freire

Palavras-chave: letramento; Proposta Curricular do Estado de São Paulo; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Planejamento de Curso.

ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA: LAEL / PUC-SP

SÃO PAULO, _____ / _____ / 2011.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura:_____ . Local e Data:_____

À minha família.

AGRADECIMENTOS

À Associação Cultura Inglesa – São Paulo.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

À minha Coordenadora no ensino público, Izabel C. Funicelli da Silva, pela força.

À minha orientadora, Prof^a.Dra. Maximina Maria Freire, pela competência e também pelo carinho com que me conduziu nesta caminhada.

Às demais professoras do Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública, pelos preciosos ensinamentos.

A todos que, de uma forma ou de outra, participaram de mais esta conquista.

É preferível a angústia da busca
à paz da acomodação.

Dom Resende Costa

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar como o conceito de letramento está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008) no que diz respeito à disciplina de LEM (Língua Estrangeira Moderna) – Inglês, e qual a forma indicada por esses documentos para ser explorado. Após essa análise, o trabalho pretende buscar os reflexos desse conceito no Planejamento de curso da 6ª série – ou 7º ano. O estudo pretendido apóia-se no que determinam os PCN-LE (Brasil, 1998) e a Proposta da SEE (São Paulo, 2008) em relação à ênfase no letramento. Tais documentos oficiais têm sido usados para nortear a organização do planejamento escolar da rede pública de ensino já há algum tempo: o primeiro desde 1998 e o segundo, desde 2008. O trabalho apóia-se na orientação de letramento como prática social (Soares, 2003) – que consta como objetivo maior do ensino de Língua Estrangeira. Para tanto, esta pesquisa, de caráter documental aplicado, analisa as prescrições de letramento feitas nos PCN-LE (Brasil, 1998) e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008), buscando reflexos dessas orientações no Planejamento de Curso de Língua Estrangeira Moderna – Inglês para a 6ª série – ou 7º ano. Os resultados revelam que embora apresentem algumas divergências, em linhas gerais, os documentos demonstram ter a mesma visão de letramento. Contudo, em termos práticos, esse conceito é contemplado apenas em parte no Plano de Curso.

Palavras-chave: letramento; Proposta Curricular do Estado de São Paulo; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Planejamento de Curso.

ABSTRACT

This paper aims to examine how the concept of literacy is stated in and what's the prescription to be exploited according to the Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – Ensino Fundamental (Brasil, 1998) and to the Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008) for the teaching of foreign languages. After this analysis, this paper aims to search for reflections of this concept in the Course Plan for the 6th grade – or 7th year – of the Elementary School. The intended study is based on what is determined by the PCN – LE (Brasil, 1998) and the Proposta da SEE (São Paulo, 2008) about the emphasis on literacy. These official documents have been used to guide the organization of school planning on the public school system for some years, the first one since 1998 and the second one since 2008. The work is based on the concept of literacy as social practice (Soares, 2003) – which must be the goal of teaching foreign languages. To reach its goal, this study examines the requirements of literacy made by the PCN (Brasil, 1998) and the Proposta da SEE (São Paulo, 2008), and seeks reflects of such a concept in the course Plan for the 6th grade – or 7th year – of the Elementary School. The results show that although they have some differences, in general, the documents show the same vision of literacy. However, in practical terms, this concept is only partially included in the Plan of Course.

Keywords: literacy; State of São Paulo Curriculum; National Curriculum Parameters; Planning Course.

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Capítulo 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1. Letramento: em busca de um conceito	17
1.1.1. Letramento digital.....	21
1.1.1.1. O Computador e o Professor.....	22
1.1.1.2. O Computador e a Sala de Aula	24
1.2. O professor como profissional crítico	25
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	28
2.1. Orientação Metodológica	28
2.2. Contexto documental.....	28
2.3. Contexto de Aplicação do material analisado	31
2.3.1. A comunidade	31
2.3.2. A escola	32
2.3.3. A turma.....	32
2.3.4. O Planejamento.....	33
2.3.5. A professora e a disciplina Língua Inglesa	34
2.4. Procedimentos de Análise	35
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	36
3.1. Concepção de Letramento nos documentos oficiais	36
3.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira	36
3.1.2. Proposta da SEE	44
3.1.2.1. Apresentação	45
3.1.2.2. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	46
3.1.2.3. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de LEM - Inglês	47
3.1.3. Primeiro confronto	48
3.2. Concepção de Letramento no Planejamento de Curso da 6ª série.....	50
3.2.1. O Letramento no terceiro bimestre.....	51
3.2.2. Segundo confronto	52

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXO – A.....	62
ANEXO – B.....	63

ÍNDICE DE QUADROS

1. VISÃO COMPARATIVA SOBRE O LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	49
2. PLANO DE CURSO, 6ª SÉRIE, OBJETIVO GERAL	50
3. PLANO DE CURSO, 6ª SÉRIE, 3º BIMESTRE	51
4. ANÁLISE DO PLANO DE CURSO DO 3º BIMESTRE.....	52

O que é LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho
em que se penduram cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar a sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Kate M. Chong (*apud* Soares, 1999. pp. 40-41)

Introdução

A questão do Planejamento Escolar nos últimos três anos, pelo menos num plano geral, ficou a cargo dos Coordenadores em muitas escolas da rede pública do estado de São Paulo. Para elaborar esse instrumento de organização escolar, eles têm se orientado pela Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a qual, doravante me referirei como Proposta da SEE (São Paulo, 2008). Os professores fazem ajustes ou adaptações a esse plano anual da nova proposta para essa se adaptar à sua realidade de sala de aula.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – LE – para o Ensino Fundamental II, doravante PCN – LE (Brasil, 1998), ao se definirem os objetivos gerais para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, deve-se levar em conta o aluno, o sistema educacional em que este aluno está inserido e a função que a língua estrangeira tem dentro da sociedade (Brasil, 1998, p. 65). Ainda conforme os PCN–LE (Brasil, 1998), são consideradas as necessidades sociais, intelectuais e profissionais dos alunos quando o assunto é definição de objetivos.

Foi justamente pensando em atender às necessidades sociais, intelectuais e profissionais dos alunos que o presente trabalho foi idealizado. Tornar o aluno participante da realidade que o cerca, consciente de seus direitos e deveres como cidadão, deve estar sempre entre as metas escolares.

Atualmente, fala-se muito em *letramentos*, ou que os indivíduos precisam ser *letrados*, quer dizer, capazes de agir em “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2003). Além disso, várias pesquisas têm abordado o assunto *letramento* nas mais variadas frentes, como Ferraz (2007), que analisa o letramento crítico por meio da leitura, ou Inglesi (2008), que compara o baixo grau de letramento dos alunos em escola pública nos últimos anos e o aumento de organizações não-governamentais que se propõem a dar conta da educação. Outras ainda focalizam práticas e eventos de letramento observados no ensino de leitura em inglês (Motta, 2008), ou investigam as práticas de avaliação da aprendizagem de língua inglesa, segundo a perspectiva das teorias de letramento (Duboc, 2007).

Contudo, faltam estudos sobre o planejamento de curso das escolas públicas do estado de São Paulo no que diz respeito à visão de letramento nele apresentado,

bem como se esse planejamento reflete – ou não – o que se propõe a cerca do letramento, tanto nos PCN-LE (Brasil, 1998), quanto na Proposta da SEE (São Paulo, 2008).

Tendo em vista o contexto descrito acima, o objetivo deste trabalho é analisar como o conceito de letramento está presente nos PCN-LE (Brasil, 1998) e na Proposta da SEE (São Paulo, 2008) no que diz respeito à disciplina de LEM – Inglês, para, então, buscar reflexos desse conceito no Planejamento de Curso da SEE (São Paulo, 2008). O foco de estudo foi o terceiro bimestre do planejamento da 6ª série – ou 7º ano – do Ensino Fundamental.

Para nortear os estudos dos documentos oficiais acima referidos, busco responder as seguintes questões de pesquisa:

1. Qual é a concepção de letramento presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – LE para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês (São Paulo, 2008)?
2. Quanto do conceito de letramento presente nos documentos oficiais se reflete no planejamento de curso para 6ª série – ou 7º ano – do Ensino Fundamental para o terceiro bimestre?

Para realizar o levantamento das informações que permitiu responder as questões acima, o trabalho foi estruturado em quatro partes: no **primeiro capítulo**, é feita uma apresentação sobre o conceito de *letramento* sob a perspectiva dos autores Soares (2003) e Freire (1989), e também sobre o letramento digital, sob a perspectiva de Almeida (2005). A formação do professor também é discutida, sob o foco de Magalhães (2004) e Schön (1987).

No **segundo capítulo**, a orientação metodológica, o contexto documental e o contexto de aplicação dos documentos oficiais – os PCN-LE (Brasil, 1998) e a Proposta da SEE: Inglês (São Paulo, 2008) – são detalhados. Ainda neste capítulo são explicitados os procedimentos de interpretação.

No **terceiro capítulo**, é feita uma análise da concepção de letramento presente nos documentos oficiais, que estão em uso nas escolas estaduais de São Paulo. Ainda no **terceiro capítulo**, interpreto a concepção de letramento presente no Planejamento de Curso da 6ª série, em seu terceiro bimestre.

Concluindo este trabalho, apresento **algumas considerações**, avaliando a pesquisa e discutindo possibilidades de reformulação no planejamento de curso da 6ª série em seu terceiro bimestre, a fim de auxiliar no trabalho docente.

As **referências bibliográficas** vêm complementar as informações que foram a base deste trabalho.

Capítulo 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, apresento o conceito, o termo, ou a palavra *letramento* que, segundo Soares (2010) é “ainda desconhecida ou mal entendida, ou ainda não plenamente compreendida pela maioria das pessoas, porque é palavra que entrou na nossa língua há muito pouco tempo”. Procurando definir a significação desse termo, busco aprofundamento na interpretação de Freire (1989) e abordo o conceito de *letramento digital* (Almeida, 2005). A formação do professor como profissional crítico também é discutida (Magalhães, 2004), uma vez que se constitui em pilar teórico do estudo que desenvolvo.

1.1. *Letramento: em busca de um conceito*

Letramento é palavra recente no vocabulário da Educação e sua utilização surge no discurso de especialistas da área de lingüística somente na segunda metade dos anos 80 (Soares, 1999). Procurando ser mais precisa em sua afirmação, Soares (1999) explica que:

...quase podemos datar com precisão sua entrada [a palavra *letramento*] na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez.

Parece que a palavra *letramento* apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**, de 1986 (p.32).

Entretanto, afirma que o termo não é definido por aquela autora, mesmo tendo sido citado diversas vezes na obra em questão.

Embora recente em registros e estudos de língua portuguesa no Brasil, o termo *letramento* já consta como “ant.”, isto é, “antiga, antiquada” no *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete (1974), 3ª edição no Brasil e 6ª no mundo, segundo Soares (1999); as três primeiras foram publicadas em Portugal. Na obra de Caldas Aulete, à palavra *letramento* é atribuído o significado de “escrita”, como enfatiza Soares (1999, p.17).

O presente trabalho busca o entendimento da palavra *letramento* mais como a versão para o idioma português da palavra da língua inglesa *literacy*, como detalhado por Soares na obra supracitada, em que explica:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo,

em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). [...] Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (Soares, 1999, p.17).

