

*Lugar de aprender língua estrangeira é na escola:
reflexões em torno do PNLD 2011*

School is the place to learn a foreign language: reflections about the
2011 'PNLD' (Textbook National Plan)

Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo: Embora o PNLD tenha sido implantado já há muitos anos, apenas nos dois últimos editais (2008 e 2009) o componente curricular Língua Estrangeira Moderna foi incluído, possibilitando a inscrição de manuais didáticos de inglês e de espanhol. O *Guia de Livros Didáticos* do PNLD 2011 nos apresenta o resultado da avaliação: 4 coleções didáticas escolhidas, 2 de cada língua, de um total de 37. O contraste entre o número de obras que participaram do processo de avaliação e o das que foram aprovadas chama a atenção e nos leva a refletir sobre algumas questões, as quais serão discutidas neste texto.

Palavras-chave: PNLD. Língua estrangeira. Livro didático.

Abstract: Although the “PNLD” (Textbook National Plan) has already been implemented for a long time, only in the last two year plans (2008 and 2009) the Modern Language subject has been included as a curricular component, enabling the registration of English and Spanish textbooks. *The “PNLD” Textbook Guide* presents the evaluation result: 4 (four) collections of textbooks were chosen, 2 (two) for each language, from a total of 37 (thirty seven) registrations. The contrast between the number of participating books in the evaluation process and the ones approved calls our attention and leads us to reflect about some issues, which will be discussed in this text.

Keywords: PNLD (Textbook National Plan). Foreign language. Textbook.

Introdução

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), segundo informações disponíveis no portal do MEC, é “o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas voltadas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro”¹, pois começou, com outra denominação, em 1929. Entretanto, apenas nos dois últimos editais – PNLD do Ensino Fundamental (EF) 2011 e PNLD do Ensino Médio (EM) 2012, publicados em 2008 e 2009, respectivamente – o componente curricular Língua Estrangeira Moderna foi incluído, possibilitando a inscrição de manuais didáticos de inglês e de espanhol. Isso significa que nos próximos anos todos os alunos das escolas públicas poderão receber livros consumíveis (não terão de ser devolvidos no final do ano letivo) dessas disciplinas, acompanhados de CDs de áudio, fato que, sem dúvida alguma, representa um passo importante no sentido de proporcionar condições para um ensino de melhor qualidade.

A avaliação das coleções de língua estrangeira inscritas em atendimento ao edital publicado em 2008 (PNLD-EF) ocorreu durante o 2º semestre de 2009 e o *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011 – Língua Estrangeira*, com a apresentação das obras aprovadas, foi publicado em abril de 2010. Participaram do processo de avaliação pedagógica 37 coleções - 11 de espanhol e 26 de inglês -; porém, somente 4 coleções didáticas, 2 de cada uma das línguas, foram selecionadas. Segundo o *Guia*, “as demais coleções foram excluídas por não cumprirem os critérios do Edital, o que, em alguns casos, poderia inviabilizar seu uso em sala de aula” (BRASIL, 2010, p. 3). O contraste entre o número de obras avaliadas e o das que foram escolhidas chama a atenção e nos leva de imediato a refletir sobre duas questões: por um lado, quais concepções teórico-metodológicas têm fundamentado os manuais para ensino de língua estrangeira produzidos no Brasil, já que a maior parte das obras não atendeu aos critérios estabelecidos no edital; por outro, que papel o PNLD atribui ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira na escola, haja vista os critérios de avaliação e seleção especificados no Edital (BRASIL, 2008). Considerando-se que, no Brasil, há pelo menos quatro décadas publicam-se coleções para o ensino de inglês e, nos últimos anos, também para o de espanhol, pode-se presumir que há um descompasso entre os princípios que vêm norteando a elaboração de manuais e os que orientaram o trabalho dos avaliadores.

1 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 25 jan.2011.

Como desdobramento dessa reflexão, podemos pensar se não haverá, do mesmo modo, descompasso entre as supostas experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira, as quais o livro didático (LD) deve ajudar a proporcionar – como veremos mais adiante –, e as que, efetivamente, poderão ser vivenciadas na escola pública, pois a realidade nos mostra condições desfavoráveis: professores e alunos desmotivados devido a várias circunstâncias, turmas numerosas, falta de reconhecimento da importância e consequente marginalização dos idiomas (apenas uma aula por semana, não atribuição de notas etc.) e, especificamente com relação ao espanhol, desinteresse das secretarias de educação estaduais e municipais de favorecer a implantação do ensino dessa língua².

Sendo assim, para buscar entender o que se esperava dos LDs inscritos, comentarei primeiramente, algumas afirmações que constam na apresentação do *Guia* e, a seguir, discorrerei sobre os critérios de avaliação e seleção dos livros de LE, com base no Edital, na ficha e na minha experiência como avaliadora no PNLD 2011, sem a pretensão de esgotar o tema; por fim, passarei à discussão que me parece necessária neste momento: se o PNLD, especialmente o de LE, sem o amparo de outras medidas que resgatem o papel formador da educação e garantam as condições básicas para essa formação, por meio de todas as disciplinas igualmente, facilitará e enriquecerá de fato o ensino-aprendizagem de idiomas na escola ou será apenas uma iniciativa pouco produtiva. Apesar de reconhecer que o PNLD é fundamental na correção dos rumos da educação no Brasil, contribuindo para mudanças significativas na rotina escolar, é importante não perder de vista as deficiências que precisam ser superadas.

2 Esta implantação vem sendo negligenciada pelos gestores do sistema educativo, sobretudo pela falta de regulamentação da lei de ensino do espanhol nos estados, nos seus conselhos estaduais de educação - CEE. Este foi um dos fatores que levaram a que docentes de universidades públicas e de associações estaduais de professores de espanhol (APE's) constituíssem a COPEBRA - Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro -, que surgiu no ano de 2009 com o objetivo de acompanhar e contribuir em diferentes instâncias para a qualificação das condições de implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. Nesse sentido, enquanto comissão, a COPEBRA tem refletido e atuado na construção de uma política brasileira para a formação inicial e continuada de professores de espanhol, assim como tem acompanhado o processo de implantação efetiva dessa língua nas escolas, por meio de análises e discussões acerca de temas como a produção e circulação de materiais didáticos e paradidáticos, a contratação de professores para as redes oficiais de ensino por meio de concurso público, entre outros. Essas questões foram assunto de dois Seminários Nacionais da COPEBRA, realizados nos anos de 2010 e 2011, na Universidade Federal de Sergipe e na Universidade Federal Fluminense, respectivamente (Disponível em: <<http://copesbraseminario.wordpress.com/>> e os textos de: GONZÁLEZ, 2009; COSTA; FREITAS; RODRIGUES, 2009 [Disponível em <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaescbr.php>>] e FANJUL, 2010)

Lugar de aprender língua estrangeira é na escola

Para tentar entender algumas das razões que podem ter levado ao desacerto entre as obras inscritas que foram excluídas e o tipo de LD idealizado pelo Edital, podemos começar recorrendo a algumas afirmações que constam na apresentação do *Guia*.

