

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

MÔNICA LIMA PACHECO

O ESPAÇO DO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
UMA VISÃO INCLUSIVA

Porto Alegre, dezembro de 2009.

Mônica Lima Pacheco

**O ESPAÇO DO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
UMA VISÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada ao Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Cléo V. Altenhofen

Porto Alegre, dezembro de 2009.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P116e Pacheco, Mônica Lima

O espaço do ensino-aprendizagem de línguas na educação brasileira: uma visão inclusiva / Mônica Lima Pacheco. – Porto Alegre, 2009.

58 f.

Orientador: Cléo V. Altenhofen.

Monografia (Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Ensino-aprendizagem 2. Educação Linguística 3. Língua Adicional 4. Inclusão Social. I. Altenhofen, Cléo V. II. Título.

Catálogo na fonte: Giovana Ribeiro Pereira, CRB-10/1768

Mônica Lima Pacheco

**O ESPAÇO DO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
UMA VISÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada ao Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês.

Aprovada em 22 / 12 / 2009.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Cléo V. Altenhofen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Ingrid Kuchenbecker Broch – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Henry Daniel Lorencena Souza – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*À minha querida Psicóloga Iracema Ortega,
pela dedicação, paciência, solidariedade e
carinho, em uma atuação ao mesmo tempo
profissional e fraterna.*

*Triste mundo, que veste quem está vestido e
despe quem está nu.*

Calderón de La Barca

RESUMO

Resultado do resgate dos estudos teóricos, das diversas observações de docência, das práticas dos períodos de estágio, todos realizados durante o curso, e da experiência em trabalho voluntário na Casa Brasil de Porto Alegre, esta monografia apresenta algumas reflexões sobre o espaço do processo de ensino-aprendizagem de línguas na educação brasileira, numa visão inclusiva. A primeira parte do trabalho objetiva discutir algumas questões consideradas essenciais para nortear a atuação do professor, entre elas: concepção de língua, dentro e fora da sala de aula; processo ensino-aprendizagem de línguas; capital cultural e capital linguístico. Oferece também uma visão sobre a importância de se assumir a leitura e a escrita como um compromisso de todas as áreas, ou seja, do conjunto das disciplinas e da comunidade escolar. A segunda parte apresenta duas propostas de utilização da língua como ponte em projetos integrados e de inserção do aluno em ambientes digitais: 1) a partir do trabalho interdisciplinar exemplificado pelo Projeto *Amora* (Colégio de Aplicação/UFRGS) e 2) a partir da experiência no Projeto *Inglês para a Comunidade* (Casa Brasil/ONG Moradia e Cidadania). O trabalho, por fim, adota uma abordagem de educação vista como um direito e um instrumento de cidadania, onde o ensino-aprendizagem de português e de línguas adicionais desempenha um papel fundamental para a inclusão social.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Educação linguística. Língua adicional. Inclusão social.

ABSTRACT

This monograph presents some considerations on the language teaching-learning process within the Brazilian educational context examined from an inclusive point of view. The study is a result of a theoretical review and of observations based on a volunteer work performed at Casa Brasil in Porto Alegre as well as on internship and teaching practices completed throughout the Language Arts course. The first part of the study aims at discussing some issues essential to guide teachers' performance, such as: the concept of language inside and outside the classroom, the language teaching-learning process, and the cultural and linguistic capital. This section of the study also explains the importance of viewing the reading and writing process as a commitment shared among all educational segments, including the various disciplines available and the school community as a whole. The second part of the study presents two approaches on how to use language as a bridge in integrated projects and as a vehicle to insert students in digital learning environments: 1) the first one is based on an interdisciplinary work illustrated by "Projeto Amora", developed at Colégio de Aplicação/UFRGS; 2) the second one is exemplified by outcomes obtained in the project "Inglês para a Comunidade"/English for the Community, developed at Casa Brasil/NGO Moradia e Cidadania. The study, in sum, lays its foundation on a perspective which not only sees education as a fundamental right and a pathway to citizenship, but also views the teaching-learning process of native and foreign languages as an instrument to promote social inclusion.

Keywords: Teaching-learning process. Linguistic education. Foreign language acquisition. Social inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp – Colégio de Aplicação da UFRGS

FACED – Faculdade de Educação UFRGS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LA – Língua Adicional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996)

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RC RS – Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande

SEC RS – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	14
2.1	A concepção de língua para além da sala de aula	14
2.2	Ensino e aprendizagem de línguas	23
2.3	Capital cultural e capital linguístico	32
2.4	Leitura e escrita como compromisso de todas as áreas	35
3	ESPAÇO INCLUSIVO DA LÍNGUA: ANÁLISE DE POSSIBILIDADES	41
3.1	Projeto Amora (Colégio de Aplicação/UFRGS):	41
3.2	Inglês para a Comunidade (Casa Brasil/Moradia e Cidadania)	46
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
	REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de oferecer uma reflexão sobre o espaço do ensino e da aprendizagem de línguas na educação brasileira, numa visão inclusiva, e sobre as relações que se estabelecem entre a educação linguística e os direitos humanos apontados pela *Declaração Universal*.¹

A motivação que deu origem a esta monografia teve início durante as observações, planejamentos e práticas de Docência², realizadas em Escolas Públicas, durante o Curso de Letras da UFRGS, onde foi possível notar que, muitas vezes, as disciplinas de língua apresentam um baixo status escolar e não parecem, portanto, ter o grau de importância merecido. A disciplina de Língua Estrangeira, por exemplo, não parecer ser “levada a sério” por alguns alunos e até por professores de outras disciplinas e, inclusive, de Língua Estrangeira. Nos períodos de observação em sala de aula, entre ótimos, regulares e maus exemplos de docência, ouvi um aluno dizer que “não era importante estudar Inglês porque não roda”. Outro aluno disse: “Inglês é só enfeite no currículo da escola”. Uma aluna disse: “Isso aí é um monte de palavra solta que eu nunca vou entender o que está dizendo”. A própria Língua Portuguesa, muitas vezes, é objeto de estudo apenas gramatical³, o que cria ambientes favoráveis para que muitos alunos desconheçam o poder que as línguas podem lhes oportunizar (GNERRE, 1994, p. 20). Demonstrem ignorar que a palavra, oral e escrita⁴, tem um alto valor e que através dela se pode tanto participar do mundo, quanto permanecer apático a ele.