Se *letramento* é uma palavra “antiga” que retornou ao uso ou se é uma invenção oriunda da criatividade dos que da língua se utilizam, isso talvez tenha menos importância que saber por que as palavras vão e vem ou por que são criadas.

A sociedade é um organismo vivo, muda com o passar do tempo, e assim também a língua usada por esse grupo social, que se adapta às necessidades de comunicação de seus usuários. Neste caso, sobre a volta ou a criação da palavra *letramento*, podemos perguntar: qual teria sido a necessidade?

Antes de tentar responder a esta pergunta, vejamos o que afirma a autora logo a seguir, na mesma obra:

Implícita nesse conceito [letramento] está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos (Soares, 1999, pp.17-18).

Podemos supor que a resposta àquele questionamento seja o surgimento de uma nova preocupação social: saber ler e escrever, simplesmente, como ação mecânica, não torna o indivíduo ativo e criticamente participante do mundo da leitura e da escrita.

A palavra *letramento* pertence ao mesmo campo semântico que as palavras alfabetização, alfabetizar, analfabetismo, letrado e iletrado; contudo, atualmente, há uma distinção marcante entre os termos *alfabetização* e *letramento*.

O indivíduo, nos dias atuais, mais do que saber ler e escrever – atributo que, nos dicionários, define os alfabetizados (cf. Bueno, 1983, p.73) – necessita ser capaz de responder às exigências relacionadas às práticas de leitura e escrita presentes nas vidas profissional e social.

A informação estampada na primeira página do jornal pendurado na banca da esquina, o itinerário da linha do ônibus colado no letreiro da estação, o bilhete deixado pelo superior enquanto o funcionário estava em horário de almoço são apenas alguns exemplos na gama infinita de possibilidades de interação com leitura e a escrita que cerca o indivíduo todos os dias, e essa interação, para ser profícua, precisa mais

que a simples decodificação das letras e a formação de palavras, como pressupõe a alfabetização; precisa de *letramento*.

Para Soares (1999), a

...mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país [...] embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado (p.21).

Claro está que a simples escrita de um bilhete comum (que indica um indivíduo alfabetizado), não torna o indivíduo proficiente em termos de *letramento*, entretanto já demonstra um modo diferenciado de se considerar a habilidade de ler e escrever; possivelmente, uma tentativa de se avaliar o nível de *letramento* do indivíduo que se apropriou da técnica da escrita.

Ainda segundo a autora e obra anteriormente citadas, aos países desenvolvidos, em suas pesquisas, interessa mesmo é a avaliação do nível de *letramento* da população, e não o índice de alfabetização. No caso do Brasil, este último é o que tem sido avaliado.

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em notícia veiculada pela internet, em setembro de 2010, 9,6% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta em setembro de 2009¹. Conclui-se daí, por extensão, que 90,4% dessa população [maiores de 15 anos] estava alfabetizada. Mas, pensando no que vimos analisando sobre a mudança na compreensão dos conceitos de *alfabetização* e *letramento* até então, somos levados a questionar se esses 90,4% de alfabetizados seriam efetivamente *letrados*, ou antes, qual seria o nível de *letramento* dessa população.

Antes de destacar o que entende por *letramento* outro estudioso do assunto, concluo com o posicionamento de Soares (1999, p.47). Para a autora:

ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.

LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

¹ Taxa de analfabetismo no Brasil , disponível em : <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/analfabetismo+cai+pouco+e+atinge+97+da+populacao/n1237770936261.html>>acesso> acesso em, 11/7/2011.

Percebo aqui que a alfabetização não é uma situação estanque, limitada; ela é, antes, o início de uma outra, um tipo de contínuo, que vai se modificando à medida em que o indivíduo, de posse do saber, vai lidando com a leitura e a escrita de forma diferenciada, vai tomando contato com o universo das palavras, interagindo com ele, compreendendo-o, modificando-o e a si mesmo. Essa outra situação, esse prosseguimento ao longo do referido contínuo, é de letramento.

Voltando um pouco no tempo, vamos entender o que pensa a cerca de *letramento* o educador Paulo Freire que, embora ainda não empregasse esse termo, compreendia por alfabetização a existência de algo maior do que o simples ato de ler, como indica a citação abaixo:

Uma compreensão crítica do ato de ler, [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p.9).

Pode-se compreender pelo excerto acima que, para Freire, no momento da leitura de uma palavra, há uma compreensão muito mais ampla do que aquela expressa simplesmente pela decodificação da palavra escrita. Mais adiante o autor completa esse pensamento:

De alguma maneira, [...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “re-escrevê-lo”(sic), quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p.13).

Freire (2005) faz ainda um alerta, dizendo que “a mera aprendizagem da leitura e da escrita não faz milagres. Não é ela em si mesma que cria empregos” (p.38). Mas, aponta para o caráter libertador do aprendizado da leitura e da escrita, que permitem ao indivíduo maior compreensão do mundo, de suas relações com ele e possibilitando interferências nessas relações.

Comparando o que entendem Soares (1998), sobre *letramento*, e Freire (1989), sobre o “algo mais” que sentia existir no ato de ler, podemos concluir que, embora atribuindo a essas ocorrências nomes diferenciados, ambos os autores concordam em que procede ao indivíduo que aprende a ler – e escrever – um fato maior, mais abrangente e esse acontecimento age sobre o modo de ser do indivíduo e de entender a vida no mundo.

Então, o letramento se apresenta como um caminho que vai ampliando, à medida que o indivíduo, por meio do domínio da leitura e da escrita, interage mais e de forma mais determinante com o meio social ao qual pertence.

1.1.1. Letramento digital

Sempre tendo em vista a questão do *letramento*, farei aqui uma reflexão sobre os aspectos teóricos do emprego da tecnologia do computador tanto na formação do professor como na inclusão da máquina no fazer docente, bem como uma análise sobre a utilização do computador no contexto da sala de aula da escola pública e das implicações que o uso deste equipamento pode acarretar.

O uso da tecnologia está cada dia mais presente no cotidiano das pessoas, e isso pode ser observado em todos os setores. Mais do que apenas nos escritórios das grandes empresas – como há alguns anos –, o uso do computador se faz presente no comércio em geral, em hospitais, em universidades, em milhares de residências e, em algumas situações, até nas bancas do comércio informal nas ruas das grandes cidades.

O crescente uso da informática nos diversos setores influenciou sua introdução também no meio escolar e, em algumas instituições, hoje já está incluída até nas séries iniciais.

Já que falamos em alfabetização e letramento, podemos, então, perguntar: há alfabetização digital e letramento digital? Quem nos responde a esse questionamento é Coscarelli (2005):

O computador tem muito a contribuir como fonte de informação e como meio de comunicação, mas para realmente ser útil como tal, os usuários, alunos e professores, devem saber digitar, bem como lidar com mecanismos de busca, de exploração das informações e com novas formas de interação (p.40).

Para a autora, antes de se aventurar pela rede, o que já se configuraria como letramento digital, os alunos precisam aprender a usar recursos básicos como controlar o *mouse*, usar caixas de texto, abrir mensagens e mesmo digitar com certa facilidade (Coscarelli, 2005, p.34); essa seria a situação da alfabetização digital.

Não são apenas os alunos que precisam ser alfabetizados digitalmente. Coscarelli (2005) explica que:

Para que a informática se instaure como tecnologia educacional, é preciso que os professores se preparem para operar desembaraçadamente com esse

instrumental. Isso não significa ser *expert* em informática, mas familiarizar-se com os recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia (p.40).

A relação entre o computador e o professor será foco de minha atenção na seção seguinte.

1.1.1.1. O Computador e o Professor

Presença constante nos mais diversos setores da vida social, o computador já é quase tão essencial quanto qualquer meio de comunicação, e saber usar aquele tão importante quanto saber usar este. Em decorrência disso, os indivíduos passam a ter, além da necessidade de entender como a língua (falada e/ou escrita) é utilizada nas práticas sociais, uma outra necessidade: a de integrar o computador e a Internet a essas práticas.

Assim como é importante ao indivíduo o *letramento*, é de suma importância o *letramento digital*, ou seja, saber usar a tecnologia do computador nas suas mais diversas possibilidades: na busca por informações, nas compras, em pesquisas, na comunicação com outras pessoas (e-mail, MSN, chat), na procura de um emprego ou mesmo no desempenho de suas funções no exercício de sua profissão.

Embora haja essa premente necessidade de domínio no uso do computador, ainda persiste, segundo Almeida (2005, p.176), o desafio de levar o domínio das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) a um grande número de indivíduos, muitos dos quais ainda não dominam totalmente o emprego da leitura e da escrita em situações cotidianas.

A tecnologia da informação está mudando a vida das pessoas, o jeito delas aprenderem, e também transformando a natureza do ensinar (Spector; de La Teja, 2001). Neste contexto, surge a figura do professor que, com a introdução das salas de informática nas escolas públicas, vê-se às voltas com a utilização deste ambiente também em seu fazer docente e, em decorrência disso, vê-se impelido a letrar-se digitalmente.

A questão de introduzir recursos digitais nas escolas é controversa, apresentando prós e contras. Para Barros e Cavalcante (2000, p.21), muitas são as discussões sobre o assunto baseadas em teorias e leis.

O professor, como agente das inovações (Kenski, 2001), tem a seu encargo, além de tornar o conteúdo de sua disciplina conhecido de seus alunos, estar a par das novas formas de veiculação do conhecimento. Kenski (2001) enfatiza que:

É em meio a esta multiplicidade de informações que o professor deve estar presente como agente de inovações em um novo sentido. Seu papel, neste momento, não será anunciar a informação, mas orientar, promover a discussão, estimular a reflexão crítica diante dos dados recolhidos nas amplas e variadas fontes. Possibilitará aos alunos a triagem destas informações e o estabelecimento de oportunidades para a reflexão, o debate e a identificação da qualidade do que lhes é oferecido pelos inúmeros canais por onde os conhecimentos são disponibilizados (p.103).

Como afirma Kenski (2001, p.96), agora o professor também precisa dominar outras formas de acesso ao conhecimento. Neste novo contexto, o professor precisa rever sua formação e adaptar-se às novas necessidades impostas à sua função. Conhecer o computador, a Internet e suas possibilidades de uso para as aulas e nas aulas tornou-se muito importante em função da realidade que os alunos vivem fora dos limites da escola.

A rapidez com que a tecnologia se inseriu nas relações sociais fez com que a maioria dos alunos dominasse as noções básicas de informática e as noções elementares do computador. Sendo assim, para que o professor possa utilizar esse recurso em sala de aula, ele precisa ter certo domínio da máquina. Contudo, ter conhecimento básico do uso do computador (Word, PowerPoint) – ou seja, ser alfabetizado digitalmente – não é mais suficiente. Para tanto, é preciso que o professor tenha competências específicas para inserir o computador em sala de aula e/ou no ambiente *on line* (Spector & de La Teja, 2001). Isso significa que ele deve transcender o uso instrumental da máquina para associá-la adequada e pertinentemente à sua prática pedagógica, usando o computador e seus recursos para atividades inovadoras.

O professor deve ser um eterno pesquisador e isso o ajudará a encontrar, na Internet, o material necessário e adequado para elaborar ou implementar suas aulas.

