**DOS PCNs- LE À SALA DE AULA:
UMA EXPERIÊNCIA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO *
(Universidade Estadual de Londrina)

"...talvez a necessidade de se estabelecer uma pedagogia mais realista seja prioritária, com definição clara dos objetivos possíveis de serem atingidos, particularmente na escola pública...Os objetivos realistas devem decorrer, necessariamente, da função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, do papel da língua estrangeira na construção da cidadania, do papel da língua estrangeira como parte integrante da formação global do indivíduo."

(Celani, M.A.A. 1997:159)

ABSTRACT

The objective of this article is to describe the theoretical content of the official document called PCNs - LE and interpret the possibility of its application in the classroom through the analysis of the objectives and contents of a didactic sequence produced to teach EFL. Another issue of concern is the process of didactic transposition, i.e. PCNs- LE from theory into practice. This study is the result of a post-graduation course taken at PUC - SP with one of its authors. Finally, some conclusions are presented, pointing out the importance of using the document mentioned as an instrument of reflection both in the process of teacher education and teacher development.

INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaria de definir o papel assumido por mim ao elaborar este artigo. Como professora de metodologia de ensino de língua estrangeira e pesquisadora nesta área, participei de um curso de pós-graduação, no qual estudamos tanto os aspectos teóricos inerentes aos PCNs LE quanto as implicações para a sala de aula. Assim sendo, dirijo este estudo a outros estudantes e professores de LE que se remetem ao documento aqui descrito e analisado.

* A autora é doutoranda do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.

Nesse sentido, alguns objetivos guiam este artigo. Primeiramente, apresentar uma síntese do documento, como forma de propiciar novos debates e outros estudos a esse respeito. Outro objetivo se resume em ilustrar a viabilização do ensino de língua estrangeira, contemplando os aspectos fundamentais dos PCNs. Tal ilustração é feita a partir da análise de um material que, embora não seja oriundo dos PCNs, certamente atende aos objetivos propostos, bem como possibilita a aplicação dos critérios de avaliação também sugeridos pelo documento.

Para apresentar o tópico proposto para este artigo, dividi-o em três partes: um panorama geral dos PCNs de LE, a questão da transposição didática e as implicações para a sala de aula.

1 - PANORAMA GERAL PCNS LE

Começando, então, com o panorama geral, o documento introduz a idéia de engajamento discursivo, definido pelos autores como “a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso”. A viabilização disso é proposta pelo envolvimento do aluno em construir significados por meio do desenvolvimento de uma ou mais habilidades comunicativas. Em face da função social do conhecimento de língua estrangeira na sociedade brasileira, justifica-se a ênfase na compreensão da expressão escrita, ou seja, a LEITURA. Diante de condições apropriadas, o ensino de outras habilidades pode ser proposto. Com isso, lança-se o caráter não-dogmático dos PCNs.

O referido documento não apresenta sessões específicas para cada língua estrangeira, chamando a atenção para a necessidade de se observar o papel que cada uma assume na sociedade brasileira. Particularmente em relação ao pluralismo lingüístico, o documento sugere que fatores relativos à história, à comunidade local e à tradição sejam motivadores e responsáveis pela escolha de qual(is) língua(s) se incluir no currículo e por quê. Quanto ao ensino de LE, tanto no currículo quanto efetivamente na escola, é feita uma breve síntese da situação atual, relatando as condições desfavoráveis para um ensino de boa qualidade, a falta de análise de necessidades dos alunos para optar-se por uma ou outra habilidade e a inadequação de conteúdo e atividades que venham ao encontro dessas necessidades.

As duas questões teóricas centrais subjacente aos PCNs são: uma visão sócio-interacional de linguagem e de aprendizagem. Para um maior esclarecimento dessa visão, contrapô-la-ei às visões behaviorista e cognitivista que predominam até hoje.