É importante considerar que o contexto da Escola Pública Brasileira apresenta inúmeras carências, mas, dentre elas, a questão da língua me chamou especial atenção.

¹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como se percebe da leitura de seu preâmbulo, foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra Mundial. [...] A Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos. (COMPARATO, 2009, p. 1)

² Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 7ª série – 2007/01

Língua Portuguesa – Ensino Médio – 2º ano - 2007/02

Língua Inglesa – Ensino Fundamental – 6ª série – 2008/02

Língua Inglesa – Ensino Médio – 3º ano - 2009/01

³ “O termo *gramática* em linguística pode ter diversas acepções. Neste caso trata-se do sentido restrito de gramática escolar, ou seja, aquela que pretende dar as normas do bom uso de uma língua.” (OTHERO; MENUZZI, 2005, p. 50)

⁴ Este trabalho pesquisa e comenta a sociedade brasileira que, apesar da grande diversidade, apresenta nitidamente uma tradição escrita, não podendo ser caracterizada como uma sociedade culturalmente oral (GNERRE, 1994, p. 47).

Apesar do velho chavão de que “tudo passa pela língua”, de que “pensamos e agimos através da língua”, de que “falamos a(s) língua(s) desde o berço”, pouco ainda se sabe sobre o que realmente define o fenômeno da língua. O que explicaria essa dificuldade de compreensão e essa multiplicidade de associações?

Um fato bastante curioso, que contrasta com essa percepção, é a valorização do ensino de língua adicional⁵ por famílias de classes privilegiadas. Nesse contexto, o ensino de LA costuma ser muito bem valorizado e requisitado. Muitos alunos procuram cursos livres e pagam para ter aulas de língua adicional em períodos além dos oferecidos pela escola, outros ainda são matriculados em Escolas Bilíngues, com um custo bem elevado para suas famílias. Segundo Hélot (2006, p. 51), “em famílias monolíngues [de classes privilegiadas], alguns pais optam pelo ensino bilíngue e pagam por isso porque eles estão conscientes dos benefícios e das vantagens que irão resultar para a educação de seus filhos”. Pensando nos alunos da escola pública, onde as aulas são “gratuitas”, pergunta-se por que grande parte dos alunos não parece ter muito interesse pelas aulas de língua?

Esse quadro levanta uma série de questionamentos, e algumas tentativas de resposta: Seria porque eles não sentem necessidade de conhecer uma língua adicional? Seria porque associam essa necessidade a viagens e intercâmbios, oportunidades que eles imaginam que provavelmente não terão? Seria porque eles (professores e alunos) não percebem a importância e a autonomia que sua língua pode lhes proporcionar, tanto quanto a aquisição de uma nova língua, sendo ela brasileira ou estrangeira? Seria porque estamos falhando como profissionais do ensino? Seria porque o estudo de línguas é realmente irrelevante?

Sempre pensei que a educação fosse um dos direitos básicos do ser humano, mas descobri que seu significado vai ainda mais além. No Preâmbulo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, encontrei o seguinte trecho, que aponta a relevância da educação como meio de promover o respeito aos direitos e liberdades do indivíduo:

A presente *Declaração Universal dos Direitos Humanos* como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos

⁵ A opção pela denominação *língua adicional* segue a proposta dos *Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande (RC-RS)*, elaborada por professores do Instituto de Letras da UFRGS (Luciene Simões, Margarete Schlatter e Pedro Garcez), que adota o termo *língua adicional* como mais apropriado, em lugar de *língua estrangeira*. O termo já é corrente na literatura de outros países e encontra-se publicado em *Referencial Curricular – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna*. Volume I. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2009, disponível em <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1> Acesso em 15 dez.2009.

e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivas, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

(*Declaração Universal dos Direitos Humanos*, Preâmbulo, 1948)

De acordo com um levantamento do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA)⁶, nações que investem em educação têm melhor distribuição de renda entre seus cidadãos. O interesse na educação não é apenas foco de pesquisa de educadores, mas também de economistas, sociólogos, pedagogos e outros técnicos envolvidos direta ou indiretamente nessa área, por exemplo, Ioschpe, Mestre em Economia do Desenvolvimento, venceu o Prêmio Jabuti, em 2005, com o livro *A Ignorância Custa um Mundo* (IOSCHPE, 2004). Resultado de dois anos de pesquisas, o livro traz, entre outros, os seguintes dados:

[...] nas nações desenvolvidas, em média sessenta de cada cem habitantes chegam à universidade. Nos Estados Unidos a taxa de matrícula no ensino superior é ainda maior, de 90%. O índice brasileiro (20%) equivale à metade dos índices de Chile, Venezuela e Uruguai. Investir, no caso dos países que têm a educação como meta, não é apenas uma questão de volume de dinheiro, mas principalmente de foco na qualidade do ensino, sua fiscalização e divulgação como valor. (Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/por-que-investir-346136.shtml?page=page3>> Acesso em: 9 dez. 2009)

Claro que, nem sempre, educação é garantia direta de melhorias na qualidade de vida, mas, com certeza, de acordo com inúmeras pesquisas, educação, de qualidade⁷, é um meio bastante eficaz para se buscar avanços, tanto para o crescimento do ser humano como cidadão, quanto para o desenvolvimento de um povo como sociedade e, dependendo do ponto de vista, proporciona inclusive progresso na economia mundial.

Em se tratando de direitos, Comparato (2009, p. 5) lembra que, “numa fórmula tornada célebre, Hannah Arendt concluiu que a essência dos direitos humanos é o direito

⁶ “Cada ano de estudo representa um acréscimo de 16% no rendimento mensal (IPEA). Se a pessoa chega então a completar um curso superior, ela recebe, em média, salário 168% maior em comparação com os ganhos de quem não foi além do ensino médio, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).” (Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/por-que-investir-46136.shtml?page=page2>> Acesso em: 9 dez. 2009.)