Primeiramente: “É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica” (BRASIL, 2010, p. 11). E por que seria importante lembrar? Talvez, porque, como constatou Monte Mór, “a língua inglesa como língua estrangeira tem sido vista como uma ‘disciplina-problema’” (2010, p. 577). Baseada em pesquisas, a autora comenta sobre as “crenças” ou “percepções” acerca do ensino-aprendizagem dessa língua na escola pública:

Essas crenças ou percepções revelam que alunos, pais de alunos, professores, enfim, envolvidos no ensino público acreditam que a escola de educação básica não se constitui o lugar no qual se aprende a língua inglesa; ou de que esse idioma só tem aprendido eficaz fora da escola, na maioria das vezes em cursos de idiomas. (Id.Ibid.).

Essa opinião que se construiu especialmente em relação ao inglês, por ser a língua ensinada há mais tempo nas escolas, parece estender-se agora também ao espanhol, cuja oferta tornou-se obrigatória no ensino médio, conforme a Lei n. 11.161/2005. Lamentavelmente, algumas secretarias estaduais de educação, ao fazerem parcerias com cursos particulares de idiomas para ministrar aulas de LE aos alunos da escola pública, têm colaborado para a reiteração das crenças comentadas por Monte Mór. Tais parcerias ignoram o valioso papel construtivo da LE “como parte integrante da educação formal no ensino regular” (BRASIL, 1998, p. 41), sua função interdisciplinar e sua contribuição fundamental para a construção da cidadania.

Outra afirmação contida no *Guia* destaca que o material selecionado “deve dar ao aluno condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira” (BRASIL, 2010, p. 11). Entretanto, sabemos que ainda é muito marcante a tradição do ensino de língua estrangeira (LE) centrado na leitura, com o respaldo, inclusive, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que destacam: “[...] considerar o desenvolvimento de habilida-

des orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (BRASIL, 2008, p. 20)³. O documento acrescenta que algumas condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas: carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc. (Ibid., p. 21). Assim, embora se incluam nos PCN orientações para o ensino da compreensão oral e da produção oral e escrita, ressalta-se também, no próprio documento, que o desenvolvimento dessas habilidades na escola depende da existência de condições favoráveis.

Pode-se constatar que, independentemente de julgarmos pertinente ou não o requisito da existência de determinadas condições, o foco na leitura está então associado às “crenças” mencionadas anteriormente: na escola só é possível ensinar o aluno a ler em LE; para aprender a falar, escrever e ouvir em outro idioma é necessário matricular-se em um curso particular. Nesse espaço, ao qual apenas uma pequena parcela da população tem acesso, as turmas são pequenas, julga-se que os professores são mais bem preparados – muitos, inclusive, são nativos no idioma –, a carga horária é maior e, normalmente, há mais recursos materiais. A escola, sobretudo a pública, esteve/está sempre em desvantagem quanto a esses aspectos, além de ter de superar outro obstáculo: a ausência do LD, visto que só agora ele chegará aos alunos.

O foco na leitura relaciona-se também a outros dois fatores:

- a ênfase dada à preparação para o vestibular⁴ e, mais recentemente, para o ENEM⁵. Como esses exames, na área de línguas estrangeiras, pretendem avaliar algumas habilidades associadas à

3 Neste texto, por estar tratando do PNL D 2011, vou fazer referência exclusivamente aos PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental, apesar de os PCN-EM e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* poderem também oferecer subsídios para a argumentação.

4 Os PCN acrescentam a seguinte razão para que se priorize a leitura nas aulas de língua estrangeira: “Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade leitura” (BRASIL, 1998, p. 20).

5 Matriz de Referência do ENEM: “Competência da área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. H5 - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema; H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas; H7 - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social; H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística” (Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2011).

capacidade do aluno de ler e entender pequenos textos, os planos de curso são elaborados para que o estudante, ao concluir o Ensino Básico, possa alcançar esse fim;

- a persistência de uma concepção de linguagem como sistema que fundamenta um ensino planejado em torno de tópicos gramaticais. Embora muitos professores já venham há alguns anos buscando planejar seus cursos a partir de outras perspectivas – temas, situações, funções –, as quais, em alguma medida, ensinam o desenvolvimento das outras habilidades (falar, ouvir, escrever), a gramática continua tendo maior relevância. Desse modo, é ainda frequente a leitura de textos, muitas vezes não-autênticos, com a finalidade principal, ou exclusiva, de ilustrar o uso de estruturas e vocabulário.

Por fim, a outra afirmação, presente no *Guia*, que quero ressaltar: os livros didáticos selecionados precisam “contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos” (BRASIL, 2010, p. 12-13). Essa asseveração relaciona-se diretamente aos PCN, cujos temas centrais “são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (BRASIL, 2008, p. 16). Note-se que tais temas conferem um papel diferenciado ao ensino da LE na escola, como já mencionado, tendo em vista que focalizar apenas o aspecto linguístico do idioma e desenvolver habilidades comunicativas não são os únicos requisitos que devem ser atendidos.

Resumindo, as três assertivas que acabamos de elencar nos dão uma dimensão do tipo de material didático de língua estrangeira demandado pelo PNLD: um livro concebido metodologicamente de modo que os textos e as atividades possibilitem a aprendizagem efetiva da leitura, escrita, audição e fala em LE, na escola, numa perspectiva crítica e reflexiva, contribuindo assim para a formação da cidadania. Resgata-se assim o que os PCN explicitam:

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 41).

Um exame criterioso

Para que as editoras pudessem atender a expectativa quanto ao tipo de LD almejado, foram discriminados no Edital os critérios eliminatórios gerais (comuns a todas as áreas) e específicos (da área de Línguas Estrangeiras Modernas) que orientariam, no período de seleção, um exame criterioso fundamentado nos documentos oficiais e “em pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas áreas de educação e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras” (BRASIL, 2010, p. 12). Os critérios, por sua vez, deram origem a uma ficha de avaliação com 92 perguntas (publicada no *Guia*⁶) divididas nos seguintes blocos: I. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; II. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados; IV. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; V. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; VI. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção; VII. Estrutura e organização; VIII. Coletânea de textos orais e escritos; IX. Compreensão escrita; X. Produção escrita; XI. Compreensão oral; XII. Produção oral; XIII. Conhecimentos linguístico-dicursivos: gramática e vocabulário; XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica.