QUADRO 1 - Teorias De Aprendizagem De Línguas

	DEFINIÇÃO DE LINGUAGEM	DEFINIÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM
Visão behaviorista	Algo abstrato que é adquirido como que mecanicamente ¹ Um sistema imutável de estruturas ²	Formação de hábitos com repetição e estímulo-resposta. O aluno é considerado uma "tábula rasa". Previne-se o erro como um forma de se evitar a formação de maus hábitos. ³
Visão cognitivista	Aparelho mágico em nosso cérebro que é ativado ¹ Capacidade inata dos seres humanos ²	A aprendizagem se dá a partir do desenvolvimento, de acordo com certos estágios de maturação. Há uma ordem natural prevista. Sendo a aprendizagem um processo cognitivo, usam-se estratégias classificadas por Tarone como estratégias de aprendizagem, de produção e de comunicação. É um processo de compreensão e assimilação.
Visão Sócio-interacional	A língua é sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico, materializa-se entre indivíduos socialmente organizados por meio de enunciações que são sempre o produto da interação locutor-ouvinte. ¹	A abordagem vygotskyana enfatiza a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que seria uma construção na interação, mediada pela linguagem. Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento se inter-relacionam. De um lado, a aprendizagem aciona uma variedade de processos internos de desenvolvimento que agem quando a criança interage com pessoas de seu meio e em cooperação. De outro lado, quando esses processos são internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento ¹ .

Com esse contraponto, o documento enfatiza a noção de que:

"os significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos dos quais se participa com base nas posições ocupadas em certos momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos."(Celani, M. & Moita Lopes, L.P. 1998:14)

Para possibilitar esse processo de construção de significados, o documento enfatiza o uso de três tipos de conhecimento: o sistêmico, o de mundo e o da organização de textos. Isso significa que o conhecimento que o aluno já tem é o ponto de partida do trabalho em sala de aula.

¹ Definições de Cristovão, V. em **O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2: o real x o possível**. Dissertação de Mestrado não publicada. PUC - SP. 1996

² Definições de Rigolon, P. em **O Jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês oral**. Dissertação de Mestrado não publicada. PUC - SP. 1998.

³ Definições de Celani, M.A.A. & Moita Lopes, L. P. em **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira**, 1998

A construção do conhecimento está intimamente ligada às funções da LE no ensino fundamental. Nesse sentido, o documento elenca diferentes papéis em duas perspectivas distintas. Os papéis do ensino de LE, numa perspectiva educacional, estão associados à percepção da cultura do outro e de si próprio, a uma função interdisciplinar e à formação geral do aluno. Já numa perspectiva pragmática, os papéis do ensino de LE se relacionam à LE e à exclusão social, à LE como libertação e à questão do Inglês como LE hegemônica.

A perspectiva educacional é bastante auto-explicativa e, por motivo de espaço, pretendo comentar brevemente a perspectiva pragmática. Além dos próprios autores dos PCNs, autores como Prabhu (1991), Souza (1982), Crystal (1997) e Phillipson (1992) discorrem sobre a questão do poder pela e na linguagem. Ainda sobre a questão da hegemonia do inglês, Prabhu ressalta a importância de não perpetuarmos a ideia de hegemonia, mas, sim, a utilização da língua para uma consciência crítica.

“Deveríamos olhar além da noção de paradigmas de conhecimentos nativos e estrangeiros, ao invés de ajudar a perpetuar tal noção.”(Prabhu,1991:6)(tradução nossa)

Sendo assim, estaríamos trabalhando em favor de uma conscientização que também é proposta com os temas transversais, sendo eles: meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade lingüística, orientação sexual, ética, saúde, cidadania e organização política na sociedade. Para se tratarem os temas transversais, acionam-se os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmicos, que o aluno já tem, e o contexto interacional que envolve o texto. Em outras palavras, exploram-se as condições de produção desse texto, com as perguntas: *quem fez o texto, para quem, quando, de que forma fez, do que trata, onde foi publicado e para que?*

Diante disso, para ficar clara a importância da compreensão das representações sobre a situação de produção de um texto, o documento traz exemplos de escolhas feitas pelo autor de um texto, tanto ao nível de organização textual quanto do sistema da língua. Também é criticada a tendência de se organizarem os conteúdos de forma simplificada, com textos descontextualizados, exercícios gramaticais e uso de léxicos em exercícios de transformação, tradução, ou mesmo, repetição e cópia. A consequência disso, já dizia Souza (1982), é o próprio desinteresse pela aula e falta de engajamento discursivo. Sem engajamento, a aprendizagem não está inserida numa visão sócio-interacional, portanto não irá ao encontro dos objetivos propostos.

“Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho com a leitura e interpretação de textos, uma vez que, sendo a escrita um conhecimento já adquirido em língua materna, representa um apoio importante para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira.” (Celani, M. & Moita Lopes, L. P., 1998:38)

Essa ênfase na expressão escrita é também proposta por Prabhu como forma de priorizar a função matética de ensino de LE, definida por ele como um modo de construir significados, entender o mundo em que se está inserido e pensar criticamente sobre ele. Por isso, defende que:

“Inglês numa função matética pode nos capacitar a assumirmos um papel mais integral ou mais igual no futuro desenvolvimento do paradigma de conhecimento ou na eventual emergência de um novo paradigma.” (Prabhu1991:5)

A propósito, ratifica-se a idéia de seres pensantes, ativos e construtores de conhecimento e não apenas consumidores de verdades e conhecimentos únicos. Vale a pena, assim, ressaltar alguns pontos-chave na visão sócio-interacional de aprendizagem:

- co-participação social;
- construção de conhecimento compartilhado;
- interação;
- configuração espacial na sala de aula, implicando maior simetria interacional;
- cognição e metacognição construída em procedimentos interacionais.

Além do mais,

“A assimetria interacional (...) impossibilita a reversão de papéis interacionais, a construção de conhecimento em conjunto e a construção do aluno como ser discursivo, o que está intimamente relacionado com o seu desenvolvimento como cidadão.” (Celani, M. & Moita Lopes, L. P. 1998:44)

Para concretizar a função social da LE na sociedade brasileira, dentro das condições de aprendizagem existentes e das necessidades sociais mais emergentes, foram estabelecidos objetivos. Também foram organizados conteúdos em relação aos conhecimentos de mundo, de tipos de texto, sistêmicos e atitudinais.

Para se ter uma visão mais geral, o quadro abaixo relaciona objetivos e conteúdos, segundo os PCNs.

QUADRO 2 - objetivos e conteúdos para LES no ensino fundamental

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>a- Identificar as LEs e seus papéis em nossa sociedade e no mundo</p> <p>b- Usar uma LE para entender o mundo e a si próprio.</p> <p>c- Ter acesso a conhecimentos diversos de diferentes lugares do mundo.</p> <p>d- Utilizar a linguagem em diferentes situações de comunicação.</p> <p>e- Conscientizar-se criticamente dos usos da linguagem, inclusive no nível lingüístico.</p> <p>f- Valorizar a leitura no processo de formação geral do indivíduo.</p>	<p>CONHECIMENTO DE MUNDO</p> <p>Vida familiar, escolar, social e civil.</p> <p>Trabalho e identidade social.</p> <p>Cultura própria e do outro.</p> <p>TIPOS DE TEXTO</p> <p>“Pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;”</p> <p>“entrevistas, programação de TV, textos publicitários, carta, reportagens, classificados, poemas, editorial de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, receitas, estatutos, declarações de direitos.”</p> <p>CONHECIMENTO SISTÊMICO</p> <p>Significado para aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos.</p> <p>Reconhecimento das relações intra e “interfrases”.</p> <p>Distinção entre formalidade e informalidade nos textos.</p> <p>Identificação dos tipos de texto e sua organização textual.</p> <p>Compreensão e produção oral com atenção à pronúncia.</p> <p>CONTEÚDOS ATITUDINAIS</p> <p>Compreensão mútua.</p> <p>Importância para o conhecimento de outras culturas de diferentes LEs.</p> <p>Respeito pelas Les como acesso a diferentes conhecimentos e culturas</p>

g- Fazer uso de habilidades comunicativas específicas à situação de comunicação em foco.	diversas. Auto-conhecimento através de uma LE. Apreciação e interesse por textos em LE.
--	---

A progressão geral dos conteúdos se dá a partir do conhecimento de mundo do aluno e do conhecimento de organização textual que já tem. As escolhas temáticas de conhecimento de mundo são aquelas que, provavelmente, influenciarão as representações desse mundo no contexto de produção de um texto. Obviamente, tais conhecimentos não são os únicos, nem exclusivamente aqueles conteúdos listados no documento. Os temas referentes a conhecimento de mundo foram elencados sem critérios estritamente definidos, bem como os agrupamentos de tipos de textos. Tal relação pode ser suplementada com uma elaboração de progressão curricular, a partir da seleção de gêneros textuais que melhor contribuam para a formação geral de uma auto-imagem do aluno, com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos e aqueles mais apropriados diante do papel social da LE. O conhecimento sistêmico depende da escolha temática, dos tipos de textos e da necessidade para se resolver a tarefa.