⁷ “O empresário Pedro Herz, dono da rede Livraria Cultura, sente os efeitos dessa realidade quando precisa contratar gente para suas sete lojas. Oferecer atendimento especializado sempre foi um diferencial da empresa. ‘Se a pessoa procura uma obra de Platão, por exemplo, o funcionário deve pelo menos saber que se trata de um filósofo’, diz Herz. A Livraria Cultura aplica testes de conhecimentos gerais durante o processo de seleção, mas vinha encontrando dificuldade para preencher suas vagas porque os candidatos, mesmo os que têm segundo grau completo, não atingiam a pontuação mínima. Como a empresa está em processo de expansão, o jeito foi investir em treinamento, oferecendo cursos de português e ajuda financeira para quem quer cursar uma universidade.” (Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/por-que-investir-346136.shtml>> Acesso em: 09 dez. 2009)

a ter direitos”, logo, é preciso garantir o direito à educação, principalmente como meio para manutenção e promoção dos demais direitos.

O presente trabalho busca redirecionar essas questões no âmbito da formação em Letras. Constitui sua base de discussão o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Didática, nos Estágios de Docência em Língua Portuguesa e em Língua Estrangeira, bem como a análise da legislação vigente e da base teórica vista na faculdade e na presente pesquisa.

A primeira parte do trabalho visa discutir algumas questões consideradas essenciais para nortear a atuação do professor, entre elas: concepção de língua, dentro e fora da sala de aula; processo ensino-aprendizagem de línguas; capital cultural e capital linguístico. Oferece também uma visão sobre a importância de se assumir a leitura e a escrita como um compromisso de todas as áreas, ou seja, um compromisso do conjunto da comunidade escolar.

A segunda parte apresenta duas propostas de utilização da língua como ponte em projetos integrados e inserção do aluno em ambientes digitais: a pesquisa sobre projetos integrados, ilustrada pelo *Projeto Amora* (Colégio de Aplicação/UFRGS) e a experiência no Projeto *Inglês para a Comunidade* (Casa Brasil/ONG Moradia e Cidadania).

O trabalho, por fim, adota uma abordagem de educação vista como um direito e um instrumento de cidadania, onde o ensino-aprendizagem de português e de línguas adicionais desempenha um papel fundamental para a inclusão social.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 A concepção de língua para além da sala de aula

A comunicação, uma das principais necessidades do ser humano em convívio social, é também uma das formas do exercício da plena cidadania e da busca pela liberdade.

Na prática, a língua é uma das mais utilizadas formas de comunicação. Ela identifica, estabelece relações, trocas, ligações, proporciona informação, convivência, recursos, desenvolvimento, progresso científico-tecnológico, enfim, é um dos propulsores da vida na Terra e a representação mais relevante da cultura de um povo.

Entretanto, entender o que é língua não é uma tarefa fácil, principalmente porque, ao mesmo tempo em que pode proporcionar, a língua também pode desproporcionar. Como observa Geraldi (1985), definir o que se entende por “língua” e o que isso implica envolve uma grande complexidade, seja para leigos, seja para os próprios profissionais da educação.

Desde bebê, o ser humano está em contato com a língua. Esse primeiro contato se dá pelo sentido da audição; segue-se a fase do balbúcio e das primeiras palavras, até que surgem as primeiras frases, a fim de expressar contentamentos, descontentamentos ou desejos, por exemplo, quando a criança pede água à mãe: “Água nenê!”. Em poucos anos, a criança já será capaz de rabiscar algumas letras e, em seguida, escreverá seu nome, o nome de seus pais, etc. Então, começará a desenvolver sua capacidade de leitura da palavra escrita, no início apenas decodificando, para em breve começar a atribuir sentido ao que lê e começar também a escrever com fluência.

Apesar dessa aquisição natural da linguagem, muitos professores parecem não perceber o significado de o aluno, ao chegar à escola, já saber uma ou mais línguas, a(s) língua(s) que traz de casa, embora muitas vezes representada(s) por uma variedade desviante do padrão exigido. O aluno, por exemplo, já é capaz de formar plurais, mesmo sem ter escutado ou lido o substantivo no plural, mesmo sem sequer saber o que é substantivo ou plural, ou pelo menos desconhecendo esta nomenclatura. Sendo assim,

o ser humano ao mesmo tempo é capaz de “receber”, “utilizar” e “recriar” sua língua, o que contribui para a sua criatividade e vitalidade. Enfim, ele já conhece a gramática⁸ e o léxico de sua língua, ele já é capaz de ler o seu mundo, embora ainda não tenha plena habilidade para isso, posto que se encontra em processo de construção de sua identidade.

O ensino de línguas e o uso da língua em sala de aula constituem processos de extrema relevância para a **construção da identidade** do aluno. E será para essa competência que a escola, interdisciplinarmente, precisa estar atenta, já que “as interações são intermediadas pela linguagem”⁹. PIZZI e FUMES alertam para a importância do contexto escolar como um espaço de criação de identidades:

Considerando que a identidade se forma nas diferentes relações estabelecidas, o contexto escolar adquire grande importância como um espaço de criação / recriação de identidades, pois dentro deste espaço ocorrem inúmeras interações, trocas (de afetos, de saberes, de vivências), encontros, desencontros. (PIZZI; FUMES 2007, p.202)

Alguém poderia questionar a validade do ensino de Língua Portuguesa para o aluno brasileiro que já sabe sua língua, ao entrar na escola. Nesse caso, qual seria o papel do professor? É possível encontrar uma pergunta de natureza semelhante na obra de Guedes (2006), quando o autor pergunta no título: “A formação do professor de português – Que língua vamos ensinar?” O autor, que trata a literatura brasileira como a principal aliada das aulas de português, apresenta reflexões sobre a legitimidade de sentido da disciplina LP:

A aula de português, que trata da língua escrita, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores, pois só para leitores (e para escritores) o estudo da língua escrita não se apresenta como um problema, mas como a solução de um problema. Por isso, ao encontrar-se, na 5ª série, com um aluno alfabetizado que, via de regra, além de não ter se tornado leitor, desenvolveu uma atitude negativa com relação à leitura, não cabe ao professor de português apenas lamentar essa constatação, mas empreender a tarefa de desenvolver-lhe o gosto, o hábito e a necessidade da leitura. (GUEDES, 2006, p. 64)

⁸ *Gramática* aqui é entendida como “um conjunto de regras que nos permitirá, juntamente com um determinado léxico, formar todas as sentenças gramaticais de uma dada língua”. (OTHERO; MENUZZI, 2005, p. 51)

⁹ Veja-se Martins *apud* PIZZI; FUMES, 2007, p. 202.