Como fundamentação dos critérios dispostos no Edital e da ficha de avaliação, temos, portanto:

- documentos de caráter normativo, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação;
- documentos oficiais de caráter didático-pedagógico, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental;

6 Devido à extensão da ficha, não é possível reproduzi-la neste artigo; mas é possível encontrá-la em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

- pesquisas e discussões no âmbito acadêmico relacionadas a questões teórico-metodológicas do ensino-aprendizagem de LE, normeadoras das concepções de livro didático, língua, papéis do professor e do aluno, habilidades e competências, autonomia, pluri/interculturalismo, interdisciplinaridade, letramento, gêneros textuais etc.

Tais fundamentos evidenciam o imperativo de respeito à legislação e aos documentos oficiais e sinalizam a perspectiva teórico-metodológica de ensino-aprendizagem de LE na qual deveriam se embasar os LDs inscritos.

Comentarei a seguir alguns dos blocos da ficha⁷, destacando aspectos que julgo relevantes para o propósito deste texto.

Segundo os blocos I e II, o LD não poderia conter nenhuma menção indevida a algo que pudesse contrariar a legislação ou ser considerado prejudicial à formação integral do aluno, tais como estereótipos, preconceitos, doutrinações, difusão de marcas, serviços ou produtos comerciais. Evidentemente, as editoras e os autores que produzem manuais para o ensino de LE que já circulam no mercado têm essa preocupação, mas, às vezes, uma afirmação em determinado texto, uma frase inadvertida em uma atividade ou uma imagem escolhida ao acaso podem transmitir alguma ideia preconceituosa ou estimular um comportamento inadequado. A exigência de atenção a esse requisito demandava que, ao elaborar o LD, os autores tivessem sido extremamente cuidadosos com a definição dos temas abordados, com a seleção dos textos e imagens e com a proposta de atividades.

O bloco IV, com apenas duas perguntas⁸, teve como finalidade verificar a correção e atualização de conceitos e informações, ou seja, observar se, ao apresentar os conteúdos (linguísticos, discursivos, socioculturais, pragmáticos etc.), o autor (ou autores) do LD não incorreu(ram) em erros ou inadequações. Uma análise difícil, pois requeria conhecimentos de várias ordens por parte do avaliador. Deviam-se considerar não só imprecisões quanto ao teor de concei-

7 Para atender aos limites deste texto, não comentarei todos os blocos e, para facilitar a exposição, não seguirei necessariamente a ordem em que se apresentam na ficha.

8 10 - A obra apresenta, de modo correto, preciso e atualizado, conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem?; 11 - A obra utiliza, de modo correto, preciso e atualizado, esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens?

tuações, mas também equívocos ou inconsistências na apresentação e discussão de temas, em informações relativas à LE – países, povos, culturas, variantes, por exemplo –, em atividades para a prática e desenvolvimento das habilidades ou, ainda, em dados de diversa natureza que pudessem aparecer nos textos. Para evitar a exclusão por desatualização e incorreções, as coleções didáticas inscritas no PNLD deveriam ter passado previamente por uma rigorosa revisão e uma leitura crítica bastante acurada.

As perguntas dos blocos III e V tinham o propósito de considerar, por um lado, se o manual do professor (MP) – idealizado pelo PNLD como “um recurso para a autoformação continuada do professor” (BRASIL, 2010, p. 9) – explicitava os objetivos da proposta didático-pedagógica e os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam e fundamentaram a obra; e, por outro, se a organização e o conteúdo dos volumes que compunham a coleção refletiam o exposto no MP. Embora pareça óbvio, não é demais enfatizar, com relação a esse aspecto, que os produtores de LDs deveriam responder com rigor no MP às perguntas **o quê, para quê, como e por quê** e buscar construir o livro do aluno (LA) de tal forma que ele repercutisse toda a fundamentação apresentada ao professor. Os objetivos deveriam ser formulados claramente, e não apenas sugeridos, e os pressupostos precisariam evidenciar, de modo consistente, concepções de língua, ensino e aprendizagem, sustentadas por uma perspectiva teórica e metodológica.

Segundo os requisitos, o LD deveria favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem⁹ propostos. Sendo assim, entende-se que o aluno não deveria ser visto como ser passivo, destinado a absorver os conhecimentos a ele transmitidos, mas sim como um sujeito ativo, a quem se proporcionariam os meios para pensar por si mesmo, de maneira reflexiva, sobre o que está aprendendo. Por isso, a ficha indaga se o LD contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais¹⁰, o que nos remete à natureza sociointeracional da linguagem, como expõem os PCN de LE:

9 Os objetos de ensino-aprendizagem podem ser: um elemento linguístico-discursivo, um gênero textual, uma estratégia de leitura, uma habilidade, um tema, um aspecto cultural, entre outros.

10 Cf. pergunta 9 - A obra contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais?

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso [...]. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. (BRASIL, 1998, p. 27).

Elzimar
Goettenauer de
Marins Costa

324

Cabe reiterar que o MP é concebido, a exemplo das perguntas do bloco V, como um instrumento que deve oferecer ao docente muito mais do que orientações quanto às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados nas aulas e sugestões de respostas para as atividades propostas no LA. Ele deve contribuir para a continuidade da formação do professor, propiciando-lhe ampliação dos conhecimentos¹¹; isso poderia ser feito tanto com a inclusão, no próprio MP, de informações de caráter metodológico, linguístico e cultural, que favorecessem o aprofundamento de determinados conteúdos e o aprimoramento das competências necessárias para ensinar um idioma; quanto com a apresentação de uma bibliografia de referência comentada.

Esperava-se também que o MP indicasse as possibilidades de trabalho interdisciplinar, mas é necessário compreender que essas indicações não deveriam se limitar a apontar a quais disciplinas o professor de LE poderia recorrer para abordar um tema ou realizar um projeto. Parece evidente que conhecimentos advindos de outras matérias, como Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física, podem ser ativados para tratar de vários assuntos na aula de LE, especialmente aqueles que parecem já ter se tornado canônicos nos LDs – preservação do meio ambiente, importância de praticar esportes, vantagens de consumir alimentos saudáveis, tecnologia etc. –; ou que, para realizar uma feira cultural, professores de diferentes áreas podem trabalhar em conjunto. Menos evidente, ou menos explorado, talvez seja o fato de que a “perspectiva de desenvolver conteúdos educacionais com contexto e de maneira interdisciplinar, envolvendo uma ou mais áreas, não precisa necessariamente de uma reunião de disciplinas, mas pode ser realizada numa mesma disciplina” (BRASIL, 2002, p. 17).