A avaliação é proposta como um processo dinâmico e contínuo da aprendizagem para que os participantes da sala de aula (professor e alunos) possam compreender o que se alcança e por quê. Portanto, o objetivo de avaliar não é testar, mas interagir com o aluno e negociar com ele procedimentos a serem tomados no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação formativa estaria sendo privilegiada tanto para professor e alunos, quanto para os pais e sociedade. Os autores enfatizam que, na avaliação contínua, “o professor deve aconselhar, coordenar, dirigir, liderar, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, escutar, respeitar e compreender o aluno.” Os critérios são estabelecidos especificamente para a expressão escrita e oral. São eles:

QUADRO 3 – Critérios para avaliação da aprendizagem das diferentes habilidades em língua estrangeira

COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL
1- Saber demonstrar compreensão geral do texto com uso de elementos não-textuais. 2- Saber encontrar informações específicas no texto. 3- Saber reconhecer a organização textual de diferentes tipos de texto. 4- Saber compreender o sentido do texto e não palavras isoladas. 5- Saber ler criticamente, demonstrando consciência do contexto de produção do texto. 6- Saber usar o conhecimento sistêmico necessário para cada tipo de texto. 7- Demonstrar capacidade de utilizar o conhecimento prévio e de mundo.	Saber adequar suas escolhas (sintáticas, morfológicas, lexicais e fonológicas) diante de situações diversas de comunicação. Distinguir os padrões interacionais e de tipos de textos, segundo a situação de comunicação de uso da LE. Reconhecer as representações dos papéis que um autor/locutor tem de seu leitor/interlocutor.

OBS: para a COMPREENSÃO ORAL, o conhecimento fonético-fonológico está envolvido.

Nas orientações didáticas, é importante enfatizar não só a definição de tarefa que é dada, como também a compreensão, que depende essencialmente da percepção do aluno da relação interacional entre *QUEM FALA, O QUÊ, PARA QUEM, POR QUE, QUANDO E ONDE*. Quanto à ênfase na expressão escrita, recomenda-se privilegiar o conhecimento de mundo e textual em língua materna, para, então, introduzir o conhecimento sistêmico.

Como sugestão de programa para o terceiro ciclo, o documento apresenta a compreensão geral de textos como foco para as atividades, e, para o quarto ciclo, a compreensão geral e detalhada.

As implementações de propostas implícitas aos conceitos teóricos subjacentes aos PCNs podem tanto trazer inovações para a prática da sala de aula, quanto mudar o rótulo do que se faz, mas continuar na mesmice. As inovações podem, inclusive, dar luz a um novo paradigma de ensino/aprendizagem de LEs. O que definitivamente não se pode fazer é sentar, lamentando-se da situação que envolve o professor e o aluno de LE, e esperar para ver o que acontece. É nossa responsabilidade refletirmos, discutirmos, questionarmos e agirmos para um ensino de melhor qualidade. Para essa transposição, algumas condições se fazem necessárias. A próxima parte discorre sobre tais condições.

2 - TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como o próprio nome já diz, contém considerações teóricas e orientações didáticas para o ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental. A distribuição desse documento não garante a questão da compreensão e discussão das idéias nele contidas. A transposição didática, entendida como o processo de transformação que naturalmente acontece na passagem de conhecimento e saberes científicos de um nível para o outro, depende da contribuição dos profissionais que pertencem a esses diferentes níveis. Em outras palavras, quando as instruções oficiais são transferidas para o sistema de ensino e depois para o plano didático, não esperemos que a ação do professor mude pela simples leitura do documento. É necessário, como dizem os autores dos PCNs, que haja envolvimento dos professores em formação e daqueles em formação continuada para uma reflexão que, efetivamente, contribua para o trabalho de ensino de LE. Ratifica-se, dessa forma, o documento como mais um instrumento para a reflexão no ensino de LE.