Como agente de formação do cidadão que é o professor, cabe a este o cuidado e o empenho com a auto-formação uma vez que é exemplo diário em sala de aula. Assim, acordando com Lopes (2005, p.45), o professor deve, superando as dificuldades que surgirem, proporcionar abertura para a informação e a construção do conhecimento, sem abrir mão da sensibilidade característica do ser humano.

1.1.1.2. O Computador e a Sala de Aula

Almeida (2005, p.178) afirma que é preciso aumentar a capacidade educativa e cultural de utilizar a Internet e que a inclusão digital passa, necessariamente, pela escola. Seguindo essa linha de pensamento, podemos dizer que, então, cabe ao professor ensinar as técnicas – pelo menos as básicas – de como usar o computador e a Internet àqueles que ainda não o sabem.

Incluir o computador na prática de sala de aula não é tarefa assim tão simples, uma vez que pede uma reflexão crítica sobre por quê, como e quando fazê-lo. Em minha prática de sala de aula, e em leituras sobre o assunto, já pude constatar que o uso da máquina “pela máquina” deve ser evitado; a banalização e o mau uso da tecnologia levam à falta de compromisso, e essa, à indisciplina.

Diante das modificações sociais que ocorreram com a crescente expansão tecnológica, é preciso rever a estruturação do processo educativo e assumir que a escola como está, em relação à utilização da informática, está superada (Lopes, 2005, p.35). As escolas têm subutilizado o espaço pedagógico da informática (Lopes, 2005, p.35), usando-o, apenas, como entretenimento.

Uma ação consciente e refletida do professor pode ser uma ótima oportunidade de apresentar para os alunos sites e/ou filmes adequados e interessantes. Entretanto, segundo Lopes (2005, p.36), é importante analisar que as inovações trazidas pela informática podem não encontrar apoio ou sustentação pedagógica.

Levar os alunos a tomar contato com o equipamento, familiarizar-se com sua utilização e iniciar o processo de letramento digital, demanda um planejamento cuidadoso por parte do professor, que deve pensar não apenas no tipo e conteúdo da aula, mas também na forma *física* que a aula irá adquirir. Claro que o planejamento da aula deverá levar em consideração as possibilidades que a unidade escolar à qual o professor está vinculado oferece para a execução de seu plano, mas a ambientação também constitui aspecto a ser cuidadosamente considerado.

Diante das transformações pelas quais passa o fazer docente, é preciso pensar numa nova dimensão da atuação do professor (Lopes, 2005) que surgirá a partir daquilo que ele já fazia na escola.

Os problemas mais comuns enfrentados pelos professores são: número de computadores disponíveis, suporte técnico e manutenção insuficientes, máquinas com

problemas, reposição de equipamento, falta de um monitor para auxiliar o professor durante a aula e política de agendamento para utilização da sala.

Particularmente, enfrento todos eles na unidade escolar em que leciono a disciplina de língua inglesa. Embora os obstáculos não sejam poucos, acredito que existam formas de se contornar alguns desses obstáculos: levar metade da turma de cada vez quando for utilizar a sala já seria uma opção.

1.2. O professor como profissional crítico

O professor tem uma participação muito importante na formação do jovem. Por vezes, ele é o único adulto letrado com quem a criança tem contato, entendendo, aqui, *letrado*, como dito anteriormente, como adulto capaz de *práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita* (Soares, 2003).

Dessa forma, existem aspectos no profissional da educação que são imprescindíveis: “características como a cooperação, a interatividade e o respeito às diferenças são aspectos que precisam ser priorizados em todas as instâncias e setores educacionais” (Kenski, 2001, p. 100).

Muito embora formados, e considerados aptos, é sempre necessário refletir sobre a prática docente. Schön (1987) defende que:

(...) alguns professores sentem que precisam se proteger de alguma forma, pois temem que os alunos não o compreendam ou até mesmo que tenham atitudes inadequadas. Alguns, às vezes inconscientemente, sob pretexto de ensinar, retêm o que sabem (p.119).

O autor ainda apresenta o fato de que muitas vezes um conteúdo/assunto é trazido à aula sem um porquê, sem explicação do sentido de aprender aquilo, ficando sem significação para o aluno. Schön (1987) insiste na necessidade de fazer o aluno compreender por que razão é preciso aprender determinados conteúdos.

Então, o papel do professor – a cada aula –, e aproximando-se do universo de vivência do aluno, seria o de promover uma reflexão sobre a realidade em que este vive, auxiliando-o na percepção do que existe (ou não) à sua disposição e levando-o a, ao menos, cogitar numa interferência nessa realidade.

Práticas simples em sala de aula podem ajudar o professor a fazer levantamento de informações que são importantes para conhecer a realidade dos

alunos, tais como: rodas de conversa em eles falam deles mesmos, de onde moram, ou por que resolveram estudar na escola em que estudam.

O contato que o aluno tem com a realidade do colega faz com que ele reconheça o outro e, muitas vezes, no outro, um igual. Isso os aproxima. Esse aspecto reitera a seguinte afirmação:

...é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade, o eu vai ser sempre resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos de outros (Magalhães, 2004, p.68).

No momento em que o aluno expõe seu pensamento, suas ideias ou sua realidade, deve ser ouvido com atenção, não apenas pelo professor, mas pelos colegas também; e o professor deve estar atento a isso.

Muitas vezes o material didático disponível para uso em sala de aula não proporciona esse momento de expressão ao aluno, o professor deve promover situações para que surja a vontade de aprender, uma postura facilitadora é muito importante para diminuir a resistência em aprender; este é um dos princípios da aprendizagem significativa: se a resistência for menor, aprende-se melhor (Rogers, 1971, *apud* Duarte, 2004, p. 127).

Minha experiência em sala de aula trouxe situações em que pude perceber que muitos alunos possuem baixa auto-estima, e apresentam vários dos sinais que demonstram isso, como por exemplo, os citados por Andrés (1999, p.87): auto-imagem pobre, profundo medo de falhar, receio de ser motivo de chacotas entre os colegas, além da incapacidade de buscar seu potencial de aprendizagem.

Para trabalhar num contexto como este, em que alunos e material didático muitas vezes apresentam-se em condições adversas às ideais, o professor há que ser um profissional reflexivo, ou seja, aquele que analisa cada situação, avaliando a melhor forma de contornar as dificuldades e, quando necessário, revendo sua própria ação.

Para Schön (1987, p. 311), a reflexão sobre a prática aproxima “aquilo que se aprendeu” do “exercício efetivo daquilo que se aprendeu”, ou seja, aproxima a teoria da prática. Esse processo de aproximação mostra, muitas vezes, a necessidade de adaptação, de mudanças de comportamento ou de avaliações, uma vez que cada situação requer um novo olhar. Essa modificação constante e recorrente rever de ações nos aproxima da concepção de Dewey sobre o processo de aprendizagem, que

tem esse processo como um “trabalho constante de reconstrução”. Partir para uma eventual *reconstrução* é ser crítico consigo mesmo.

O professor, como profissional crítico, está atento às necessidades dos alunos, da escola e de suas próprias necessidades; entre elas está aquela ligada ao letramento, dos alunos e do próprio professor; que não deve cessar de buscar seu aprimoramento.

Feitas estas considerações a cerca do pensamento dos autores inicialmente referidos com relação ao conceito de *letramento*, passo à pesquisa feita sobre a representação desse conceito nos documentos oficiais.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades (...) aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. (Brasil, 1998)

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa adotada, o contexto de investigação, ou seja, os documentos que serão analisados, e o contexto de aplicação desses documentos, bem como descrevo os procedimentos interpretativos utilizados.

2.1. Orientação Metodológica

A metodologia de pesquisa deste trabalho está inserida no quadro de pesquisa bibliográfico-interpretativa. Segundo Gil (1987), a pesquisa bibliográfica, aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos, traz algumas vantagens, entre elas permitir a cobertura de uma gama bastante ampla de fenômenos. Contudo, segundo esse mesmo autor, há que se cuidar para não reproduzir os erros que porventura o material analisado apresentar (Gil, 1987, pp.71-72).

As pesquisas, em geral, têm seu início na pesquisa bibliográfica, pois partem dela todos os possíveis caminhos a serem seguidos pelo pesquisador. O presente trabalho fará uma análise dos documentos oficiais utilizados pelo sistema público de educação.

O foco de atenção está na busca pela concepção de letramento apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – LE – para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês (São Paulo, 2008).

Posteriormente, com um olhar voltado às necessidades do aluno do Ensino Fundamental – e sua formação como cidadão consciente –, busco reflexos das prescrições de letramento encontradas nos documentos oficiais no Plano de Curso da Proposta da SEE (São Paulo, 2008).

2.2. Contexto documental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – LE – para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) constituem um dos documentos oficiais utilizados atualmente para nortear o planejamento de curso da escola pública brasileira.

Este instrumento foi criado no intuito de “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões” (PCN, 1998, p.6) de modo a respeitar diversidade e necessidade próprias de cada região.

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se dizer que há uma intenção de criar um currículo nacional. Nas palavras de Cury (1996):

Pode-se dizer que a idéia de um currículo nacional se cruza com a evolução da educação, sobretudo a chamada educação escolar fundamental, entendida como direito do cidadão e dever do Estado. [...] pode-se dizer que um currículo nacional se cruza com uma função social do Estado, que é a de atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos (p. 6).

Os PCN-LE (Brasil, 1998) não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, como dito anteriormente, espera-se que sejam adaptados às peculiaridades de cada comunidade escolar.

Abordando o aspecto de adaptação/adequação, Rigo (2007) comenta que, com a elaboração dos PCN-LE e sugestões para o estudo de línguas estrangeiras modernas nas escolas tentou-se preencher o desejo da sociedade em dar uma melhor educação às crianças em termos de ensino de línguas, o que até então só era feito pelos cursos livres de idiomas. De acordo com o texto oficial, no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira Moderna, “este documento [PCN] procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras.” (PCN, 1998, p.19)

Rigo (2007), ainda aponta para a importância de:

... que se estabeleça uma pedagogia mais realista, com objetivos claros e possíveis de serem atingidos que, na opinião de Celani (1997), devem estar atrelados à função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, ou seja, ao papel dessa língua estrangeira na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do indivíduo.

É neste contexto que busco identificar a concepção de letramento e a forma como é entendido de maneira a priorizar a formação do cidadão, uma vez que um dos objetivos do ensino de língua inglesa é envolver o aluno na construção dos significados, mais do que no conhecimento sistêmico (Brasil, 1998, p.72).

A Proposta da SEE (São Paulo, 2008), outro documento oficial utilizado pela Secretaria de Educação, analogamente aos PCN, vem “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.” (São Paulo, 2008, p.8)

Esse documento traz os princípios que orientam a rede estadual, tornando-a capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo (São Paulo, 2008, p.8).

A Proposta da SEE (São Paulo, 2008), cuidando em ser documento que traz conteúdo e sentido para as escolas, leva em conta os seguintes elementos: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (São Paulo, 2008, p. 11).

Este material, disponível para toda a rede pública do estado de São Paulo, pretende apoiar o trabalho realizado pelos professores e melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, embora existam divergências avaliativas quanto a sua qualidade.