11 Cf. pergunta 20 - O manual apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural?

Por essa ótica, o MP poderia sugerir formas de abordar determinados conteúdos relacionando-os com outros campos do conhecimento; esse procedimento facilitaria, por exemplo, a explicação e a compreensão da variação linguística, que ocorre dentro do sistema da língua, mas é provocada por fatores históricos, geográficos, socioeconômicos e culturais. Por outro lado, a sugestão de diálogo com o português poderia ser bastante benéfica, já que “com a finalidade de ensinar e aprender linguagem, tanto a LM [língua materna] como a LE podem ser vistas como recursos de mútua ajuda. Isso se deve ao fato de que há semelhanças entre os conhecimentos necessários para as diferentes aprendizagens do aluno” (CRISTOVÃO, 2009, p. 324). Assim sendo, dentre outras possibilidades, ao trabalhar com gêneros textuais, o professor pode ativar o que já é conhecido pelos alunos com relação a esses gêneros em LM para depois focalizá-los na LE. No entanto, é preciso também considerar em que medida a ponte com a LM funciona como um fator positivo, para não correr o risco de usá-la como uma espécie de muleta para amparo diante de qualquer dificuldade. Sendo assim, não se trata de facilitar a apresentação dos conteúdos, a discussão dos temas ou a explicação de significados recorrendo ao português, para que os alunos possam entender melhor, e sim de beneficiar-se do que o aluno já sabe em sua língua para, a partir desse patamar, explorar e construir o que é novo.

O MP deveria ainda favorecer a discussão, e não somente a indicação, de diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação¹². Sabemos que a avaliação somativa – realizada ao final de um período para comprovar ou quantificar os conhecimentos adquiridos pelo aluno, por meio de provas, testes e trabalhos, com atribuição de notas ou conceitos – continua sendo a mais usada no Ensino Básico e que optar por outra forma de avaliar, muitas vezes, não depende somente do professor; contudo, é recomendável que haja espaço e condições para proceder também à avaliação formativa – realizada em diferentes momentos, sem atribuição de pontos, com vistas a identificar o andamento do processo de aprendizagem (avanços e conquistas, dúvidas, dificuldades etc.), de modo a verificar prováveis pontos falhos, obstáculos ou, ao contrário, circunstâncias que funcionaram ou facilitaram a aquisição de

12 Cf. pergunta 17 - O manual discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem?

conhecimentos. Nesse tipo de avaliação, averiguam-se o desempenho do aluno e do professor e também o rendimento dos materiais didáticos, das estratégias e recursos utilizados. Há vários instrumentos que poderiam ser empregados: uma conversa informal em que os estudantes e o professor falem sobre diferentes fatores envolvidos no processo de ensinar e aprender uma língua, uma ficha de autoavaliação por meio da qual os alunos sejam motivados a pensar no que e como estão estudando e aprendendo, um diário de aprendizagem em que o aluno registre suas dificuldades e/ou seus avanços etc. Desse modo, o aluno passa da condição de “mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz” à condição de “figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem” (ANTUNES, 2006, p. 163).

Quanto à estrutura e organização, foco do bloco VII, cabe sublinhar a relação que deveria haver entre os princípios organizadores das coleções e a proposta didático-pedagógica, considerando-se tanto as seções maiores – unidades ou lições, módulos ou blocos, apêndices, glosários, atividades complementares etc. – quanto a organização interna das unidades. Sendo assim, uma obra cuja proposta de ensino-aprendizagem tivesse como um de seus objetivos o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico de LE¹³, deveria incluir uma seção com atividades extras para o aluno realizar sozinho, ou com acompanhamento menos incisivo do professor, bem como sugestões de leituras complementares, filmes, *sites* da internet etc., além de possibilitar oportunidades de (auto)avaliação, já que a autonomia “envolve conscientização, autoconhecimento, gerenciamento e monitoramento da aprendizagem, tomada de decisões e disposição para aprender na e pela interação com o outro” (DIAS, 2009, p. 209). Do mesmo modo, se essa obra se fundamentasse em pesquisas acadêmicas mais recentes, visando a contemplar o uso social da língua, não deveria, conseqüentemente, estar organizada em torno de tópicos gramaticais; internamente, não se esperava que as unidades dessa obra dessem ênfase a uma(s) habilidade(s) em detrimento de outras e, por outra parte, que não trabalhassem de forma integrada a compreensão e produção oral e escrita. Normalmente, o índice nos ajuda a ter uma ideia geral de como cada volume está or-

13 Cf. pergunta 8 - A obra oferece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos?

ganizado, pois por meio dele podemos ver, por exemplo, se as unidades foram pensadas a partir de estruturas gramaticais, funções, situações, temas, habilidades, gêneros, tarefas ou projetos; ou, ainda, se dentro das unidades há seções específicas para cada habilidade.

Além dos aspectos mencionados, era necessário verificar se o LD previa a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem e do público-alvo ao qual se destinava. Como essa realidade é bastante heterogênea, em termos geográficos, socioeconômicos, históricos e culturais, e as escolas diferem entre si (maiores, menores, com mais ou menos recursos, com projetos pedagógicos e estruturas curriculares diferentes e, por isso, com variação na carga horária dedicada à LE), o LD deveria ter certa flexibilidade e amplitude, na seleção e apresentação dos objetos de aprendizagem e na formulação de atividades, de modo a, pelo menos, não privilegiar determinados contextos de forma demasiado evidente, por exemplo: fazer referências apenas a meios de transporte, formas de lazer, serviços, tipos de comércio e estilos de vida aos quais só se tem acesso nos centros urbanos. Esse cuidado em contemplar a diversidade, ou de não pôr em relevância um contexto em detrimento de outros, poderia ser observado não só por meio dos textos e atividades, mas também, e talvez até mais diretamente, por meio das imagens utilizadas nas unidades, objeto de avaliação de uma das perguntas¹⁴. Obviamente, nesse caso, não se tratava de apenas expor a diferença; esperava-se que as imagens estivessem associadas à concretização de uma proposta de ensino-aprendizagem que não ignorasse a pluralidade.