O processo da transposição didática do nível do sistema educacional, sobre o qual os PCNs discorrem, para o nível de sistema de ensino, ou seja, já na instituição, prevê mudanças, transformações e adaptações para acomodar as noções teóricas discutidas. Segundo Britto (1998), alguns aspectos cruciais a serem questionados e considerados para possibilitar tal processo são:

- *“aparelhamento da escola;*
- *avaliação do sistema educacional;*
- *estabelecimento de currículo;*
- *formação profissional;*
- *seleção e elaboração de material.”*

Usando esses mesmos aspectos comentados por Britto (1998) em relação ao ensino de língua portuguesa, passo a seguir, a fazer uma breve análise dos mesmos para o ensino de língua estrangeira. Acerca do primeiro aspecto - *aparelhamento da escola*, confirma-se a necessidade de mudanças, em termos da estrutura física e espacial da escola. Como exemplo, pode-se citar a importância da existência de recursos didático-pedagógicos (livros, computador, gravador, TV, vídeo) e a condição do número excessivo de alunos por sala, com limite mínimo de cópias, considerando-se que, na maioria das vezes, os alunos não têm possibilidade de comprar material. Além disso, temos o triste cenário de muitas escolas que não têm nem o número suficiente de carteiras para acomodar todos os alunos. Há ainda, aquelas que têm suas paredes rachadas, oferecendo perigo aos alunos, forçando-os a revezarem de sala com outras turmas ou a ocuparem um outro espaço da escola, como a cantina ou mesmo o pátio.

O segundo tema - *avaliação do sistema educacional* é sempre norteador de implementações das mudanças na instituição. A avaliação aqui mencionada é tanto a que se obtém com o resultado do desempenho dos alunos, quanto as discussões intra e interinstitucionais sobre o que vem dando certo na escola ou não e por quê. Normalmente, o único tipo de avaliação realizada na escola é o que julga o desempenho dos alunos como um produto obtido ao final de um certo tempo. Raros são os casos em que a própria instituição, ou ainda, os órgãos governamentais decidem reavaliar seus projetos e leis. Contudo, isso aconteceu recentemente com a aprovação da nova LDB, que vem trazendo uma série de mudanças para as escolas e, conseqüentemente, para alunos, professores, pais e sociedade em geral. Um exemplo da criação de um Projeto educacional motivado pela avaliação negativa do nível de analfabetismo, repetição e evasão escolar no Paraná foi a condução do Projeto de Correção de Fluxo ou PAI-S (Projeto de Adequação Idade-Série), permitido pela nova LDB. O projeto lançou novas propostas teóricas e metodológicas para o ensino no nível fundamental.

Um terceiro ponto - *a formação profissional*, entendida como contínua, deveria estar prevista como parte fundamental no processo de transposição didática, já que, na ação tripolar da sala de aula - professor/aluno/objeto de conhecimento, ela participa direta e ativamente das possíveis implementações. Por esse motivo, são de suma importância os cursos de formação continuada no ensino. No Paraná, os únicos professores que tiveram a oportunidade de participar dos cursos de desenvolvimento profissional, no ano de 1998, foram os professores que pertenciam ao Projeto de Correção de Fluxo. Aqueles que ministram aulas nas séries regulares já não participam de cursos de desenvolvimento, há alguns anos. Durante muito tempo, também pensou-se que esses cursos deveriam privilegiar o aprofundamento na competência lingüística e comunicativa dos professores. No entanto, sabe-se que o domínio do conteúdo não garante o trabalho didático pedagógico de boa qualidade. A formação contínua deve incluir aspectos de ambas as vertentes - lingüística e metodológica.

Outra questão a ser discutida é o *estabelecimento de currículo*, com vistas à implementação de mudanças. Normalmente, as Secretarias de Educação lançam suas Propostas Curriculares e as instituições de ensino fazem as adequações em seus programas, para se apresentarem enquadradas na Proposta Curricular referente a seu

Estado. Inúmeros são os casos em que esses programas se traduzem nos próprios conteúdos presentes nos livros didáticos, listados em seus índices. Para uma progressão curricular coerente com as idéias expostas pelos PCNs, os três tipos de conhecimento – de mundo, de organização textual e lingüístico – deveriam ser levados em consideração. Além disso, o que guiaria tal progressão seria a definição de capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos.