Guedes (2006, p. 50-55) argumenta que a desprivatização da língua é a nova tarefa do professor de português. Quando o autor fala em “nova tarefa”, refere-se à necessidade de repensar tanto o modo de exploração do livro didático, quanto o “velho” programa da disciplina, do qual, segundo ele, “a linguagem já se excluiu”. Segundo Guedes (2006, p. 51), cabe aos professores assumir “uma outra identidade, que dê sentido a uma outra formação, que mobilize outros saberes, capazes de fundamentar outra prática”, pois:

[...] A tarefa é ensinar-nos e ensinar nossos alunos a ler e escrever literatura para desprivatizarmos a língua escrita no Brasil, pô-la a serviço do autoconhecimento e do conhecimento de nossa realidade social, transformar em tarefa sistemática de sala de aula o trabalho que vem sendo executado pela melhor literatura brasileira: a construção do que Alfredo Bosi chama de *uma cultura de resistência* ao colonialismo, um mapeamento do Brasil, como um conjunto de personagens que nos representam, enfrentando conflitos em que nos reconhecemos, ensinando-nos a respeito de nós mesmos, como um universo de sentimentos, sensações, ideias, categorias, com que organizamos nossa percepção da vida que vivemos, construído pelo olhar de romancistas, poetas, ensaístas que forçaram seus olhos a perfurar a carapaça de conceitos construídos a nosso respeito pelo discurso colonizado que nos vem estigmatizando como fenômenos incompletos e degradados de alguma civilização central. (GUEDES, 2006, p.51)

É quase unânime entre os autores estudados, cada um a seu modo, que o ambiente escolar e as metodologias de ensino articulam concepções políticas (vejam-se BAGNO 1999; FREIRE 1989; GUEDES 2006; GNERRE 1991; GERALDI 1985; CALVET 2007, entre outros). Ao trazer à tona a questão da cultura de resistência ao colonialismo, Guedes participa conosco a opinião de que é possível construir identidades a partir do conhecimento histórico-literário, bem como utilizar a sala de aula como espaço para reflexão acerca de discursos já consolidados.

São vários os fatores que podem levar às variações lingüísticas, sob vários aspectos, entre eles: localização geográfica, cultura, religião, progresso, conquistas territoriais, comércio, estrangeirismos, neologismos, grupos sociais. Hoje em dia, essa “conquista territorial” aparece também sob outras formas, por exemplo, pela mídia, pela Internet e por todos os meios de comunicação e de transporte criados pelo homem. Tal concepção da língua aponta para o **conjunto de variantes** que a constituem.

Quanto às variedades, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 31), “a língua é, por excelência, uma **instituição social** e, portanto, ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se levem em conta variáveis extralingüísticas – socioeconômicas e

históricas – que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical)”.

Enfim, tão diversas quanto as variações e variedades lingüísticas são também as concepções de língua que podemos encontrar, tanto nas pesquisas científicas, quanto na percepção popular. Possenti identifica as seguintes concepções como as mais correntes:

- a) língua como sinônimo de norma culta;
 - b) língua como um construtor teórico, necessariamente abstrato, homogêneo, sem variações;
 - c) língua como conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade e reconhecidas como heterônimas de uma mesma língua.
- (POSSENTI *apud* GERALDI, 1985, p. 32-34)

O próprio autor considera a terceira concepção, a única que fala em variedade, como “a mais difícil de explicitar”. Nessa concepção, ele fala em língua como “formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua” e resume “língua é, pois, neste sentido, um conjunto de variedades”.

Na mesma linha de pensamento, Geraldi (1985, p. 42-44) identifica a concepção de linguagem e a postura do professor perante a educação como os dois aspectos prévios fundamentais para definir as seguintes questões: “para que ensinamos o que ensinamos”; “para que nossos alunos aprendem o que aprendem”. Geraldi liga essas questões a três concepções de linguagem:

- a) **a linguagem é a expressão do pensamento:** esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- b) **a linguagem é instrumento de comunicação:** esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- c) **a linguagem é uma forma de inter-ação:** mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI 1985, p. 42-44)

Geraldi (1985, p.44) acredita que a terceira concepção “implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição

de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Em verdade, onde houver interação, vai haver comunicação; onde houver comunicação vai haver expressão do pensamento. Não há como pensar numa concepção completamente desvinculada das demais, tampouco não há como pensar a linguagem sem interação, pelo menos não em se tratando de sala de aula. Talvez essa seja uma das lacunas nos estudos das correntes lingüísticas postuladas pelo autor como “expressão do pensamento” e “instrumento de comunicação”, concepções “a” e “b”, respectivamente. Para ele (GERALDI, 1985, p. 44), “estudar a língua é tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação”.

Na perspectiva de Bechara (2001, p. 28), a linguagem define-se como “qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar idéias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência”. Ele diz que “a linguagem se realiza historicamente mediante sistemas de isoglossas comprovados numa comunidade de falantes, conhecidos com o nome de línguas”. E complementa:

A linguagem é sempre um estar no mundo com os outros, não como um indivíduo particular, mas como parte do todo social, de uma comunidade. (BECHARA 2001, p. 28)

[...]

A linguagem humana articulada se realiza de maneira concreta por meio de formas específicas chamadas *atos lingüísticos*, que se organizam em sistemas de isoglossas (*isos* = igual; *glossa* = línguas) denominados tradicionalmente línguas. Embora o ato lingüístico, por sua natureza, seja individual, está vinculado indissolúvelmente a outro indivíduo pela natureza finalística da linguagem, que é sempre um falar com os outros, consoante a dimensão alteridade¹⁰, a que aludimos anteriormente. (BECHARA 2001, p. 30)

Aquele que se considera falante da variedade “correta”, da “melhor” variedade, esquece que seu objetivo não é mostrar o quanto ele é bom, o quanto sua variedade é “superior”. Há aí um certo traço de prepotência no discurso daquele que “julga” a língua do outro, numa visão contrária ao que prevê a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*:

O princípio da igualdade essencial do ser humano, não obstante as múltiplas diferenças de ordem biológica e cultural que os distinguem entre si, é afirmado no

¹⁰ “Alteridade, porque o significar é originalmente e sempre ‘um ser com outros’, próprio da natureza político-social do homem, de indivíduos que são homens junto a outros e, por exemplo, como falantes e ouvintes, são sempre co-falantes e co-ouvintes.” (BECHARA, 2001, p. 29)

artigo II. O pecado capital contra a dignidade humana consiste, justamente, em considerar e tratar o outro – um indivíduo, uma classe social, um povo – como um ser inferior sob pretexto da diferença de etnia, gênero, costumes ou fortuna patrimonial. Algumas diferenças humanas, aliás, não são deficiências, mas bem ao contrário, fontes de valores positivos e, como tal, devem ser protegidas e estimuladas. Como conseqüências dessa igualdade de essência, o artigo VII reafirma a regra fundamental da isonomia [...] (COMPARATO, 2009, p. 2).