Os blocos VIII, IX, X, XI e XII tinham como propósito avaliar os textos, tanto os escritos quanto os orais, e o trabalho feito a partir deles para desenvolver as habilidades de compreensão/produção oral e escrita. Como é possível depreender das perguntas do bloco VIII, a análise nesse momento incidiria sobre os gêneros textuais, os quais deveriam ser diversificados em vários aspectos: i) quanto às esferas de atividade social – cotidianos, jornalísticos, científicos, literários etc.; ii) quanto aos suportes originais – meios impressos (livros, revistas, jornais etc.), meios virtuais (sites, blogs, fóruns etc.); iii) quanto à tipologia – gêneros narrativos, descritivos, argumentativos etc.; iv) quanto a variedades e registros – demonstrando, por exemplo, a diversidade linguística, a for-

14 Cf. pergunta 31 - A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?

malidade e a informalidade, o coloquialismo; v) quanto às modalidades – verbais, não-verbais e multimodais. Além disso, era preciso considerar outro requisito importante: os textos teriam de ser, em sua maioria, autênticos, ou seja, oriundos do mundo social; sendo assim, embora as coleções pudessem conter textos elaborados com fins didáticos, exclusivamente para a coleção (os chamados textos “fabricados”), esses deveriam ser em número irrelevante.

Quanto às habilidades de compreensão oral e escrita (blocos IX e XI), os livros deveriam oferecer propostas de atividades que explorassem as características próprias de cada gênero focalizado. Isso significa que, com relação aos textos orais, supondo-se sua diversidade (entrevistas, discursos, debates, conferências, propagandas, canções, telejornais, documentários, programas de culinária, entre outros), esperavam-se atividades que enfocassem os objetivos desses textos, suas condições de produção (quem fala, onde – lugar físico e social –, quando, em que situação etc.) e as prováveis reações dos interlocutores, o que significaria pensar para quem o texto era dirigido. Relacionado à diversidade mencionada acima e aos propósitos de quem ouve, estaria o tipo de compreensão requerido, isto é: uma compreensão voltada para todos os detalhes do que é dito, como quando queremos saber os ingredientes e o modo de preparo de um prato; ou voltada para informações específicas, como fazemos quando nos interessam as propostas relacionadas à educação apresentadas no discurso de um candidato em campanha; ou ainda, uma compreensão global, como quando, ao assistir a um documentário, nos preocupamos em ter uma visão geral do que é exposto. Consequentemente, para dar conta da diversidade de gêneros, propósitos e tipos de compreensão, as atividades não poderiam se resumir a completar lacunas ou identificar informações específicas no texto ouvido, como as que encontramos com muita frequência nos LDs para ensino de LE disponíveis no mercado; deveriam ir além, demandando dos alunos condutas semelhantes às do cotidiano nas diversas situações em que ouvem algo que lhes é dito – responder, contra-argumentar, opinar, comentar, recontar, anotar, refletir, discutir etc. –, uma boa oportunidade, portanto, para explorar a integração do ato de ouvir ao ato de falar e de escrever.

Já em relação aos textos escritos, as atividades de compreensão deveriam contemplar as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais. Esse requisito pressupunha um trabalho direcionado não só ao reconhecimento das especificidades dos gêneros –

por exemplo, como são construídos, que tipo de informações veiculam, como essas informações são articuladas, quais tipos ou seqüências textuais predominam, que função discursiva desempenham os elementos linguísticos, como se estabelece a relação entre a linguagem verbal e a não-verbal (quando é o caso) –, mas também às condições de produção e leitura dos textos: o contexto de produção remete à autoria, ao enunciador – quem, onde, quando, por que escreve; o contexto de leitura, evidentemente, remete ao leitor – quem, onde, quando, por que lê. Sendo assim, a partir da ficha de avaliação, buscou-se verificar se as obras inscritas no PNLD 2011 apresentavam atividades baseadas na leitura como um processo de interação, de (re)construção de sentidos, com a participação ativa do leitor/aluno. As propostas de trabalho com o texto, portanto, não podiam estar restritas a perguntas de identificação e transcrição de informações explícitas, ou, por outro lado, ampliar-se apenas com questões do tipo “o que você acha” ou “qual é a sua opinião”, as quais costumam relacionar-se mais ao tema do texto ou a afirmações contidas nele, do que, por exemplo, ao modo como o tema é abordado e desenvolvido, por que se afirmam tais coisas e se negam ou se omitem outras. Esperava-se de tais propostas que fossem além da decodificação, do que está na superfície do texto, para chegar ao que está implícito, ao que não está dito, mas pode ser inferido, às diferentes vozes presentes no texto, às ressonâncias de outros textos e de outros enunciadores. Por isso, valorizaram-se também, como requisitos a serem atendidos, as atividades de pré-leitura e pós-leitura. A pré-leitura, nesse caso, não visaria somente a ativar o conhecimento prévio do leitor/aluno sobre o tema do texto a ser lido, mas também sobre o gênero a ser abordado, recuperando as informações adquiridas anteriormente por meio da leitura de outros textos do mesmo gênero; visaria ainda a sondar as expectativas quanto a como o tema será desenvolvido, a que tipo de interlocutor se dirige, a que tipo de reação pode suscitar, levando-se em conta, por exemplo, o autor, o título, o suporte, a data em que o texto foi escrito e os recursos gráficos. Já a pós-leitura poderia contemplar “atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor” (BRASIL, 1998, p. 92). Nesse caso, o foco essencial estaria “no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor” (Id.Ibid.). Outra alternativa seria estimular o aluno a ampliar os conhecimentos adquiridos, por exemplo, com relação ao conteúdo do texto, ao gênero, a outros textos do mesmo autor, a outros gêneros e textos acerca do mesmo tema.

As habilidades de produção escrita e oral (blocos X e XII), segundo as perguntas da ficha, deveriam ser enfocadas a partir de uma perspectiva que não é a que os LDs, de modo geral, costumam adotar. A produção escrita deveria envolver diferentes gêneros e tipos textuais, o que, por si só, já demandaria um trabalho mais refinado de elaboração textual, com a mobilização de conhecimentos de diferentes ordens, pois não se trataria de apenas fazer uma redação sobre determinado tema – procedimento tão explorado nas práticas escolares –, em que se demonstra mais o domínio de estruturas gramaticais e o vocabulário variado do que propriamente o atendimento das condições mínimas necessárias para redigir um texto: o enunciador, a finalidade, o(s) interlocutor(es) ou destinatário(s), a veiculação. Por exemplo: um aluno que escreve um e-mail para um colega, um leitor que envia uma carta à seção “Cartas ao Diretor” de um jornal, um morador que faz uma solicitação ao presidente de uma associação comunitária, um grupo de alunos que elabora um folheto para divulgar um festival de música na escola etc. Para dar conta de propostas dessa natureza, seria necessário, então, manejar recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos¹⁵, adequados ao gênero textual em questão. Além disso, como se trataria de tentar vivenciar as condições reais do processo de produção de um texto, as etapas desse processo – planejamento, rascunho, revisão, reformulação, edição – deveriam ser previstas nas atividades de escrita.