Algumas dessas divergências estão expressas em um estudo intitulado *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma avaliação crítica*², divulgado pelo site do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, no qual representantes de entidades de classe e profissionais da Educação expõem o que pensam sobre o documento oficial em questão. Entre esses profissionais está Selma Garrido Pimenta (Doutora em Educação e Pró Reitora de Graduação da USP) que defende o seguinte:

A escola se caracteriza como um caldeirão de culturas em efervescência: a cultura científica [...]; a acadêmica [...]; a pedagógica [...]; a social [...]; a cultura do mundo infantil e do mundo do jovem; a cultura das mídias. Essas culturas, carregadas de valores, tradições, expectativas, modos de ser, pensar e agir, projetos e intenções, diferentes, opostos, divergentes, conflitivos, compõem a cultura da escola. Qualquer proposta de melhoria da escola que ignore esse movimento está fadada ao fracasso porque corre o risco de serem meramente burocráticas. A definição dos parâmetros curriculares impostos às escolas na atual gestão [estadual], corre esse risco uma vez que no esforço de tentar garantir o necessário domínio dos conhecimentos básicos para que as crianças e jovens das escolas públicas se apropriem das condições essenciais de desenvolvimento humano e social e de cidadania, não dialoga com os professores e os dirigentes, responsáveis diretos pelo currículo vivo no cotidiano escolar.²

² **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma avaliação crítica**, divulgado pelo site da Apeoesp em 10 de fevereiro de 2009. Disponível em <http://apeoesp.org.br/especiais/revista_planejamento_2009.pdf> acesso em 10 de junho de 2011.

Também contrário à Proposta da SEE (São Paulo, 2008), no mesmo estudo, se pronuncia José Claudinei Lombardi, Doutor em Educação e Professor da FE-Unicamp:

Esta Proposta Curricular da SEE deve ser analisada sob dois aspectos: quanto à forma e quanto ao conteúdo. Na forma trata-se de uma proposta que não surgiu de uma ampla e democrática discussão com a comunidade educacional; optou-se por mecanismos e processos de pseudo-consultas, insuficientes para escamotear o caráter autoritário de sua elaboração e implementação, encaminhada de cima para baixo. Quanto ao conteúdo a proposta é simplista, precariamente ancorada na literatura disponível, insuficiente para encobrir seus fundamentos espontaneístas e pragmáticos; coloca o gestor num papel meramente fiscalizador, fazendo com que a reforma seja adotada, sem maiores discussões; o docente, por sua vez, é transformado em mero aplicador de uma forma e de um conteúdo prévia e detalhadamente previsto no instrumento didático; (*ibid*, 2009)

Assim como com relação aos PCN-LE (Brasil,1998), a análise deste segundo documento oficial quer buscar, apenas, de que modo a concepção de letramento se encontra presente, para, posteriormente, buscar esse correspondente no Planejamento de Curso da 6ª série do Ensino Fundamental.

2.3. Contexto de Aplicação do material analisado

Uma vez que os documentos aqui analisados estão em uso nas escolas públicas do estado de São Paulo, considero pertinente apresentar o contexto de aplicação do material estudado.

2.3.1. A comunidade

Sendo um bairro de periferia da metrópole que é São Paulo, a Vila Nova Cachoeirinha – Zona Norte – apresenta problemas típicos desse tipo de região: má distribuição de moradias – muitas delas próximas a córregos –, e embora possua toda a infra-estrutura de saneamento básico, mostra problemas com coleta de lixo e fornecimento de água em alguns pontos, além de captura ilegal de energia elétrica e sinal de TV por assinatura.

Os eventos da região se restringem às quermesses das igrejas da região e às festas juninas de escolas das proximidades. Existem poucas associações de bairro e as que existem estão vinculadas às igrejas.

O contexto socioeconômico da região é das classes D e E, trabalhadores assalariados (domésticos, faxineiros, seguranças, carregadores e trabalhadores da construção civil), além do comércio informal.

Área essencialmente residencial, o bairro tem o comércio concentrado em três avenidas, no entorno de três grandes hipermercados – um dos quais agora conta com um *shopping center* anexo.

Pelo menos até onde se tem conhecimento, trabalhar nesses locais (hipermercados) é o objetivo de muitos dos jovens que freqüentam as escolas da região. Poucos são os que pensam em cursar uma faculdade assim que concluírem o Ensino Médio. Muitos interrompem seus estudos antes mesmo de concluí-los.

2.3.2. A escola

A Unidade Escolar em questão funciona nos períodos manhã, tarde e noite; sendo Ensino Médio pela manhã, à tarde Ensino Fundamental II e apenas três salas de Ensino Médio (1º ano) e à noite Ensino Médio. Ao todo são 19 salas por período, somando perto de 2000 alunos.

A estrutura administrativa conta com um diretor, dois vice-diretores, três coordenadores, dois professores mediadores de conflitos, uma secretária e aproximadamente seis funcionários da secretaria (pelo menos três são professores readaptados). O corpo docente é composto por quarenta professores efetivos, quinze professores OFA (Ocupante de Função Atividade) e praticamente não há professores eventuais em virtude do alto índice de indisciplina.

2.3.3. A turma

A turma escolhida para ser descrita foi uma 6ª série, em que os alunos [38] regulam entre 11 e 13 anos. Ela é do período vespertino, e para a qual são ministradas aulas de inglês às segundas feiras, na quinta aula, e às quartas-feiras, na sexta aula. Não raro, às quartas-feiras, vários alunos cabulam essa aula, pois algumas salas saem na quinta aula, então eles se misturam aos alunos dispensados e vão embora.

O perfil dessa turma é de alunos faltosos e indisciplinados, pelo menos seis deles são repetentes, portanto, fora da idade ideal para série. Dois destes alunos estão

fazendo a 6ª série pela terceira vez. São desinteressados com relação às atividades propostas para casa, sejam elas exercícios ou trabalhos de pesquisa, tanto para realizar individualmente quanto em grupos.

Escolhi descrever essa turma porque, mais do que como professora – como cidadã –, muito me incomoda a situação dela: numerosa, indisciplinada e desinteressada das questões relativas ao que é ensinado na escola. É um quadro difícil de enfrentar e, muitas vezes, somos – eu e outros professores – tomados por um desencantamento diante de nossa impotência para mudar essa situação.

Como professora, sinto-me incomodada por razões óbvias; e como cidadã por saber que os problemas do sistema educacional ainda carecem da atenção das autoridades.

Embora esse grupo de alunos seja particularmente resistente em atender às solicitações dos professores, ele não difere muito dos demais desta unidade escolar.

2.3.4. O Planejamento

Até o ano de 2008, o Plano de Curso era feito pelos professores. A cada início de ano, mais especificamente no período chamado *planejamento* – que compreendia três a cinco dias antes de se iniciarem as aulas –, os professores, de forma individual para cada disciplina, elaboravam um documento que detalhava todo o conteúdo que seria trabalhado durante o ano, com cada uma de suas turmas. Além do conteúdo, eram especificadas as estratégias a serem utilizadas para desenvolvê-los e as formas avaliação.

Ao final do segundo bimestre, normalmente no mês de julho, havia o período do *replanejamento*. Nesse momento, dois a três dias antes de iniciar o segundo semestre, o professor revia seu Plano de Curso e fazia as alterações que considerasse pertinentes.

Quando, em 2008, foi adotada a Proposta da SEE (São Paulo, 2008), os professores não mais elaboravam o Plano de Curso; passou a ser seguido o que era proposto pela Secretaria de Estado da Educação - documento este que será alvo de análise também neste trabalho.

2.3.5. A professora e a disciplina Língua Inglesa

Leciono Língua Inglesa neste estabelecimento de ensino desde 2006, quando vim, em remoção, de uma unidade escolar mais afastada localizada num bairro mais carente que este em questão.

Sou formada há seis anos, professora efetiva de cargo no ensino público estadual de São Paulo e acumulo cargo em outra unidade escolar, ministrando lá aulas de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio.

Para a comunidade escolar, pensando no grupo do corpo docente, sou considerada *novata* – tenho seis anos de trabalho em sala de aula –, visto que meus companheiros de profissão têm, em média, vinte anos de docência.

Desde o início do meu trabalho como professora de Inglês, diferentemente do que deveria acontecer, tenho presenciado certa desvalorização da disciplina de Língua Inglesa entre meus pares, independentemente da unidade escolar em que estivesse ministrando aulas.

Esse sentimento de menos-valia, infelizmente, não é apenas parte da minha realidade, mas da de muitos outros professores com os quais tive oportunidade de trabalhar; e surge refletida no documento objeto de estudo desse trabalho:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer (Brasil, 1998, p.19).

Invariavelmente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as priorizadas, os professores dessas disciplinas são normalmente os consultados quando há necessidade de se conhecer/compreender questões de sala de aula.

Um fator bastante prático explica, em parte, embora não justifique, este procedimento: estas disciplinas têm de cinco a seis aulas por semana com cada uma das turmas; Língua Inglesa tem apenas duas, e, em certas unidades escolares, dependendo do currículo, algumas séries têm apenas uma.

O texto dos PCN-LE (1998) nos traz uma realidade ainda mais dura sobre a disciplina de Língua Inglesa no currículo escolar:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de

simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (Brasil, 1998, p.24).

A meu ver, a recente criação do CEL (Centro de Ensino de Línguas), que funciona *dentro* da unidade escolar, no qual os alunos têm aulas de outros idiomas – inclusive de Inglês –, no período inverso ao dos estudos, ao invés de ser valorizado como um acréscimo no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, é encarado [pelo aluno] como o *curso de inglês* pelo qual se pagava para fazer numa escola particular, agora sendo gratuito.

Independente do número de aulas atribuídas à disciplina de Língua Inglesa, ou da forma como o ensino do idioma vem sendo administrado na escola pública estadual, creio caber ao próprio professor de línguas o papel de valorizar-se como profissional e assenhorear-se do espaço e dos direitos que o cargo lhe confere, valorizando, por conseguinte, a disciplina no currículo escolar.

A turma escolhida para ser descrita é um grupo típico de alunos do ensino fundamental e apresenta todos os aspectos comuns à maioria das turmas. Esses são os alunos com os quais os documentos oficiais da educação interagem.

2.4. Procedimentos de Análise

Inicialmente fiz uma leitura minuciosa dos documentos oficiais que seriam analisados: os PCN – LE (Brasil, 1998) e a Proposta da SEE (São Paulo, 2008), ambos referências no sistema público de ensino do estado de São Paulo. Em seguida, busquei nesses documentos, pelo conceito de letramento de forma explícita e, a seguir, por sugestões implícitas desse mesmo conceito. Após a análise dos dois documentos oficiais, passei à análise do terceiro bimestre do Plano de Curso para a 6ª série – ou 7º ano – do Ensino Fundamental (ANEXO – B), que consta da Proposta da SEE (São Paulo, 2008, p.46), buscando a forma como é apresentada a concepção de letramento também nesse documento.