É plausível perceber que a concepção que o professor tem sobre língua será decisiva para o sucesso de suas aulas. Ao mesmo tempo em que é possível receber o aluno e “sua língua” de braços abertos, é também possível excluir esse aluno, ao considerar sua língua como inferior ou defeituosa, ao enfatizar a forma em detrimento do conteúdo. Soares define dois posicionamentos:

[...] de um lado há os que pretendem que a escola deva respeitar e preservar a variedade lingüística das classes populares, e sua peculiar relação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes para a comunicação quanto a variedade lingüística socialmente privilegiada. Neste caso, a escola deveria assumir a variedade lingüística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático). Por outro lado, há os que afirmam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade lingüística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantêm, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais. (SOARES *apud* GERALDI, 1985, p. 45)

Geraldi se posiciona em defesa de uma postura que atenda a ambos:

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disto ninguém e duvida – também serve para romper o bloqueio. Não estou com isso querendo dizer que através das aulas da língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão e somente, querendo dizer que o princípio de “quem não se comunica se trumbica” não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se trumbicado que não é fácil... E é claro que este “se trumbicar” não se deve apenas à sua linguagem! (GERALDI, 1985, p. 45-46)

Subentende-se que as atividades de ensino oportunizem o domínio do dialeto padrão como outra forma de falar e também de escrever, incluindo espaços para que o aluno possa manifestar sua língua sem sentir-se, nem ser de fato, depreciado.

Acrescentando à proposta de Soares defendida por Geraldi, seria desejável que este posicionamento orientasse as aulas de todas as disciplinas estudadas na escola, além das aulas de língua propriamente ditas.

Contudo, há que considerar uma questão essencial: Por que se formaram as variedades cultas? Somada a aspectos histórico-geográficos, uma explicação que parece pertinente é a seguinte: precisamos pensar a quem chega com mais amplitude o poder de matrícula nas escolas e de permanência em sala de aula até a conclusão do Ensino Superior. Quantos de nossos avós frequentaram a escola? E quantos de nossos pais? Nesse sentido, a história da educação do Brasil pode ser considerada ainda recente¹¹.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a média de anos de estudo entre as pessoas com idade acima dos 10 anos era de 5,4 anos, no Brasil, em 1997¹².

Veja-se o quadro da Escolaridade Média no Brasil¹³, comparativo entre as regiões do país, com dados da evolução entre 1960 e 1997:

¹¹ "O Ministério da Educação foi criado em 1930 com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1934, com a nova constituição federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Com a autonomia dada à área da saúde surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC, em 1953. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganham mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC. O salário educação, criado em 1962, também é um fato marcante na história do Ministério da Educação. A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira às universidades. A educação no Brasil, em 1971, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo grau e uma parte diversificada em função das diferenças regionais. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação. A mais recente LDB, implantada em 1996, trouxe diversas mudanças às leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola) e com a priorização da formação adequada dos profissionais da educação básica. Ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, investir na educação básica começou a significar investir na educação profissional e na educação superior." (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 9 dez. 2009)

¹² "Em 2008, a população acima dos dez anos de idade residente no país tinha, em média, 7,1 anos de estudo – em 2007, a média era de 6,9 anos de estudo. Esse número era menor no Nordeste (5,9 anos) e maior no Sudeste (7,7 anos)." (Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 11 dez. 2009.)

¹³ "Somatório da escolaridade (considerando a última série concluída com aprovação) das pessoas de uma determinada idade dividido pelo número total de pessoas na referida idade." (Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 11 dez. 2009.)

Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade - 1960-1997					
Grandes Regiões	Média de anos de estudo				
	1960	1970	1980	1990	1997*
Brasil**	---	---	3,6	---	5,4
Norte Urbano	---	---	---	5,5	5,4
Nordeste	1,1	1,3	2,2	4,1	4,0
Sudeste	2,7	3,2	4,4	6,2	6,2
Sul	2,4	2,7	3,9	6	5,9
Centro-Oeste	---	---	---	6,7	5,7

Fonte: PNUD/MEC/IBGE
 * Dados da PNAD, 1997
 ** Excluindo a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

As classes mais privilegiadas financeiramente foram, por muito tempo, as únicas que tiveram oportunidade de ingressar na escola, situação que se mantêm em nossos dias atuais em algumas cidades de nosso país. Qual seria a parcela de influência da língua na discriminação social? Ou, no sentido inverso, qual o papel da escola e de suas concepções de língua na “dificultação” do acesso a uma ascensão social por falantes de classes menos privilegiadas? Em outras palavras, parece haver uma relação muito forte entre escola e concepção de língua na inclusão e exclusão social dos alunos. Sem o acesso à norma culta, que por tantos anos foi negado a uma parcela tão significativa, não existe acesso à literatura brasileira; também não se tem acesso a documentos oficiais, como as leis do país, aos tantos livros e artigos que constituem a herança de conhecimento da humanidade.