Igualmente, pode-se observar que as perguntas do bloco XII requeriam propostas de produção voltadas para situações diversas de comunicação, de modo que fosse possível empregar diferentes gêneros orais, desde uma dramatização ou uma conversa sobre os planos para o fim de semana até um debate ou uma entrevista, o que possibilitaria também o uso de diferentes funções comunicativas, nesse caso, genuinamente contextualizadas, e de diferentes registros. Inclusive poderiam e deveriam fazer parte do rol de atividades para o desenvolvimento da habilidade em questão, gêneros da esfera escolar, tais como seminários. Subentende-se que, aqui também, assim como na produção escrita, seria necessário que as propostas considerassem o enunciador, a finalidade e o(s) interlocutor(es); tentassem reproduzir as condições

15 Cf. pergunta 65 - O trabalho com a produção escrita envolve as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos?

reais próprias das situações de comunicação oral; e possibilitassem o uso de diferentes estratégias, tais como gestos, entonação e ritmo apropriados, interrupções, hesitações, reformulações, pausas.

Outro aspecto que vale a pena comentar, antes de passar para o bloco seguinte, é que os critérios de avaliação ensejavam, de certo modo, a oportunidade, ainda pouco explorada pelos LDs, de integrar a compreensão e a produção oral e escrita. Algumas vezes encontram-se propostas que buscam promover a integração, mas de modo artificial. Para fomentá-la, de fato, seria interessante pensar em como atuamos, com relação às habilidades, nas situações do cotidiano: em uma conversa, falamos e ouvimos; na sala de aula, falamos, ouvimos, lemos, escrevemos; vendo televisão, ouvimos, lemos, falamos para comentar algo com alguém ao nosso lado; diante do computador, lemos, ouvimos, escrevemos e, às vezes, falamos com uma pessoa que está distante. Então, por que não transpor para as atividades de ensino-aprendizagem de LE essa dinâmica da vida real? Porém, de modo natural, com propostas coerentes e, inclusive, aproveitando o ensino para orientar os alunos quanto a procedimentos e estratégias que eles precisam usar para assistir à aula, para estudar ou preparar-se para um exame, por exemplo. A própria rotina da sala de aula poderia ser usada para o desenvolvimento das habilidades: anotar os pontos relevantes da discussão de um texto, um tema ou um conteúdo; fazer um esquema com as ideias principais dos textos comentados em sala, ou lidos em casa; fazer mapas semânticos com as palavras-chave de um texto, de uma palestra ou de um documentário; o próprio aluno elaborar perguntas de auto-avaliação; contar em sala como estuda para as provas; usar a “cola” como recurso para revisar, organizar e resumir os conteúdos estudados etc.

No bloco XIII, cujos objetos de análise são a gramática e o vocabulário, estão subjacentes duas palavras importantes: *contextualização* e *uso*. Esses dois termos vêm sendo empregados com muita frequência já há alguns anos no âmbito do ensino-aprendizagem de LEs, entretanto parece ainda haver dúvida quanto ao que significam na prática. No que tange à *contextualização*, normalmente, entende-se que os conteúdos gramaticais devem ser apresentados a partir de um texto, oral ou escrito, de preferência autêntico; não caberia, portanto, focalizar um elemento linguístico isoladamente ou a partir de uma frase criada exclusivamente para exemplificar o emprego daquele elemento. Ocorre que simplesmente retirar uma frase ou fragmento de um texto lido, sublinhando a estrutura gramatical que se quer abordar e, em seguida,

recortar essa estrutura e apresentar uma explicação sustentada apenas na norma não é, de fato, contextualizar. A contextualização seria a retomada analítica do texto – previamente lido e compreendido –, para o entendimento da função discursiva do elemento linguístico focado; tal retomada deve levar em conta o gênero e a tipologia textual, de forma a tornar possível a construção do sentido do que vai ser explicado. Por exemplo, o uso de adjetivos, classe de palavras que, em um artigo de opinião, podem ser bons indícios da linha ideológica subjacente ao texto, mas, em um conto, podem sinalizar a perspectiva adotada para a construção dos personagens.

Com relação ao vocabulário, é igualmente importante a contextualização, dentre outros motivos: para entender que uma palavra pode ter mais de uma acepção; que a sinonímia perfeita praticamente não existe; que a sinonímia se dá, muitas vezes, apenas entre acepções; que as palavras combinam, estabelecem redes umas com as outras e que essas combinações nunca são aleatórias. Por isso, uma das perguntas¹⁶ refere-se a atividades que considerem os níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático-discursivo das palavras. Nessa perspectiva, listas de palavras ou atividades com vocábulos fora de um contexto, como associação entre sinônimos ou entre termos e seus significados, são bem pouco produtivas. Igualmente, atividades enfocando o vocabulário, porém sem levar o aluno a otimizar estratégias para assimilar as novas palavras, ampliar e diversificar seu repertório lexical e, ao mesmo tempo, sem propiciar oportunidades para que possa empregar palavras adequadas em diferentes gêneros textuais e em distintos contextos contribuem minimamente na aprendizagem de uma língua estrangeira.

No tocante ao segundo termo, cabe perguntar: o que se entende por usar/utilizar¹⁷ a língua estrangeira estudada? Reescrever no passado uma frase com verbos no presente, completar as lacunas de um texto com pronomes, conversar com o colega sobre um determinado tema seguindo um modelo são exemplos de uso da língua? Não se pode dizer que esses tipos de atividades, muito frequentes nos LDs, não possibilitam o uso da língua, mas se trata de um uso mecânico – porque

16 Cf. pergunta 81 - Existem atividades com vocabulário que considerem o nível fonético-fonológico, morfológico (a composição), sintático, semântico e pragmático-discursivo das palavras?