Feita essa análise, confrontei as prescrições de letramento presentes nos documentos oficiais, os PCN – LE (Brasil, 1998) e a Proposta da SEE (São Paulo, 2008), com os reflexos desse conceito presentes no Plano de Curso da 6ª série, observando sua adequação ou não, em termos de ênfase no letramento.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

“Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno”(…).” (São Paulo, 2008, p.10)

Neste capítulo, faço a análise detalhada dos dois documentos oficiais que norteiam as ações educacionais do sistema público de ensino do estado de São Paulo, buscando neles de que forma o conceito de letramento se apresenta. Interpreto, também, o planejamento de curso do terceiro bimestre da 6ª. série, discutindo a visão de letramento nele contida. Além disso, estabeleço confrontos entre os documentos oficiais e entre eles e o plano da série em questão.

3.1. Concepção de Letramento nos documentos oficiais

Nesta seção, faço a análise do primeiro documento: os PCN-LE (Brasil, 1998) e busco nele o conceito de letramento, tanto na forma explícita, quanto implícita.

3.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira

Para iniciar a análise deste documento, considero pertinente a transcrição, na íntegra, dos Objetivos do Ensino Fundamental constantes do texto, para, partindo daí, prosseguir com os comentários.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos gerais do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- **compreender a cidadania como participação social e política**, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- **posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais**, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- **perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;**
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- **utilizar as diferentes linguagens (verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;**
- **saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;**
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Brasil, 1998, p.7, grifos meus).

Embora os Objetivos do Ensino Fundamental transcritos acima façam referência ao ensino/aprendizagem de todas as disciplinas do Ensino Fundamental de forma geral, os aspectos em destaque estão mais estreitamente ligados ao ensino de língua inglesa e o que esse aprendizado pode trazer de benefícios ao aluno contribuindo, assim, para o seu *letramento*.

Como já foi dito anteriormente, este documento e instrumento educacional foi criado com o intuito de “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões” (PCN, 1998, p.6), de modo a respeitar diversidade e necessidade próprias de cada região, e traz como temas centrais “a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (PCN, 1998, p.15). Por essa afirmação, explicamos o destaque dado ao primeiro item dos Objetivos desse documento para o Ensino Fundamental destacado em:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (Brasil, 1998, p.7, grifo meu)

A aquisição de uma nova língua é direito do cidadão e faz parte do exercer a cidadania e amplia a participação social do indivíduo.

A “construção de referências”, citada no parágrafo anterior, segundo esse mesmo documento, deve estar centrada, ou antes, deve ser norteadas observando-se a função social do conhecimento da língua inglesa (PCN, 1998, p.15) privilegiando-se a leitura e, creio eu que por extensão, a escrita.

Assim sendo, analisemos o destaque dado ao trecho:

utilizar as diferentes linguagens (verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, **atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação**; (Brasil, 1998, pp.7-8, grifo meu)

O objetivo aborda o uso a linguagem como instrumento de comunicação e compartilhamento de ideias em diversas situações, pois possibilita “usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (Brasil, 1998, p.24).

Se entendermos *letramento* como resultado das experimentações do aluno com o outro e com o meio, por intermédio da linguagem, o texto do documento recomenda que a escola favoreça essas experimentações uma vez que:

... a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (Brasil, 1998, p.20).

O próximo tópico destacado foi “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;” (Brasil, 1998, p.7). Já que a leitura – e a escrita – em outra língua, segundo o documento analisado, pode colaborar no desempenho como leitor também em língua materna, o aprendizado da língua inglesa auxiliará o aluno a posicionar-se crítica, responsável e construtivamente em diversas situações.

Observar o seguinte objetivo dos PCN-LE (Brasil, 1998), “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir

conhecimentos;” (Brasil, 1998, p.8), nos remete ao exposto no capítulo da fundamentação teórica sobre a importância do uso apropriado e consciente da tecnologia em sala de aula a fim de favorecer o letramento digital do aluno e, muitas vezes, a sua inclusão digital.

Uma vez que o aprendizado da leitura/escrita, que tem como resultado o letramento, modifica o indivíduo e suas relações com o meio, o seguinte objetivo dos PCN-LE (Brasil, 1998) “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;” (Brasil, 1998, p.7) pode também referir-se ao letramento decorrente do aprendizado também de uma língua estrangeira.

Para os PCN-LE (Brasil, 1998) o ensino-aprendizagem da língua inglesa tem ligação direta com outro aprendizado: o uso dessa língua, como se lê a seguir:

Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade (Brasil, 1998, p.27).

Decorre desse uso da língua em sociedade, novamente, o que se entende por letramento, ou seja, a língua em uso, empregada e intermediando as interações com o outro e com o meio. Podemos entender, então, que a aprendizagem do novo idioma deve ter a finalidade de favorecer a comunicação do indivíduo.

Ao se referir ao “conhecimento de mundo”, os PCN-LE (Brasil, 1998, p.29) estão considerando toda a bagagem de conhecimento que o indivíduo vai amalhando no decorrer da vida e armazenando em “blocos de informação” (p.30), como por exemplo: festa de aniversário, oficina de carros, concertos musicais, etc. Pode-se considerar, também, esse conhecimento como um tipo de letramento; não necessariamente ligado ao conhecimento da leitura e da escrita, mas a conhecimentos atitudinais, embora aquelas não estejam necessariamente excluídas destas situações.

Também como parte do conhecimento exigido para as interações em sociedade consideradas no letramento está o conhecimento da organização textual, que, segundo este documento, é necessário para se proceder à correta escolha do texto que atenderá à intenção comunicativa (Brasil, 1998, p.31).

De posse da competência de escolher a melhor forma de se expressar em língua materna, o indivíduo pode, valendo-se de comparações e correlações, fazê-lo também em outro idioma.

Observemos o seguinte trecho:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (Brasil, 1998, p.37).

Podemos depreender do exposto acima que o nível de letramento se amplia à medida que em se ampliam os horizontes de domínio do indivíduo; o aprendizado do novo idioma proporciona essa ampliação. Além disso, num aspecto interdisciplinar, o ensino-aprendizagem da língua inglesa pode favorecer o estudo de outras disciplinas, como História, Geografia e Artes (Brasil, 1998, p.37).

No Capítulo 1 deste trabalho, destacamos o letramento digital e de sua importância nos dias atuais. O presente documento oficial da educação no Brasil também considera esse aspecto importante e se expressa de forma a valorizar a língua inglesa como instrumento facilitador na aquisição de conhecimentos que vão atender às exigências do novo mundo:

O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (Brasil, 1998, p.38).

Retomemos novamente o Capítulo 1 em que Freire (1981) nos apresenta a educação sendo forma de libertação e encontraremos eco desse pensamento no documento que estamos analisando:

Cabe aqui recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira. Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais. Essa força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se apresentam (Brasil, 1998, p.39).

A esta capacidade de escolha informada, não aleatória, beneficiando-se dessa escolha em virtude do conhecimento de outras línguas, entendemos por

letramento, e daí considerarmos que os PCN-LE (Brasil, 1998) têm como elemento indicador de letramento o domínio da língua inglesa.

Os temas transversais que abordam questões sociais, segundo os PCN-LE (Brasil, 1998, p.43), podem facilmente ser trabalhados em situações de ensino-aprendizagem de língua inglesa, configurando momento de construção e/ou ampliação de significados, portanto, determinantes para contribuir com o letramento do aluno.

O documento traz um exemplo que elucida essa contribuição:

A tematização da poluição em uma cidade como Nova York ou Madri, [...] pode ser levantada não só em uma cidade grande como São Paulo, mas também em outras cidades menores, por meio da comparação com outros tipos de problemas ecológicos (por exemplo, a contaminação dos mananciais de onde vem a água potável de um lugarejo). É nesse sentido que a aula de Língua Estrangeira pode aprimorar o conhecimento de mundo do aluno. Note-se também que as línguas estrangeiras dão acesso sobre o modo como certas questões sociais (as ambientais, por exemplo) são tratadas em nível planetário (Brasil, 1998, p.44).

A questão da variação lingüística também está presente nas considerações feitas nos PCN-LE (Brasil, 1998, p.47) sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, e explicita que a discriminação, a valorização/desvalorização de uma forma de falar devem ser discutidos em sala de aula, sendo esse, a meu ver, um momento de ampliação do letramento, pois contribui para a consciência crítica do aluno em relação à linguagem e sua utilização em sociedade.

Cabe enfatizar aqui que essa discussão – sobre discriminação/preconceito em relação às minorias – é importante em todas as disciplinas.

O documento analisado traz uma reflexão importante sobre o papel do professor e de como a forma de abordar o ensino-aprendizagem da língua inglesa pode não favorecer a aprendizagem e, por conseguinte, desfavorecer o letramento. O trecho trata do ensino nos terceiro e quarto ciclos, mas caberia a qualquer nível do ensino de língua estrangeira:

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.

No entanto, ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la (Brasil, 1998, p.54).

Temos, portanto, pelo exposto acima, que a forma de abordagem no ensino da língua pode, também, ser fator determinante na ampliação no nível de letramento do aluno, visto que a condução inadequada do fazer docente compromete o processo de aprendizagem.

Assim como considere pertinente a transcrição, na íntegra, dos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental constantes do documento analisado, acredito ser importante citar, também na íntegra, os Objetivos Gerais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998, pp. 66-67). São eles:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Considero desnecessário discutir aqui de forma individual, cada um dos itens elencados nos Objetivos Gerais de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, por dois motivos: primeiro porque são todos juntos – e cada um isoladamente – referências do entendimento que temos sobre o letramento; e, segundo, por considerá-los a todos intrinsecamente ligados à definição de letramento apresentada no Capítulo 1 deste

trabalho, isto é, como sendo mais do que apenas aprender a ler e escrever, neste caso, num outro idioma.

Sendo assim, considero a presença da questão de letramento, nesses objetivos, pela proposição de fazer com que o aluno, aprendendo o novo idioma, no caso a língua inglesa, consiga percebê-la presente no seu dia-a-dia, misturando-se à língua materna – por vezes substituindo-a – e tomando conhecimento, por intermédio dela, de uma nova cultura.

A segunda parte deste documento (a partir da página 69) traz os conteúdos propostos para o segundo e terceiro ciclos – de 5ª a 8ª séries – divididos em eixos (Brasil, 1998, p.71), a saber: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.

O documento expõe ainda que

O enfoque no tratamento dos conteúdos deve estar na aprendizagem de estratégias de construção do significado via Língua Estrangeira, posto que se enfatiza o engajamento discursivo do aluno ao proporcionar a aprendizagem de uma língua por meio da aprendizagem de como usá-la. Isso possibilita que continue a aprender por si mesmo quando o curso terminar (Brasil, 1998, p.71).

Esta autonomia em relação à continuidade do aprendizado por parte do aluno, a meu ver, também é uma das formas pelas quais se expressa o letramento.

Retomando a divisão dos conteúdos por eixos (Brasil, 1998, p.71), temos a apresentação dos aspectos relacionados:

- ao conhecimento de conhecimento de mundo: a vida da criança na escola, com a família, no lazer com os amigos, no país e no mundo; ainda mais: a divisão do trabalho em casa, a convivência entre meninos e meninas, direitos e deveres do cidadão e cuidados relacionados com a saúde.
- aos tipos de texto: abordará a forma dos textos e sua função em sociedade.
- ao conhecimento sistêmico: será abordado em função dos tipos de texto apresentados.
- às atitudes: envolverá a preocupação em ser compreendido e compreender os outros, a valorização do conhecimento de outras culturas, reconhecimento dos benefícios de se dominar outro idioma.