Tal posicionamento é corroborado no texto de Faraco, para quem as variedades consideradas como parte da norma culta são assim definidas:

[...] em geral, as variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por seguimentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal. (FARACO, 2007, p. 33)

Já a norma-padrão, como distinguem os linguistas, a exemplo de Faraco, é diferenciada da norma culta e não tem seu ensino defendido. Continua Faraco:

Essa norma, no entanto, profundamente dissociada das variedades cultas efetivamente praticadas no Brasil, nunca se tornou de fato funcional. No entanto, tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e exclusão sócio-cultural. [...] Considerando sua história, suas características artificiais e arbitrárias e, principalmente, sua transformação em instrumento de violência simbólica, não é possível mesmo defendê-la e menos ainda é possível defender seu ensino. (FARACO, 2007, p. 35)

Nesse sentido, não se trata de “milagrosamente abandonar sua língua”, seja ela variante por motivos sociais (vertical) ou regionais (horizontal), conforme já apontado por Bortoni-Ricardo (2005), trata-se de respeitar sua língua e iniciar os estudos na língua considerada oficial de nosso país, a partir do diálogo entre as variedades (GUEDES e SOUZA, 1998, p. 139). Aquisição que, em vez de um dever do educador, precisa ser vista como um direito do cidadão.

A questão prioritária, assim, seria considerar que existem variedades, entender por que se formam como tal, considerar o valor linguístico-cultural que cada uma delas tem e não criar nem estimular manifestações depreciativas quanto às variedades, a fim de que o aluno possa utilizar a língua da sua comunidade e, ao mesmo tempo, iniciar o conhecimento da variedade culta.

Ninguém questiona o valor da variedade culta de um aluno que está estudando uma língua adicional, assim também não parece adequado questionar o valor, ou depreciar a língua da comunidade de um aluno que está desenvolvendo sua escrita e sua fala em língua culta. Até porque, é na língua materna que o aluno se identifica, se reconhece, é na língua materna, seja qual variedade, que o aluno vive seu dia-a-dia com sua família, com seus amigos mais próximos. E é nessa língua que o aluno irá primeiro se expressar, talvez apenas nessa língua ele consiga ser ele mesmo. Se sua língua for condenada, associado ao estudo apenas gramatical, ele corre o sério risco de se fechar, de não querer mais se expor, de aumentar seu filtro-afetivo de uma forma a oferecer total aversão e resistência ao estudo, tanto de LP, quanto de LA, e nos demais momentos de sala de aula onde for solicitada a contribuição linguística dos alunos.

Nestas condições, resgatar o aluno será uma tarefa bem difícil. Prova disso são os altos índices de insucesso e de evasão escolar, e do enorme nível de dificuldade que os alunos atribuem à disciplina de LP. A aversão muitas vezes se torna resistência, se torna negação. O aluno desvaloriza a língua que deveria estar estudando (LP ou LA) principalmente como resposta à desvalorização de sua língua, como resposta às grandes distâncias que existem entre as línguas. Ele vê na dificuldade uma impossibilidade, em vez de se sentir desafiado a alcançar algo desejado, ele se vê impotente.

Pode-se entender que uma das tarefas da educação no Brasil, talvez a mais importante, seja oportunizar a criação de espaços que substituam o silêncio (um campo de silêncio, no entender de Paraíso, 1996). Espaços onde o aluno observe, experimente,

leia, critique e produza, enfim, onde fale e escreva, ou seja, espaços para receber a voz de quem muitas vezes não tem. Segundo Possenti:

Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante da experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isto é politicamente grave, porque, segundo Foucault, “o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas o porquê, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura”. (POSSENTI *apud* GERALDI, 1985, p. 39)

2.2 Ensino e aprendizagem de línguas

Em consideração às concepções e reflexões expostas, a preocupação da escola passa por oportunizar ao aluno o contato com o maior número possível de textos, em leitura e em criação, a fim de viabilizar mais espaços propícios para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e, por consequência, criar ambientes favoráveis à inclusão social e à formação de cidadãos plenos. De acordo com Faraco,

[...] é tarefa fundamental da escola oferecer aos alunos a insubstituível experiência da literatura, sem, no entanto, descuidar do convívio sistemático com os textos jornalísticos, com os de divulgação científica, com os textos argumentativos, enfim com os muitos textos que têm ampla circulação sócio-cultural. (FARACO, 2007, p. 41)

É mais adequado, portanto, que a língua na escola seja vista como objeto de pesquisa e não de aceitação, como tentam fazer aqueles que ainda privilegiam o ensino da Gramática Normativa em sala de aula, ensinando ao aluno apenas uma das variedades da língua, a língua padrão, e tendo-a como a única variedade correta. Assim, nesse ciclo vicioso, é difícil ver a língua em sua totalidade, sem as restrições, discriminações ideológicas e crenças que excluem uma série de questões de vital importância.

A desconsideração da realidade do aluno é um fator decisivo para os sérios problemas da educação em nosso país (cf. PARAÍSO 1996). Muitas vezes, a língua é ensinada desconsiderando o uso que o aluno fará dela. Não há qualquer reflexão e, sim,

a imposição do conhecimento da norma padrão. O desprezo pela forma que o aluno traz ao chegar à escola é fortalecido ao longo dos anos de escolarização. Muitas vezes, é mostrado aos alunos que a forma em que eles falam é errada e que denota ignorância, quando deveria ser considerada ponto de partida para todo o ensino de língua (inclusive de língua adicional).

A exercitação da metalinguagem e classificação em categorias dessas nomenclaturas, prática corrente da escola tradicional (ver crítica em GERALDI, 1985), faz com que o aluno sinta medo e revolta em aprender a própria língua, a qual já domina, e é treinado a acreditar que não sabe nada. Em minhas experiências de estágio, não foram poucos os comentários de alunos que consideram a Língua Portuguesa como a disciplina mais difícil da escola. Assim, constatava-se que os textos não eram lidos para transmitir uma informação, por prazer ou para proporcionar a reflexão sobre um determinado tema e, sim, como pretexto para ensinar regras gramaticais, regras de exceção que o aluno pode passar anos estudando sem nunca aprender, comprometendo desta maneira a qualidade do ensino¹⁴. A produção de textos, como apontado por Faraco (2007, p. 41), ocorre muitas vezes sem funcionalidade, ou seja, “aquela produção de textos artificiais, pré-moldados, que não participam de um circuito vivo de comunicação, se esgotam na escola e atendem apenas à burocracia escolar (cumprir tarefa, receber nota)”.

Garcez (2003) destaca a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um importante primeiro passo no caminho em busca de novos horizontes para a educação.