Finalmente, destaca-se a questão da *seleção do livro didático* como um dos determinantes da transposição didática. Já que ele representa, na imensa maioria dos casos, o meio em que o objeto de conhecimento se apresenta, critérios melhor definidos deveriam ser disponibilizados para instrumentalizar tal seleção. Considerando o sistema tripolar da sala de aula, o material didático tem uma função de extrema importância, na medida em que, muitas vezes, é ele o único referencial do professor em sua ação pedagógica.

Com base na teoria sócio-interacionista discursiva, o programa de curso para a disciplina de língua inglesa no Projeto de Correção de Fluxo, no estado do Paraná, foi definido, vislumbrando diferentes domínios sociais de comunicação e capacidades de linguagem, tais como expostos na terceira parte deste artigo.

3 - IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA

O estudo desses cinco aspectos, com ênfase nos três últimos, remete-nos à última parte deste artigo que intitulei de *implicações para a sala de aula*, a partir dos PCNs. Nessa parte, relato a análise ainda preliminar de parte de um material produzido para o Projeto de Correção de Fluxo, no estado do Paraná.

O material foi produzido para atender a necessidade imediata dos professores do referido projeto nas escolas públicas pertencentes aos 30 NREs do estado. A primeira colocação diz respeito justamente a essa diversidade de contextos para os quais o material foi elaborado. A análise de necessidade foi considerada, primeiramente, a partir das perguntas que guiaram a seleção dos gêneros explorados nas seqüências didáticas⁴ presentes nos quatro volumes. Tais perguntas procuram definir os gêneros que mais colaboram para atingir os objetivos estabelecidos, aqueles que mais contribuem para a formação do aluno enquanto cidadão e aqueles que mais se relacionam com a função social da língua estrangeira na sociedade brasileira.

Ademais, com um estudo do contraponto de três documentos do sistema educacional - Projeto de Correção de Fluxo, Proposta Curricular do Primeiro Grau do Paraná e PCNs de LE -, em sua versão preliminar, chegou-se aos objetivos e aos conteúdos propostos em cada documento.

Para ilustrar a adequação do material de língua inglesa do Projeto de Correção de Fluxo ao arcabouço teórico subjacente aos PCNs LE e a relação dos objetivos estabelecidos pelo documento, o quadro abaixo lista, em sua primeira coluna, as

⁴ Segundo Machado (1998:10), "a seqüência didática pode ser caracterizada por uma unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades escolares com objetivos precisos e organizadas no quadro mais amplo de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um determinado gênero de texto"

diferentes partes de uma das seqüências didáticas (S.Ds) e, na segunda coluna, seus objetivos, como estabelecido pelas autoras. Faz-se mister explicar que todas as S.Ds seguem a mesma padronização, no que tange às diferentes partes e seus objetivos. Os objetivos relacionados a partir de letras e os critérios de avaliação da compreensão escrita expressos em forma de números podem ser vistos nos quadros 2 e 3, respectivamente, compilados do próprio documento.

QUADRO 4 - Apresentação esquemática da seqüência didática de Quarta capa de livro⁵ produzida por Cristovão, V., Ortenzi, D., Reis, S., e revisada por Freitas, M.A..

CONTEÚDO S.D.	OBJETIVOS S.D.	OBJETIVOS PCNs	CRITÉRIOS PCNs
Contextualização	Familiarizar o aluno com o gênero	a b c d e f g	1 2 3 4 5 6 7
Caracterizando Quarta capa de livro	Expor o aluno ao plano textual geral	a b c d e f g	1 2 3 4 5 6 7
Compreendendo Quarta capa de livro	Propiciar condições apropriadas para a compreensão geral dos textos	a b c d e f g	1 2 3 4 5 6 7
Desenvolvendo estratégias de leitura	Propiciar condições apropriadas para a compreensão detalhada dos textos	a b c d e f g	1 2 3 4 5 6 7
Focalizando componentes lingüísticos	Explorar a função discursiva do componente lingüístico	a b c d e f g	1 2 3 4 5 6 7
Explicitando a situação de produção de textos Quarta capa de livro	Compreender o(s) sentido(s) da relação entre texto e sua situação de produção	a b c d e f g	1 2 3 4 5 6 7
Consolidação e Projeto	Lidar com o gênero estudado e seu contexto	a b c d e f g	1 2 3 4 5 6 7

Primeiramente, chamo a atenção para o fato de que todos os objetivos e critérios de avaliação apontados no documento podem ser relacionados com as diferentes partes do material elaborado para o Projeto de Correção de Fluxo. Com uma análise mais detalhada, pode-se definir o(s) objetivo(s) e critério(s) que mais se relacionam com cada parte.