17 Na ficha, bloco XIII, é empregado o verbo *utilizar* (cf. as perguntas citadas na nota seguinte). Aqui considero esse verbo como sinônimo de *usar*.

não demanda reflexão, geralmente repetitivo e suscetível à automatização –, pois, na maioria das vezes, não é necessário sequer ler toda a frase ou todo o texto para responder. Note-se que, na ficha, o verbo *utilizar* aparece associado à integração com o desenvolvimento das habilidades, às novas formas de comunicação e a contextos apropriados de uso¹⁸; sendo assim, presume-se que o LD deveria oferecer propostas que reproduzissem as condições reais de uso da língua. Sob essa ótica, caberia tirar proveito de situações de comunicação próprias da esfera escolar – a apresentação de um trabalho, uma campanha de preservação das salas de aula, a elaboração das regras de um jogo, por exemplo – e favorecer a recriação, dentro da escola ou a partir dela, das situações de comunicação do mundo social.

Esses breves comentários sobre os requisitos, de modo algum, dão conta das várias interpretações e análises a serem feitas e nos dão base para ratificar que os critérios discriminados no Edital, reproduzidos na ficha de avaliação dos livros didáticos de línguas estrangeiras (LDLE), têm subjacente uma concepção de ensino-aprendizagem de LE na escola vinculada à natureza sociointeracional da linguagem, já que requerem um material didático cujos textos e atividades considerem que

[...] ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. (BRASIL, 1998, p. 28).

Provavelmente, tal concepção, com todos os desdobramentos necessários para que os eventos interacionais promovidos para o uso da LE não ocorressem em “um vácuo social” (Ibid., p. 27), não foi contemplada pelas coleções excluídas no PNLD 2011. Aliás, deve-se ressaltar, não foi também plenamente contemplada pelas aprovadas; a diferença é que estas se aproximaram um pouco mais do que era requerido pelo edital.

18 Retomamos as perguntas às quais fazemos referência: 78 - Existem oportunidades para o aluno utilizar, em práticas orais e escritas, com propriedade e adequação, as estruturas linguísticas aprendidas, ou seja, há integração entre as formas linguísticas enfocadas e as atividades que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades?; 79 - Existem oportunidades para que o aluno aprenda a utilizar a língua adequadamente em relação às novas formas de comunicação, incluindo hipertextos, imagens e sons?; 84 - O aluno é estimulado a selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso?

Lugar de aprender língua estrangeira é na escola, mas só o LD não basta

A partir da sucinta análise da ficha, podemos identificar como o PNLD de LE delineou a função do LD e, por sua vez, como configurou o papel que a LE assume no espaço escolar.

O LD deve reunir uma série de atributos que o convertam em um instrumento adequado para o ensino-aprendizagem de LE na escola, dentre os quais: respeitar a legislação e não veicular estereótipos e preconceitos ou difundir marcas produtos e serviços; apresentar coerência entre a fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos e atividades que configuram o LA; observar as características e finalidades específicas do MP, dentre elas contribuir para a ampliação dos conhecimentos do professor, discutir formas e instrumentos de avaliação e indicar possibilidades de trabalho interdisciplinar; ter estrutura editorial e projeto gráfico compatíveis com os objetivos didático-pedagógicos; apresentar uma organização que reflita a proposta pedagógica; prever a diversidade de contextos de ensino-aprendizagem; oferecer um conjunto de textos orais e escritos autênticos, verbais, não-verbais e multimodais, representativos de diferentes gêneros e tipos textuais, esferas de atividade social e suportes; propor atividades de compreensão e produção oral e escrita, preferencialmente de forma integrada, condizentes com as especificidades dos gêneros e com as formas como ocorrem as interações no mundo social; possibilitar o contato com e o uso de diferentes variantes linguísticas; apresentar conteúdos, informações e dados com correção e precisão; contextualizar a gramática e o vocabulário e favorecer o uso dos conhecimentos linguístico-discursivos em práticas variadas e autênticas; retratar a diversidade social, étnico-racial e cultural dos usuários da LE.

Pode-se objetar que, dificilmente, um LD reuniria todos esses atributos, mas, por outro lado, é pertinente observar que uma ficha de avaliação costuma reunir os aspectos ideais, às vezes quase utópicos, com relação ao objeto do julgamento. No caso do PNLD, devemos nos lembrar ainda de que essa foi a primeira seleção de LDLE e, portanto, entende-se que o Edital procurou assentar as bases do perfil que deverão ter, daqui por diante, os LDs que participarem do processo de seleção. Por outra parte, se não é possível que o LD contemple todas as características almejadas, também não é cabível que se distancie muito do esperado. Além de qualquer tipo de desrespeito à legislação, consti-

tuiriam então fatores negativos, por serem o oposto do que é preconizado no Edital: a dissonância entre a linha metodológica e o embasamento teórico arrazoados no MP e o que é efetivamente oferecido para o ensino do idioma no LA; uma proposta didático-pedagógica centrada na gramática; o uso majoritário de textos fabricados; a presença massiva de atividades de uso mecânico da língua e a desconsideração da heterogeneidade linguística e da diversidade cultural dos povos falantes da LE.

Mais significativo, no momento, é ressaltar o que o Edital e a ficha sinalizam quanto ao LDLE: um papel ainda mais importante do que aquele que costumava ter, isto é, não apenas favorecer o ensino e a aprendizagem de um idioma, mas também possibilitar um novo status para o próprio idioma, para os que ensinam e os que o aprendem. Segundo o *Guia* (BRASIL, 2010, p. 12-13):

[...] é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e a dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira.

Desse modo, o que se pretende é que o aluno aprenda a LE na escola e que essa língua não esteja dissociada do mundo social. Mas, basta o LD? Não é necessário que as escolas também reúnam as condições necessárias para o ensino-aprendizagem de LE, tal como se almeja? Infelizmente, a realidade não nos mostra um cenário animador¹⁹:

- falta de clareza quanto ao papel de LE na escola, embora ele esteja claro nos PCN:

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante

¹⁹ Evidentemente, diversas facetas que configuram esse cenário afetam também as outras disciplinas; mas, aqui, estou considerando apenas a LE.

no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 41).