Neste trecho, refere-se ao ensino de LA, de LP e da educação como um todo:

I think the PCN is an important first step in our journey toward thinking and redefining what it is we want to achieve and toward reframing our identity and our practice as foreign language educators, language educators, educators. (GARCEZ, 2003, p. 2-4)

¹⁴ “[...] o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), calculado pelo Instituto Paulo Montenegro, demonstra que quase um terço da população não consegue ler e compreender textos simples. O ensino fundamental já atende 97% das crianças brasileiras, mas o índice cai para 45,3% no ensino médio. “O acesso à educação cresceu nos últimos 10 anos, mas sua qualidade, paradoxalmente, caiu”, afirma o economista Marcelo Neri, diretor do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. O índice de repetência na primeira série de alunos da rede pública é de 32%. Dois terços dos estudantes de 14 anos estão abaixo da 8ª série, isto é, atrasados. Os maus resultados, claro, desestimulam muitos a seguir em frente.” (Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/por-que-investir-346136.shtml?page=page6>> Acesso em: 9 dez. 2009.)

Vale lembrar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm apontado de fato para novas possibilidades. Entre outras sugestões, propõem:

[...] um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a resignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. (*PCN Ensino Fundamental Língua Portuguesa, 1998, p. 18*)

O conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se suas especificidades e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (*PCN Ensino Fundamental Língua Portuguesa, 1998, p. 22*)

A escola, desse modo, provavelmente terá mais sucesso se partir sempre do que o aluno sabe, valorizando seu conhecimento de mundo, para aí então inseri-lo em novas possibilidades de produção, na fala e na escrita. Um professor atento, e sensível, permitirá as diversas leituras que seus alunos podem fazer do mesmo texto, deixando-os participar ativamente com seus pontos de vista, e não apenas decodificando e extraíndo informações. Essa seria uma forma de deixá-los trazer suas realidades para dentro da escola e uma tentativa de tornar o aprendizado muito mais significativo e atraente. Os PCN's confirmam a posição do ensino-aprendizagem de línguas visto como um constituinte fundamental da inclusão social no Brasil. No trecho a seguir, se percebe o caráter decisivo da valorização ou desvalorização que a língua pode oferecer:

O reverso da medalha, no entanto, é que, ao mesmo tempo em que pode desempenhar o papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um País, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros. Internamente pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras. No plano internacional, situação semelhante se configura. O que diz respeito à situação de indivíduos dentro de um País, aplica-se à situação de Países dentro da comunidade internacional. Se a tendência do mundo de hoje para o futuro é a dependência cada vez maior na

troca de informação, a linguagem e as línguas estão no cerne da questão: Quem controla a informação? (PCN, Ensino fundamental: Brasil 1998, p. 39).

O aluno, de acordo com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, deve sentir-se integrante da sociedade; a língua é, sem dúvida, um dos principais fatores de inserção. Através dela, o sujeito torna-se participante ativo das diversas situações discursivas. É pela língua que o homem tem acesso à informação, expressa suas opiniões e participa efetiva e criticamente das decisões que envolvem o futuro da sociedade na qual está inserido.

De Paulo Freire, para quem a leitura é um ato político, retiro a idéia norteadora para essa concepção de leitura e de leitor:

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

Para Freire, a concepção de leitura é ampla, assim como do objeto a ser lido. O mundo ao nosso redor, incluindo, é claro, as palavras, é o nosso objeto de leitura. Freire fala que o ato de ler implica no estabelecimento de relações entre texto e contexto, na percepção crítica, na interpretação e na reescrita. Neste sentido, há que concordar com Maria Helena Martins (1982), quando afirma que “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar é impossível”. Em outras palavras, pode-se dizer que a decodificação é necessária, mas não suficiente, ou seja, para uma leitura efetiva, é preciso ir além:

[...] tanto Burroughs quanto Sartre indicam que o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo a leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.
(MARTINS, 1982, p. 15)

Dessa forma, não é possível considerar o leitor como um ser alheio aos textos, pois ele traz suas experiências e faz sua interpretação, sua recriação. Um leitor hábil será aquele que for capaz de ler o mundo e de escrever nele. Martins (1982) fala sobre o processo de aprendizagem da leitura como um “esforço para alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê”. A fim de atender a perspectiva política que, para Paulo Freire, está intrinsecamente ligada à educação, é, portanto, papel do professor atuar como facilitador para que os alunos sejam bons leitores e percebam que a leitura pode ser sinônimo de evolução, especialmente através do desenvolvimento da consciência e construção da liberdade.

Na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*¹⁵ – LDB – encontramos diversas referências ao termo *língua* (grifos nossos):

Art. 24º. IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de **línguas** estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Art. 26º. § 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da **língua** portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Art. 26º. § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma **língua** estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 32º. § 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em **língua** portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a **língua** portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III - será incluída uma **língua** estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Art. 36º. § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de **linguagem**;

¹⁵ A *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei 9394/96) é a lei orgânica e geral da educação brasileira. A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996.

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar **bilíngue** e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a **língua** materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

(*Lei de Diretrizes e Bases da Educação* - Lei 9.394/1996.)

Pode-se dizer, que é relativamente frequente, na LDB, a utilização de termos referentes à “língua”, ora tratando do ensino de “língua portuguesa”, ora tratando-se do ensino de “língua estrangeira”, ora referindo-se às “formas contemporâneas de linguagem”. Entendo que aí se enquadram os ambientes digitais, a mídia, a televisão, etc. Por outro lado, registra-se apenas uma única ocorrência do termo *bilíngue*, mesmo assim apenas quando se fala da necessidade de considerar a cultura indígena, o que parece pressupor que é a única comunidade linguisticamente diversa. Mas, como já mencionado, ficam ainda excluídas diversas outras comunidades linguísticas, presentes em nosso país. A diversidade linguística é maior do que supõe o senso comum e o próprio Estado. Pense-se nas variedades tanto regionais, quanto sociais. Além disso, ainda não comentadas, mas não menos importantes, são as comunidades de áreas bilíngues de imigração, uma lacuna à qual chamam a atenção os estudos de Altenhofen:

[...] as questões ligadas às línguas de imigrantes talvez sejam as que mais se encontram em aberto, no contexto brasileiro, tanto em termos da necessidade de uma educação mais adequada às situações de bilingüismo, quanto em relação à própria defesa dos direitos lingüísticos e à carência de pesquisas que dêem conta da complexidade das relações sociais e lingüísticas presentes nessas áreas. (ALTENHOFEN, 2004, p. 83)

Apesar da “incorporação aos discursos oficiais” tratando apenas das comunidades indígenas, podemos pressupor que a LDB prevê possibilidades de concepções de língua que por sua vez incorporem a dimensão da variação e diversidade linguística como tendência natural da linguagem e o direito linguístico inerente à cidadania e à identidade de cada indivíduo. Encontra-se assim expresso, quando coloca “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”; “respeito à liberdade”. Estes aspectos estão, aliás, previstos nos *Princípios e Fins da Educação Nacional*:

TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação* - Lei 9.394/1996.)