Considero todos os aspectos acima citados intimamente ligados ao conceito de letramento, uma vez que tratam da vida do aluno em seu meio social, do contato com diferentes formas textuais e suas funções e do reconhecimento do outro.

A questão da avaliação nos PCN-LE (Brasil, 1998) apresenta-se da seguinte forma:

A avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos.

A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas (Brasil, 1998, p. 79).

Percebo aqui que a avaliação deve dar-se de uma forma mais ampla, global; considerando os ganhos de aprendizado do aluno em vários aspectos e não apenas em relação aos conteúdos propostos como é feita mais comumente.

O documento ora analisado finaliza com uma reflexão sobre a importância do papel do professor na compreensão das diretrizes por ele estabelecidas e da relevância em se conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma atenta, mantendo-se [o professor] consciente da necessidade de refletir sobre sua prática em sala de aula (Brasil, 1999), como podemos observar a seguir:

A ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na sala de aula está diretamente relacionada ao seu uso pelos professores. Isso dependerá da compreensão que terão deste documento. É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula (Brasil, 1998, p.109).

Passo agora à análise do segundo documento.

3.1.2. Proposta da SEE

Apresentada ao sistema de ensino público estadual de São Paulo em 2008, a Proposta da SEE (São Paulo, 2008) trouxe um projeto para os ensinos Fundamental II e Médio, que visava apoiar o trabalho que já vinha sendo realizado nas escolas paulistas e contribuir para a melhoria deste.

Vou analisar esse documento em três momentos distintos: no texto de Apresentação, no texto que se refere às Áreas do Conhecimento e, finalmente, na Proposta Curricular para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

3.1.2.1. Apresentação

Sem abordar diretamente o termo *letramento*, a primeira referência a este conceito aparece neste documento no seguinte trecho:

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento [...]. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares (São Paulo, 2008, p. 8).

Se entendermos *letramento* como sendo o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 1999, p.47), temos aqui, já no texto de apresentação do documento analisado, a intenção deste em contribuir para a promoção do letramento.

A Proposta da SEE (São Paulo, 2008) também entende como importante o letramento digital, discutido no Capítulo 1 deste trabalho. Observemos o trecho a seguir:

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver, exercer a cidadania seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (São Paulo, 2008, p.9).

Embora também não empregue a expressão *letramento digital*, o documento expõe a situação atual da sociedade diante dos desafios da tecnologia da comunicação e aborda a importância do domínio dessa tecnologia, observando o surgimento do que se poderia chamar de *exclusão digital*. Entendemos por exclusão digital como sendo a falta de acesso à tecnologia digital, independentemente dos fatores que possam levar a essa situação.

A Proposta da SEE (São Paulo, 2008), ao referir-se às mudanças que ocorrem na sociedade, aponta também para fenômenos importantes que alteram as relações dos jovens com a escola. Vejamos o que segue:

Outro fenômeno relevante diz respeito à precocidade da adolescência, ao mesmo tempo em que o ingresso no trabalho se torna cada vez mais tardio. Tais fenômenos ampliam o tempo e a importância da permanência na escola, tornando-a um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, que é condição para uma cidadania responsável. Ser estudante, nesse mundo que expõe o jovem desde muito cedo às práticas da vida adulta – e, ao mesmo tempo, posterga a sua inserção profissional –, é fazer da

experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno”, a partir do qual ele vai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional (São Paulo, 2008, p.10).

Essa autonomia que, adquirida na escola, ajudará o aluno em seu percurso de vida pós-escola básica, está muito ligada à questão do letramento, uma vez que o nível de letramento (Soares, 1999) estaria, por sua vez, associado à capacidade de interações gradativamente mais complexas com o meio social.

A comunicação em nossa sociedade está cada vez mais pluralizada em linguagens e códigos que se multiplicam (São Paulo, 2008), ampliando as oportunidades e formas de troca de informações. Por isso o conhecimento e o domínio dessas linguagens se fazem importantes, e por vezes são decisivos, para o jovem alcançar seus objetivos em relação à vida profissional. Então:

Para acompanhar tal contexto, a competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos como os citados, pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente (São Paulo, 2008, pp.16-17).

Entendemos, assim, que o letramento será promovido mais que apenas pela leitura e escrita, mas por outras formas e linguagem também.

3.1.2.2. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Analisando a Proposta da SEE (São Paulo, 2008), agora em texto específico para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, encontramos a visão de letramento expressa na ideia de que:

O conhecimento de natureza enciclopédica, sem significação prática, é substituído por conteúdos e atividades que possibilitam não só a interação do aluno com sua sociedade e o meio ambiente, mas também o aumento do seu poder como cidadão, propiciando maior acesso às informações e melhores possibilidades de interpretação das informações nos contextos sociais em que são apresentadas (São Paulo, 2008, p.37).

Depreende-se, daí, que quanto maior for a capacidade de compreensão do mundo pelo indivíduo, ou seja, quanto maior for o seu nível de letramento, maior será sua capacidade de modificar esse mundo a seu favor, em favor do grupo social ao qual

pertence. O uso adequado da linguagem nas interações que fizer com o mundo coloca esse indivíduo como protagonista no processo de mudança (São Paulo, 2008).

O documento ora analisado aponta para outro aspecto bastante relevante sobre o ensino-aprendizagem da língua estrangeira e, por extensão, sobre o letramento:

Em relação à disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM), importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação. A consciência lingüística e a consciência crítica dos usos da língua estrangeira devem possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade.

Assim, não só o estudo da língua materna, mas também o das LEM são excelentes meios para sensibilizar os alunos para os mecanismos de poder associados a uma língua (São Paulo, 2008, p.38).

O domínio de uma língua, sobretudo em sua variedade culta, é reconhecidamente fator de valorização para o indivíduo e instrumento de poder. O conhecimento de um segundo idioma seguramente será indicador de distinção entre esse indivíduo e outros que não dominam uma segunda língua.

Assim como o letramento digital está ligado ao domínio da tecnologia digital, e suas possibilidades, e pode diferenciar uma pessoa num grupo social, o letramento em outras culturas também contribuirá para a promoção dessa pessoa em seu grupo.

3.1.2.3. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de LEM - Inglês

Aqui, o documento faz um breve histórico sobre o contexto escolar e as orientações metodológicas que nortearam o ensino de língua estrangeira desde sua inclusão no sistema de ensino em 1855. Até então, primeiro a ênfase estruturalista e posteriormente a comunicativa, tiveram lugar e orientaram, segundo suas características e determinações, a forma de abordar o ensino da língua inglesa no Brasil (São Paulo, 2008).

Diferente do que foi encontrado na análise do documento até então, ou seja, a referência ao letramento apresentando-se de forma indireta, por vezes subliminarmente, nesse ponto do documento a referência ao termo é literal. Vejamos:

Desse modo, a ênfase comunicativa que, na prática, mal se instalou nas escolas, ou, quando muito, ficou reduzida ao ensino de algumas funções comunicativas, fortemente influenciada pelo estruturalismo, cede, atualmente, espaço para uma terceira orientação que enfatiza os **letramentos múltiplos** (São Paulo, 2008, p. 42, grifo meu).

Entendemos, pois, aqui, que a antiga concepção [a comunicativa] ficou para trás e a nova orientação para o ensino de língua inglesa, segundo esse documento, enfatizando os *letramentos múltiplos*, será pautada em favorecer a formação integral do indivíduo, promovendo a ampliação dos diversos saberes relativos a uma língua estrangeira: estrutura, comunicação, tecnologia e cultura.

A página 43 deste documento (Anexo – A) traz um quadro ilustrativo das tendências pelas quais esteve orientado o ensino de línguas no Brasil. Nele, podemos observar, novamente, o termo *letramento*, nomeando a orientação a ser seguida com a implantação da Proposta Curricular da SEE (São Paulo, 2008), e explicitado pelos itens a ela associados, a saber:

- Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar
- Relações entre forma e uso
- Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita
- Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos (São Paulo, 2008, p.43))

Pelo exposto, podemos compreender a abrangência que se quer dar ao ensino de língua inglesa com a nova orientação de ênfase no *letramento*: pretende-se que o aluno seja capaz de muito mais que ler e escrever no idioma que está sendo aprendido; que seja capaz de pensar nele e sobre ele, nas possíveis interações decorrentes desse aprendizado e, certamente, interaja com o mundo como cidadão deste.

3.1.3. Primeiro confronto

Faço, agora, uma comparação do que foi analisado sobre *letramento* nos dois documentos estudados, os PCN-LE (Brasil, 1998) e a Proposta da SEE (São Paulo, 2008), ambos norteadores do ensino de línguas nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Para facilitar a visualização dos elementos relacionados ao *letramento* encontrados num e noutro documento, elaborei um quadro contrastivo. Na primeira coluna elenquei os itens que considere relevantes para a comparação. Os termos *sim* e *não* indicam, respectivamente, a presença ou ausência do item no documento ou não; ou ainda, a discussão – ou não – do assunto no documento.

QUADRO 1: VISÃO COMPARATIVA SOBRE O LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

ASPECTOS RELEVANTES	PCN-LE (1998)	Proposta da SEE (2008)
Norteia o ensino de língua inglesa no ensino público do Estado de São Paulo	sim	sim
Apresenta o termo <i>letramento</i> de forma literal no texto do documento	não	sim
Privilegia a leitura e a escrita	sim	sim
Entende o uso da língua como instrumento essencial nas interações em sociedade	sim	sim
Considera a aprendizagem da língua inglesa como elemento que favorece o letramento	sim	sim
Tem o conhecimento de língua inglesa como indicador de nível de letramento	sim	sim
Incentiva o uso de diferentes linguagens, não apenas a verbal	sim	sim
Considera que questões sociais trabalhadas em situações de ensino-aprendizagem de língua inglesa favorecem o letramento	sim	sim
Emprega literalmente o termo <i>letramento digital</i>	não	não
Faz referência ao fato de que o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem pode interferir no letramento	sim	não
Considera a autonomia do indivíduo em relação às interações com o meio social como indicador de letramento	sim	sim

Os documentos analisados divergem na medida em que os PCN-LE (Brasil, 1998) mencionam ser o professor um elemento de interferência no processo de letramento (p.54) e a Proposta da SEE (São Paulo, 2008) não faz alusão a esse fato; e no emprego literal do termo letramento que aparece nessa Proposta da SEE (São Paulo, 2008) e não o faz os PCN-LE (Brasil,1998). Contudo, em linhas gerais, os documentos apresentam a mesma visão de letramento, ou seja, privilegiam a leitura e a escrita; ambos os textos consideram letramento como uma extensão do saber ler e

escrever, ou antes, a consequência do domínio da linguagem escrita sendo utilizada em interações sociais.

Agora passo à análise da concepção de letramento no Planejamento de Curso da 6ª série.