Elzimar
Goettenauer de
Marins Costa

336

- práticas sustentadas em concepções inadequadas de ensino-aprendizagem de LE. Por uma série de razões que não discutirei aqui, o texto ainda é pretexto para ensinar gramática e as atividades para o uso da língua não vão muito além de completar lacunas e seguir o modelo dado;
- professores sem habilitação e/ou despreparados. Devido à falta de concursos em muitos estados e municípios, não é raro que as secretarias de educação recorram a contratações temporárias para suprir a demanda de docentes. Nesses casos, muitas vezes, chegam à sala de aula para ensinar LE pessoas que não têm licenciatura. Ou, então, o professor, embora habilitado, mas sem experiência profissional anterior, não está preparado para enfrentar a realidade da escola pública;
- turmas numerosas. Infelizmente, em muitas escolas, as salas de aula estão lotadas, o que dificulta um trabalho adequado com a LE. Não quero defender aqui o argumento de que em uma sala com muitos alunos não é possível fazer um bom trabalho, e sim apenas sublinhar que, se o objetivo é que o aluno escute, leia, fale e escreva em LE, uma turma numerosa certamente demorará muito mais para alcançar tal meta;
- falta de reconhecimento da importância, e conseqüente marginalização, da LE na escola: apenas uma aula por semana, horários ruins, falta de recursos, não atribuição de notas²⁰, entre outros fatores. Quanto a esse aspecto, vale a mesma ressalva que fiz no item anterior. Há muitos casos de experiências bem sucedidas em aulas de LE, mesmo em circunstâncias adversas, entretanto, parece incoerente realizar um processo de avaliação e seleção bastante criterioso de LDs e, por outro lado, não haver nas escolas as condições mínimas para um trabalho de qualidade;
- alunos desmotivados. Como consequência do hiato que costuma haver entre as práticas escolares e a realidade do alunado e de outros fatores, além dos mencionados acima, que não poderão

20 A atribuição de notas não é uma questão levantada aqui para relevar a avaliação somativa, e sim apenas para contrastar com o tratamento ou status conferido a outras disciplinas.

ser discutidos neste texto, muitos estudantes não encontram estímulo para participar das aulas de LE; e

- especificamente com relação ao espanhol: desinteresse das secretarias de educação em favorecer a implantação do ensino dessa língua. Embora a Lei n. 11.161/2005 determine a oferta obrigatória da língua espanhola apenas no Ensino Médio, facultando-a no Ensino Fundamental, a própria inclusão dos livros de espanhol no PNLD 2011 demonstra que se pretende, pelo menos por iniciativa federal, favorecer o ensino desse idioma também nas escolas públicas municipais. Contudo, na prática, em lugar de avanços, temos testemunhado desinteresse em acolher essa iniciativa.

*Lugar de
aprender língua
estrangeira é na
escola: reflexões
em torno do
PNLD 2011*

Com essa realidade, muito dificilmente se ensina e aprende (ou se ensina e se aprende insuficientemente) LE na escola e, menos ainda, com uma perspectiva crítico-reflexiva. Será possível ler, ouvir, falar e escrever em LE na escola mesmo com fatores desfavoráveis? Sem a valorização da LE no espaço escolar, ela poderá, de fato, contribuir para a formação de indivíduos críticos e reflexivos?²¹ Não tenho respostas para essas indagações, mas algumas opiniões que gostaria de compartilhar.

A LE não atua sozinha, portanto há a necessidade de promover realmente a interdisciplinaridade. Além do que já expus anteriormente sobre esse assunto, acrescento que entendo o diálogo entre as disciplinas como um princípio orientador da proposta pedagógica da escola e da definição do currículo. Dessa maneira, os planejamentos de curso deveriam ser realizados efetivamente em conjunto, “de modo que todas as disciplinas conformassem uma única engrenagem que pusesse em movimento a formação integral do aluno, já que no mundo social todos os conhecimentos adquiridos por uma pessoa se imbricam e configuram sua bagagem intelectual [...]” (BARROS; COSTA, 2010, p. 109).

Uma aula por semana é insuficiente para o desenvolvimento de habilidades em LE, portanto, constata-se a necessidade de repensar a estrutura curricular, o que depende de ir além do número obrigatório de horas anuais. Os professores precisam ter condições para desenvolver seu trabalho; incluem-se entre essas condições: realização de concursos, salário justo, formação continuada, infraestrutura adequada no espaço

337

21 Perguntas dessa natureza também são feitas por professores de outras áreas e não só do Ensino Básico, porque, lamentavelmente, o que se constata é que a educação no Brasil, em todos os níveis, passa por um período de crise e necessita urgentemente redefinir seus rumos.

escolar, entre outros. Também são necessários o reconhecimento e a valorização do papel da LE na formação do aluno. Por outra parte, a escola, como instituição, deve incumbir-se de promover a formação de cidadãos. Isso significa que é preciso: definir o que se entende por cidadania e, com base nessa definição, repensar a escola – o espaço que ela ocupa, como se configuram esse espaço e as relações que se estabelecem dentro dele e entre ele e a comunidade; igualmente, repensar a sala de aula e a própria noção de aula. Há ainda que se considerar o papel das tecnologias na educação. Os recursos oferecidos pela Internet, por exemplo, deveriam ser mais explorados, pois fazem parte do mundo de uma grande quantidade de alunos e favorecem o contato com a LE e com pessoas de outros países, além de poderem facilitar a parte formal do ensino e da aprendizagem: troca de informações, pesquisas, realização de atividades – com uso, por exemplo, dos programas de mapas conceituais, *wikis*, Google.docs, aulas, oficinas e conferências virtuais, *chats* etc.

Por fim, mas não menos importante, é necessário também propiciar a formação continuada dos professores em exercício e repensar a formação inicial dos futuros professores de LE, de modo que também na universidade a LE seja parte da construção da cidadania.

Para concluir, quero enfatizar que, sem dúvida alguma, o LD, sobretudo quando responde a critérios consistentes de avaliação e seleção, pode contribuir muito para o ensino-aprendizagem de uma LE, mas nem é a única ferramenta que se pode utilizar e nem pode, sozinho, suprir as deficiências que o sistema educacional brasileiro vem reproduzindo nos últimos anos. Cada um de nós deve fazer a sua parte para que o PNLD seja, de fato, um passo em direção a um novo horizonte na educação pública e para que os alunos possam aprender LE na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

BARROS, C.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: _____. (Org.). **Espanhol: Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Explorando o Ensino, v. 16.) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 17 ago. 2011.

BRASIL. MEC-SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. MEC-FNDE. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011**. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2008. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202011.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. MEC-SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: ____; DIAS, R. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

*Lugar de
aprender língua
estrangeira é na
escola: reflexões
em torno do
PNLD 2011*

339

FANJUL, A. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A.; NOTHSTEIN, S. (Org.). **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. Buenos Aires: Biblos, 2010.

GONZÁLEZ, N. M. Políticas públicas y enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. **Signo&Seña**, n. 20, p. 21-32, enero 2009.

Elzimar
Goettenauer de
Marins Costa

340

MONTE MÓR, W. A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: DALBEN, A. I. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de Ensino)

RODRIGUES, F. S. C. R. O discurso legislativo sobre a inclusão do espanhol na escola brasileira: um projeto que não virou lei. **Signo&Seña**, n. 20, p. 33-47, enero 2009.