Com relação ao objetivo geral da seqüência didática do gênero Quarta capa de livro, pode-se observar que se privilegia o objetivo de “valorizar a leitura no processo de formação geral do indivíduo.” Por mais ausente do cotidiano dos alunos que esteja o livro e, conseqüentemente, sua Quarta capa, uma das funções sociais da escola, assim como do ensino de LE, é proporcionar ao aluno o acesso a novos conhecimentos. A leitura é um desses meios. Na primeira parte chamada *contextualização*, a relação está com o que os PCNs chamam de “ponto de partida” para o ensino, que é o conhecimento de mundo do aluno e de seu conhecimento prévio. A parte de *caraterizando o gênero* busca dar condições ao aluno de identificar diferentes tipos de texto e sua organização.

⁵ A seqüência didática de Quarta capa de livro se encontra no volume 3 do Caderno de Inglês, Posigraf - 1999.

Já a parte chamada *compreendendo o gênero* visa, como definido pelas autoras, proporcionar uma compreensão geral do texto, o que vem ao encontro do objetivo de “valorizar a leitura no processo de formação geral do indivíduo”. Em vista disso, analisam-se os critérios para avaliação escrita em que se demonstra entendimento geral do texto com uso de elementos não-textuais e se consegue encontrar informações específicas no texto. *Lidando com estratégias de leitura* pretende explorar e explicitar as estratégias de leitura ativadas e utilizadas para uma compreensão mais intensiva dos textos. Essa parte, vista à luz dos objetivos dos PCNs, supre “fazer uso de habilidades comunicativas específicas à situação de comunicação em foco.” O trabalho de *exploração da função discursiva dos componentes lingüísticos* sobressalentes ao gênero vem ao encontro do objetivo de “concretizar-se criticamente os usos da linguagem, inclusive no nível lingüístico.” A atividade de *explicitação da situação de produção* do texto, além de ratificar a condição imprescindível de se trabalhar um texto a partir das perguntas *quem fez o texto, para quem, quando, de que forma fez, do que trata, onde foi publicado e para que*, também responde ao objetivo de se “usar uma LE para entender o mundo e a si próprio.” A consolidação e a proposta de projetos podem estar atrelados ao objetivo de “identificar as LEs e seus papéis em nossa sociedade e no mundo”, como os próprios títulos dos projetos revelam.

CONCLUSÃO

Para finalizar, esboçarei algumas conclusões referentes às três partes deste artigo: panorama geral, transposição didática e implementações na sala de aula.

Em relação ao panorama geral, gostaria de comentar cinco itens, sendo o primeiro, a proposta de ensino de LE no nível fundamental; em segundo lugar, os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação propostos e, finalmente, as orientações didáticas. Para isso, retomo a discussão feita em janeiro de 1997, pelas autoras da S.D. analisada neste trabalho, para guiar minhas próprias considerações finais acerca do documento. Quanto à proposta de ensino, o documento chama a atenção para os diferentes papéis que as diferentes línguas podem assumir na sociedade brasileira e, por isso, não prega a uniformização. Insiste, sim, no foco aos fatores relativos à história, à comunidade local e à tradição que envolvem a função social da língua estrangeira em cada comunidade.

Os objetivos propostos contemplam os tipos de conhecimento de mundo, de texto e o sistêmico, visando não só a uma conscientização sobre aspectos como diferenças culturais e características sócio-históricas com que as LEs estão envolvidas, como também à instrumentação lingüística, principalmente em relação à habilidade de leitura. Os objetivos apresentam-se suficientemente abertos para privilegiar a produção do aluno, não necessariamente no nível sistêmico da LE, mas enquanto participante ativo e cidadão do mundo. Essa produção atende aos princípios do sócio-interacionismo, principalmente nos itens marcados neste trabalho, que são co-participação social, interação, configuração espacial na sala de aula, implicando maior simetria interacional, cognição e metacognição construída em procedimentos interacionais.