3.2. *Concepção de Letramento no Planejamento de Curso da 6ª série*

Nesta seção, a concepção de *letramento* no planejamento de curso da 6ª série é analisada a partir do Plano de Curso que consta na Proposta da SEE (São Paulo, 2008), na página 46 deste documento. Vejamos abaixo:

QUADRO 2: Plano de Curso, 6ª Série, Objetivo Geral. (São Paulo, 2008, p.46)

6ª Série Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas gramaticais

Tem-se como Objetivo Geral para a série em questão a “Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas gramaticais” (São Paulo, 2008, p.46). Embora a intenção da presente Proposta seja a ênfase no letramento (São Paulo, 2008, p.43) e aprender as estruturas da língua e trabalhar textos de forma descontextualizada seja impróprio segundo a atual orientação (São Paulo, 2008, p.37), o atender à “ênfase no letramento” não aparece claramente refletido no Objetivo Geral para o ensino de língua inglesa no Plano de Curso da 6ª série pelo que está nele expresso, já que aborda apenas o conhecimento sistêmico da língua.

Em primeira análise o que aparece expresso como Objetivo Geral para a série apresenta um paradoxo: um documento que pretende dar ênfase ao letramento traz como objetivo uma proposta de dar atenção apenas ao repertório lexical e ao conhecimento de estruturas gramaticais. Entretanto, em outro trecho, esse mesmo documento expressa textualmente a intenção de ater-se à parte gramatical do ensino da língua, afirmando que “Em relação à disciplina de Língua Estrangeira Moderna, importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação” (São Paulo, 2008, p.38).

Sendo assim, há uma incongruência em relação à pretensão de ênfase no letramento – como o documento sugere – e o que efetivamente indica a ser executado.

3.2.1. O Letramento no terceiro bimestre

O Planejamento de Curso da 6ª série para o terceiro bimestre traz como tema *Leisure in the City* – Lazer na Cidade e, como conteúdo, pretende trabalhar a descrição de espaços de lazer e entretenimento para todas as idades, além de propor discussão sobre a relação entre diversão e aprendizagem. As atividades propostas para as aulas são a leitura de anúncios sobre eventos e a revisão de algumas estruturas gramaticais (São Paulo, 2008). Observemos a seguir:

QUADRO 3:

Plano de Curso, 6ª Série, 3º Bimestre.
(São Paulo, 2008, p.46)

3º Bimestre
Entretenimento <ul style="list-style-type: none">• Denominação dos espaços de lazer da cidade (parques, museus, cinemas)• Espaços de lazer e as atividades que neles se pode praticar (o que fazer e onde)• Identificação de informações específicas, sobre os espaços de lazer, como horários de funcionamento, localização, tarifas etc• Retomada: <i>there + be / can / presente</i> Gêneros para leitura e escrita <ul style="list-style-type: none">• Folhetos ou páginas da internet ou revistas, produzidos em língua inglesa, para turistas que visitam São Paulo ou Brasil Produção: folheto ilustrado sobre uma opção de lazer na cidade ou no bairro

Observa-se que a questão do letramento é contemplada apenas no que diz respeito à discussão sugerida “sobre a relação entre diversão e aprendizagem”, ficando o conhecimento sistêmico da língua – repertório lexical e estruturas gramáticas – com espaço privilegiado no total das atividades propostas.

Consta também na Proposta da SEE (São Paulo, 2008) que:

No Ensino Fundamental, os alunos passam por significativos processos de mudança. O primeiro deles ocorre já no início dessa etapa, quando o número de disciplinas no currículo aumenta e o tempo (e, também, a atenção!) dedicado a cada uma delas torna-se bastante fragmentado. Assim, a capacidade de planejar, organizar e monitorar a própria aprendizagem por meio do engajamento em projetos que culminem na **produção de objetos concretos** merece especial atenção (São Paulo, 2008, p.43, grifo meu).

A produção desses “objetos concretos” é contemplada nesse bimestre. É solicitado aos alunos que, em grupos, produzam um folheto ilustrado sobre uma opção de lazer na cidade ou no bairro.

3.2.2. Segundo confronto

Farei agora uma análise direta do que é encontrado no Plano de Curso da 6ª série para o terceiro bimestre como consta na Proposta da SEE (2008) – documento norteador do ensino de línguas nas escolas públicas estaduais de São Paulo –, no que diz respeito ao letramento. Para facilitar a visualização, elaborei um quadro para análise do Plano de Curso que traz na primeira coluna cada um dos itens do Plano de Curso, e na segunda coluna, qual o aspecto do processo de ensino-aprendizagem da língua está sendo privilegiado neste item do Plano.

QUADRO 4: ANÁLISE DO PLANO DE CURSO NO 3º BIMESTRE

TÓPICOS DO PLANO DE CURSO NO 3º BIMESTRE	ASPECTO FAVORECIDO
Entretenimento	
Denominação dos espaços de lazer da cidade (parques, museus, cinemas)	conhecimento sistêmico
Espaços de lazer e as atividades que neles se pode praticar (o que fazer e onde)	letramento
Retomada: <i>there + be / can / verbos no presente</i>	conhecimento sistêmico
Gêneros para leitura e escrita	
Folhetos ou páginas da internet ou revistas, produzidos em língua inglesa, para turistas que visitam São Paulo ou Brasil	letramento
Produção	
Folheto ilustrado sobre uma opção de lazer na cidade ou no bairro	conhecimento sistêmico

Como dito anteriormente, observa-se que a questão do letramento é contemplada apenas em parte no Plano de Curso, ficando a cargo da discussão sugerida “sobre a relação entre diversão e aprendizagem”, o conhecimento sistêmico da língua, com espaço privilegiado, ocupa-se da maior parte das atividades propostas.

Embora a atividade de produção sugerida para o bimestre favoreça o trabalho em grupo, promovendo a cooperação, a simples reprodução de algo que já existe, e que pode não ser de fácil acesso ao aluno, não me parece favorecer a intervenção no meio social, como seria de esperar de uma proposta que objetiva dar ênfase no letramento.

As competências da leitura e da escrita são trabalhadas nos gêneros anúncio sobre atividade de lazer e informe sobre atração turística (denominação dos espaços de lazer, horários de funcionamento e tarifas, a fim de subsidiar a leitura de folhetos informativos, revistas ou páginas da Internet em língua inglesa que contenham esse tipo de informação.

A finalização das atividades é a produção de um folheto ilustrado. Essa proposição adéqua-se à de ênfase no letramento, podendo, contudo, ser ajustada para melhor cumprir essa função.

Passo, agora, às considerações finais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Todo currículo é historicamente situado e, por isso, carrega uma concepção de mundo, de homem e de educação.” (Revista Planejamento / APEOESP)

O atual período em que se encontra o ensino de língua estrangeira, a meu ver, caracteriza-se por um tempo de liberdade; contudo, vejo também uma necessidade imperiosa de se fazer uso do bom-senso. Estamos sob a influência da visão do pós-método (Kumaravadivelu, 1994) e isso nos traz a possibilidade de fazer escolhas, uma vez que indica a independência de um único método.

Ao mesmo tempo em que nos libertamos das amarras que norteavam os métodos de outros tempos, com práticas que – comprovadamente – não traziam o resultado desejado na forma isolada com que eram aplicadas, esbarramos, muitas vezes, na ausência de propósito na aplicação de uma atividade.

É necessário o conhecimento das diversas abordagens e dos vários métodos para que se possa escolher a melhor forma de trabalhar um determinado conteúdo, adequando-o ao perfil do grupo de aprendizes.

O material fornecido pela Secretaria da Educação – a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008) – vem corroborar essa idéia de adequação, apresentando o conteúdo para cada série e indicando, ao final de cada situação de aprendizagem, possibilidades de adaptações a serem feitas nesse conteúdo conforme a realidade da sala de aula.

Em minha prática docente, não tenho encontrado dificuldade em utilizar esse material. Entretanto, não há como negar que o modo como a língua é apresentada difere – e muito! – da maneira como *me* foi apresentada a língua estrangeira anos atrás, quando vigorava a ênfase na abordagem comunicativa.

Embora seja fruto do trabalho de conceituados profissionais, a atual Proposta da SEE – para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (São Paulo, 2008) – apresenta divergências entre o que determina em seu texto a cerca do letramento e o que apresenta no Plano de Curso da 6ª série, tanto no Objetivo Geral quanto em alguns aspectos dos Objetivos Específicos.

Conforme consta no texto da Proposta da SEE (São Paulo, 2008, p.43), apresentado no Anexo-A, a determinação é para que haja uma abordagem com ênfase no letramento. Contudo, o Plano de Curso da 6ª série desta Proposta (São Paulo, 2008, p. 46), como consta no Anexo-B, não reflete, de modo satisfatório, essa

orientação. Na forma como se apresenta, contempla muito mais os aspectos lexical e estrutural da língua inglesa que o letramento, ou seja, não promove satisfatoriamente o refletir sobre a língua em uso.

Começemos por pensar no que expressa o Objetivo Geral para a série: “Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas gramaticais” (São Paulo, 2008, p.46). Podemos considerar, por este enunciado, que apenas o conhecimento sistêmico da língua será contemplado, ou antes, que se outro aspecto também o será, como de fato procede, isso não está claro.

Outro ponto a ser considerado está exposto nos Objetivos Específicos do terceiro bimestre: que serão trabalhados o vocabulário e as estruturas gramaticais muito mais que as situações que promovam o letramento (conforme quadro da página 49). Novamente aqui, temos privilegiado o conhecimento sistêmico da língua em detrimento do aspecto do letramento.

Em parte, o documento cumpre o que se propõe à medida que apresenta a sugestão de discussão sobre as atividades que podem ser praticadas nos diversos espaços de lazer da cidade e uma produção concreta sobre o que foi estudado, já que considera “a produção de objetos concretos” importante para essa fase do processo ensino-aprendizagem (São Paulo, 2008) e que discussões em grupo “promovem o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro” (São Paulo, 2008, p.43) ampliando, assim, a percepção do mundo. Contudo falha em não propor uma reflexão no momento dessa produção, o que, a meu ver, seria bastante pertinente.

Fazer o próprio aluno pensar sobre o que seria possível fazer para diversificar as opções de atividade cultural disponíveis para no espaço social em que está inserido, talvez fosse uma opção para se fazer cumprir a orientação de ênfase no letramento.

Sendo assim, a sugestão seria inserir uma produção textual, em língua inglesa, que informasse sobre uma opção de lazer e cultura que o aluno gostaria de ter de forma mais acessível no bairro em que ele mora. Antes de se realizar essa produção, poderia ser ainda sugerida uma pequena pesquisa de campo entre os vizinhos do aluno sobre o que a comunidade pensa sobre o assunto para, aí sim, executar sua produção.

Esse proceder adequaria o Plano de Curso da 6ª série não só às determinações da Proposta da SEE (São Paulo, 2008) de ênfase no letramento, mas também às prescrições dos PCN-LE (Brasil, 1998, em que se consideram como um

dos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental “**posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais**, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;” (Brasil, 1998, p.7, grifo meu).

Sem a intenção de fazer profundas modificações, até por que a Proposta da SEE (São Paulo, 2008) é resultado de um prolongado estudo de profissionais gabaritados da Educação em São Paulo, o presente trabalho sugere apenas duas alterações: a primeira seria em relação ao enunciado do Objetivo Geral do Plano de Curso da 6ª série, em que “Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas gramaticais” (São Paulo, 2008, p.46) seria alterado para *Aquisição de repertório lexical, reconhecimento de estruturas gramaticais e estudo sobre meio social*.