Os conteúdos são listados como conhecimento de mundo, tipos de texto, sistêmico e atitudinais. Os primeiros não devem ser entendidos como assuntos de atividades a

serem desenvolvidas para o ensino/aprendizagem de LE. Eles devem ser entendidos como possíveis representações que alunos de determinada faixa etária (prevista como comum ao ensino fundamental) trazem para a sala de aula para trabalhar com os outros tipos de conhecimentos com os quais estarão lidando. Certamente, haveria a possibilidade de se correlacionar os gêneros de textos a serem ensinados em cada série com seus componentes lingüísticos característicos e seus possíveis conteúdos. Mesmo assim, o conteúdo temático não prevê, em absoluto, todos os conhecimentos de mundo que uma pessoa traz consigo. De qualquer forma, uma vez entendida a organização textual, ela se torna uma estratégia para a compreensão do texto. Quanto ao conhecimento de tipos de texto, sistêmico e atitudinais, ele se apresenta de forma geral para que objetivos mais específicos sejam estabelecidos conforme uma análise de necessidades previamente realizada com cada classe.

Os critérios de avaliação, assim como a proposta de avaliação contínua, mostram-se pertinentes à visão sócio-interacional subjacente ao documento. No entanto, a transposição dessas idéias para a prática requer compreensão e envolvimento de todos os participantes do sistema escolar (diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e a sociedade em geral). Dessa forma, muita atenção deve ser dada a este tópico.

A análise do trabalho em sala de aula é uma constante na parte das orientações didáticas. Mais do que dar receitas, as sugestões estão imbuídas de uma preocupação com o desenvolvimento do professor, servindo, assim, como um valioso instrumento de reflexão.

A transposição didática, como alertada pelos próprios autores dos PCNs, deveria fazer parte constante da formação continuada do professor, não exclusivamente para a compreensão do documento aqui referido e suas implicações para a prática da sala de aula, mas para uma freqüente reavaliação profissional. Novamente, a reflexão é parte fundamental desse desenvolvimento. Não se pode, no entanto, esperar que os professores mudem, enquanto as instituições, currículos e materiais didáticos continuam os mesmos. A transposição deve abranger todos os níveis e os PCNs se apresentam como “um instrumento para mediar a reflexão na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil”.

Finalmente, comentando as implementações na sala de aula, pude vivenciá-las na prática por meio do Projeto de Correção de Fluxo no Estado do Paraná, como illustrei de forma bastante parcial neste trabalho. Entretanto, meu envolvimento com a produção de material didático e com sua transposição para a sala de aula, em cursos de desenvolvimento de professor, foi intenso e de grande aprendizagem. A experiência de co-construção e reflexão foi real e vinculada a inovações na prática da sala de aula. Em suma, o estudo dos PCNs cria, efetivamente, uma oportunidade de investigação colaborativa e, naturalmente, de crescimento profissional.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1992) **O problema dos gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.
- BRITTO, P. (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Conferência proferida em 09/11/1998 na Semana de Letras da UNIOESTE. Cascavel – PR. Mimeco.

- CELANI, M.A.A. & MOITA LOPES, L.P. (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. 3º e 4º ciclos. Brasília:MEC
- CELANI, M.A.A. (1997) Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: **Ensino de segunda língua. Redescobrimo as origens**. São Paulo: Educ. p.147-161
- CRISTOVÃO, V. (1996) **O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2: o real x o possível**. Dissertação de Mestrado não publicada. PUC – SP.
- CRISTOVÃO, V., ORTENZI, D., REIS, S. Caderno de Inglês. Curitiba: Posigraf, 1999. v.3
- CRYSTAL, D. (1997) **English as a Global Language**. Cambridge University Press Cambridge
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997) **Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions a propos d'une expérience romande**. Mimeo. Université de Genève.
- MACHADO, A.R. (1998) **Pelas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: a construção conjunta de uma seqüência didática centrada em um gênero**. (no prelo)
- PHILLIPSON, R., (1992) **Linguistic imperialism**, OUP.
- PRABHU, N. S. (1996) **The mathetic function of English**. Mimeo.
- RIGOLON, P. (1998) **O Jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês oral**. Dissertação de Mestrado não publicada. PUC – SP.
- SOUZA, L.M.T.M. (1982) **Towards a Reconsideration of Foreign Language Teaching in the Third World – the case of Brazil**. In : Foreign Language Teaching and Cultural Identity, Catherine Young Silva. Yáziqi. São Paulo, Bruxelas Instituto de Idiomas.