A segunda alteração seria na Produção do terceiro bimestre da série em questão. Originalmente essa Produção, no Plano de Curso da 6ª série, trata-se de um panfleto, feito em grupo, mostrando uma opção de lazer na cidade ou bairro em que o aluno mora. Na realidade, uma reprodução de algo que já existe.

Como já dito anteriormente, a sugestão seria inserir uma produção textual, em língua inglesa, que informasse sobre uma opção de lazer e cultura que o aluno gostaria de ter de forma mais acessível no bairro em que ele mora, produção essa feita a partir de uma pesquisa entre seus vizinhos; configurando assim uma escolha do aluno e do grupo social ao qual ele pertence.

Com relação ao texto, a alteração seria a seguinte: de “Produção: Folheto ilustrado sobre uma opção de lazer na cidade ou no bairro” para *Produção: Pesquisa entre os vizinhos, Folheto ilustrado sobre opção de lazer que gostaria que existisse no bairro em que mora*.

Textualmente, assim ficaria a alteração do Plano de Curso do 3º bimestre, com as sugestões em destaque:

Objetivo Geral: Aquisição de repertório lexical, reconhecimento de estruturas gramaticais **e estudo sobre meio social**.

Objetivos Específicos: tema – Entretenimento

- Denominação dos espaços de lazer da cidade (parque, museus, cinemas)
- Espaços de lazer e as atividades que neles se pode praticar (o que fazer e onde)
- Identificação de informações específicas, sobre os espaços de lazer, como horários de funcionamento, localização, tarifas, etc

- Retomada: *there + be / can / verbos no presente*

Gêneros para leitura e escrita:

- Folhetos ou páginas da internet ou revistas, produzidos em língua inglesa, para turistas que visitam São Paulo ou Brasil.

Produção:

- **Pesquisa entre os vizinhos**, Folheto ilustrado sobre opção de lazer **que gostaria que existisse no bairro em que mora.**

A primeira alteração adequaria a redação do item Objetivo Geral ao que realmente existe em termos de proposta de letramento neste Plano de Curso. A segunda, promoveria um momento de reflexão sobre o meio social e uma simulação de interferência, o que configuraria uma implementação em termos de letramento.

O que justifica essa segunda alteração é o fato de que a simples reprodução do que já existe pode partir de uma escolha sem muito fundamento, ou pior, aleatória. A segunda intervenção no Plano de Curso, por exemplo, poderia gerar uma pesquisa de campo, com estimativas de custo de implantação da opção de lazer no bairro e o levantamento dos benefícios que essa mudança traria à região. Uma modificação dessa natureza iria adequar a atual Proposta da SEE (São Paulo, 2008) à ênfase no letramento, como o texto do próprio documento propõe.

Embora a linguagem que permeia a escolha dos textos no Plano de Curso sugira o letramento, as atividades seguem, muitas vezes, uma visão estruturalista do ensino da língua inglesa, pois não traz com frequência instâncias em que o aluno possa opinar sobre as possíveis intervenções no meio em que vive. Por isso acredito que, à Proposta Curricular LEM – Inglês, deveriam ser anexados outros exemplos de textos e/ou atividades que permitissem a expressão da realidade do aluno e do grupo social ao qual pertence. Entendo, entretanto, que essa ação também pode partir da prática do próprio professor em sala de aula.

Reiterando o foi dito, por ter sido produzido por uma equipe de escol da Educação de São Paulo, a Proposta da SEE (São Paulo, 2008) para o ensino de língua inglesa traz assuntos pertinentes à série e importantes para o aluno perceber o contexto em que está inserido, mas, a meu ver, o ganho em percepção e letramento dá-se mais em língua portuguesa, já que, por serem séries iniciais de aprendizagem da

língua inglesa, ainda não há domínio lexical para discussões em idioma inglês; assim, as discussões e reflexões acontecem sempre em língua materna.

Acredito que nós, professores, devemos priorizar a educação como um todo, e penso que se o momento da aula for de formação de um indivíduo consciente, não há problema em se deixar o conteúdo um pouco em *stand by* e tratar de assuntos que irão auxiliar na aprendizagem como um todo.

Após as leituras e releituras dos textos, tanto dos analisados, quanto dos textos de consulta, percebi com muito mais clareza a importância da execução de um Plano de Curso consciente e adequado.

Retomo agora o poema inserido no início deste trabalho. Trata-se de uma definição poética para o que seja *letramento*, na visão da estudante norte-americana Kate M. Chong (*apud* SOARES, 1999. pp. 40-41). Dada a simplicidade com que tenta explicar o que seja *letramento* e a enormidade de seu alcance, não pude me furtar a acrescentá-lo nesse trabalho.

Meu encantamento pela poesia fez-me parar vários minutos diante desse texto que, despretensiosamente, nos diz que *letramento* é tudo o que se pode fazer de posse do domínio da leitura e da escrita: podemos ser práticos, úteis, curiosos, desenvolvidos, eruditos ou simplesmente sonhadores. O poema, muito sabiamente, nos explica que *letramento* é “um mapa” do que somos e de tudo que podemos ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.E.B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, N.M.C., SCHLÜNZEN, E.T.M., SCHLÜNZEN Jr., K. (orgs). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&, 2005.

ANDRÉS, V. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: ARNOLD, J.(org.). **Affect in Language Learning**. Cambridge University Press, 1999.

BARROS, S., CAVALCANTE, P.S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem. In: NEVES, A.M.M., CUNHA Fº, P.C. (orgs). **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade do ciberespaço**. São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Morumbi, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: – Língua Estrangeira – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUENO, F.S. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1983.

COSCARELLI, C.V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.V., RIBEIRO, A.E. (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CURY, C.R.J. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd. n. 2. pp. 4-17. São Paulo, nº 2 (Mai/Ago.1996) – disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_03_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf – acesso em 15 de outubro 2010.

DUARTE, V.C. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicologia da Educação** – Revista do Programa de Estudos Pós-graduados. PUC-SP Nr.19, pp.119-142. São Paulo: Educ, 2004.

DUBOC, A.P.M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. São Paulo, 2007. 181f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/> - acesso em 3 julho 2010.

FERRAZ, D.M. **Investigação sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês**. São Paulo, 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/> - acesso em 3 julho 2010. - acesso em 3 julho 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GONÇALVES, H.A. **Manual de projetos de pesquisa científica**. 2ª ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

INGLESI, A. S. **A leitura nas organizações não-governamentais e inter-relações com a escola pública**: um estudo de caso. São Paulo, 2008. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/> - acesso em 3 julho 2010.

KATO, M. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

KENSKI, V.M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A.D., CARVALHO, A.M.P. (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly**, vol. 28, 1994.

LOPES, R.P. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, H. (org). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: Magalhães, M.C.C.(org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MOTTA, T.F. **Leitura em inglês no ensino médio**: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias. São Paulo, 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/> - acesso em 3 julho 2010.

RIGO, R.S. **A importância do ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental**. Publicado em 16/01/2008 disponível em <http://www.webartigos.com/articles/3657/1/A-Importancia-Do-Ensino-Da-Lingua-Inglesa-No-Ensino-Fundamental/pagina1.html#ixzz12ATnCEyp> – acesso em 15 outubro 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação e Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM)**. São Paulo: SE/SEE, 2008.

SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SOARES, M.A. **Letramento. Um tema em três gêneros.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd. n. 25. pp. 5-17. Jan/Abr.2004.

_____. O que é letramento e alfabetização. **Artigos.** Disponível em: http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm/html2pdf_for_m - acesso em 17 outubro 2010.

SPECTOR, J.M., DE LA TEJA, I. Competencies for Online Teaching. ERIC Clearinghouse on **Information and Technology.** Syracuse, NY, 2001. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm> Acesso em: 23 maio 2010.

ANEXO – A

dec. 20 *Divisão Histórica do Ensino*
dec. 80 *proposta atual*

Orientação de ênfase estruturalista	Orientação de ênfase comunicativa	Orientação de ênfase no letramento
<ul style="list-style-type: none"> Saber Sistema lingüístico Ampliação do repertório de estruturas gramaticais analisadas em textos escritos Padrões prescritivos com base na linguagem verbal escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer Língua em uso Funções comunicativas Ampliação do repertório de práticas orais por meio de diálogos Padrões de comunicabilidade com base na oralidade 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar Relações entre forma e uso Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)

Orientações do Ensino Médio e Prof

Traduzido e adaptado de KERN (2000: 304)

A orientação atual pressupõe uma alteração significativa no conceito de conteúdo em LEM. Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização.

Ao se optar por essa nova orientação, consegue-se estabelecer relativa continuidade entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nem sempre presente na organização dos conteúdos oferecidos ao longo de cada uma dessas etapas.

No Ensino Fundamental, os alunos passam por significativos processos de mudança. O primeiro deles ocorre já no início dessa etapa, quando o número de disciplinas no currículo aumenta e o tempo (e, também, a atenção!) dedicado a cada uma delas torna-se bastante fragmentado. Assim, a capacidade de planejar, organizar e monitorar a própria aprendizagem por meio do engajamento em projetos que culminem na produção de objetos concretos merece especial atenção. Desse modo, é possível promover tanto o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade quanto a construção da autonomia necessária para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira.

ANEXO – B

6ª Série Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas gramaticais	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>O bairro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação em língua inglesa dos espaços comerciais e comunitários que estão nos arredores da escola (banco, padaria, supermercado, farmácia) • Relação entre espaços comerciais, sua função e as ações que neles ocorrem tipicamente • Verbos de ação • Tempo verbal: presente • <i>There is / there are</i> <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrições de diferentes espaços comerciais e comunitários, sua função e as ações que neles ocorrem em folhetos, guias de bairro etc <p>Produção: descrição de diferentes espaços comerciais e comunitários do bairro, sua função e as ações que neles ocorrem, com apontamentos de intervenções para a melhoria da qualidade de vida</p>	<p>A língua inglesa e os esportes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação das diferentes modalidades de esportes • Reconhecimento de palavras inglesas ou de origem inglesa usadas em língua materna em diferentes modalidades esportivas • Relação entre modalidades esportivas e atividades praticadas pelos atletas (ações) • Tempo verbal: presente contínuo e presente simples • Verbo modal <i>can</i> (para expressar habilidades) • Denominação de países e nacionalidades <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de descrições de modalidades esportivas presentes em suportes como o jornal e sítios da internet <p>Produção: Cartão de identificação de um esportista ou de um esporte</p>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Entretenimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação dos espaços de lazer da cidade (parques, museus, cinemas) • Espaços de lazer e as atividades que neles se pode praticar (o que fazer e onde) • Identificação de informações específicas, sobre os espaços de lazer, como horários de funcionamento, localização, tarifas etc • Retomada: <i>there + be / can / presente</i> <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folhetos ou páginas da internet ou revistas, produzidos em língua inglesa, para turistas que visitam São Paulo ou Brasil <p>Produção: folheto ilustrado sobre uma opção de lazer na cidade ou no bairro</p>	<p>Meu perfil, minhas preferências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação de diferentes atividades de lazer (cinema, leitura, música etc.) praticadas e apreciadas • Tempo verbal: presente (em foco: formas interrogativa e negativa) <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas e perfis de pessoas que buscam amizades e participam em comunidades virtuais <p>Produção: perfil individual, em língua inglesa, em que constem informações pessoais (retomada da 5ª série) e preferências</p>