Em contrapartida, no inciso IV, a LDB fala do “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. *Tolerar* pressupõe que algo será aceito, apesar de indesejado. Em grande parte das definições trazidas por Houaiss (2009), o termo remete a algo que pode ser considerado como parte do discurso de exclusão:

Tolerar

verbo

transitivo direto

1 suportar com indulgência; aceitar

Ex.: *t. uma visita incômoda*

transitivo direto

2 consentir, permitir tacitamente; não impedir

Ex.: *o pai tolerava os excessos do filho*

transitivo direto

3 permitir, por dispositivo legal, o livre exercício de outros cultos que não os da religião do Estado

transitivo direto

- 4 Rubrica: medicina.
demonstrar capacidade de suportar, de assimilar
Ex.: *o paciente tolerou bem o medicamento*
pronominal
- 5 suportar-se reciprocamente
Ex.: *amigos desde a infância, hoje não se toleram*
(*Dicionário Eletrônico HOUAISS, 2009*)

Imagine-se uma sala de aula onde as diferenças sejam apenas toleradas. De certa forma, o aluno, percebendo-se “tolerado”, irá sentir-se ainda mais excluído. A turma, percebendo a tolerância concedida ao colega, grupo, ou a ela própria, irá presenciar uma maneira distorcida de exercício da “inclusão”.

Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância. (SARAMAGO *apud* PIZZI; FUMES, 2007, p. 199)

A LDB traz também, no inciso X do Art. 3º acima transcrito, a “valorização da experiência extra-escolar”. Será então possível entender que podemos incluir a língua do aluno em nosso planejamento escolar? Desta forma, em busca da criação de um espaço para a experiência extra-escolar entrariam as vivências do aluno e, com elas, sua língua.

É quase unânime a opinião dos professores das disciplinas de ensino-aprendizagem (didática, orientação de estágios, etc.) que o professor deve conhecer e considerar a realidade do aluno ao pensar em seu planejamento de aula. Mas o que seria afinal essa realidade? Será que existe “realidade do aluno” desvinculada de “língua do aluno”?

Da leitura da LDB, depreende-se que a escola inclua as variedades em seu currículo, em seu material e nas práticas didáticas, apesar de raramente reconhecer de forma explícita o papel da língua como parte decisiva da cultura local do aluno. Justamente, porém, por não explicitar esse papel, abre-se caminho para uma série de distorções. É comum a prática de proibição do uso de línguas de imigração na escola, em muitas comunidades bilíngues onde o processo de colonização, implementado pelo próprio Estado, não favoreceu a aprendizagem da língua oficial (ALTENHOFEN, 2004, p. 86-89). Para Altenhofen, “Quando a escola proíbe o uso da língua minoritária em sala de aula, quando ignora o papel da língua do aluno no processo de alfabetização e de socialização, assume uma política nitidamente excludente”.

Como consequência, entre a língua da família e a língua da escola, acaba-se perdendo muito da cultura local. Em vez de se acrescentar ao aluno, se percorre um caminho de negação e de exclusão da cultura local. As línguas da comunidade ficam à margem, como línguas inferiores, e até como não-línguas, como se não fossem parte da realidade do aluno, ou como se sua realidade não fosse também vivida em sua língua. Isso vale tanto para o contexto imigrante, quanto para o contexto indígena, quanto para todos os demais contextos, onde são usadas variedades linguísticas, regional ou socialmente, diferentes da norma culta.

Retornando ao exame do conceito de *inclusão*, cito duas definições do termo apontadas por pesquisadores dos processos de ensino-aprendizagem. Trechos onde é predominante a importância da valorização da diversidade, inerente à convivência social, e da aceitação do outro:

A inclusão envolve aprender a viver com o outro, a estar com outro e cuidar dos outros. Implica a valorização da diversidade, pois na comunidade humana não há como se exigir padronizações, igualdades. Em outras palavras, inclusão significa convidar aqueles que, (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhe para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e membros. (FOREST; PEARPOINT *apud* MARTINS, 2007, p. 204)

Podemos entender a inclusão como um processo dinâmico, envolvente, participativo, no qual as crianças em geral aprendem a viver juntas com as suas diferenças, com seus ritmos próprios, enriquecendo-se reciprocamente e desenvolvendo atitudes de alteridade, intercomunicação, respeito e aceitação do outro. (MARTINS *apud* MARTINS, 2007, p. 205)

Em pesquisa sobre o termo *inclusão*, é possível perceber que grande parte das referências lembra a questão da inclusão social de pessoas portadoras de necessidades especiais. Por exemplo, com a lei¹⁶ que determina cotas de contratação de portadores de deficiência em empresas com mais de 100 funcionários. Números que parecem ser uma tentativa de inserir no mercado de trabalho pessoas que provavelmente não seriam contratadas. Mesmo que de forma paliativa, a lei acaba por contribuir de alguma forma. Por exemplo, pode servir como incentivo para pessoas que têm interesse em procurar aprimoramento em seu currículo escolar, em estudar para Concursos Públicos e crescer

¹⁶ Lei n.º 8.123, de 1991, Artigo 93. Determina que as empresas, com mais de 100 funcionários, tenham de 2% a 5% de seus quadros preenchidos com pessoas portadoras de necessidades especiais: 2% para aquelas com até 200 funcionários, 3% de 201 a 500 funcionários, 4% de 501 a mil funcionários e 5% de 1001 em diante.

profissionalmente, uma vez que começam a enxergar mais oportunidades para sua contratação.

Porém, aqueles que conseguirem a vaga, ao chegar ao local de trabalho, podem sentir-se excluídos, o que facilmente acontecerá se a empresa não possuir os recursos tecnológicos necessários para que o profissional desempenhe suas funções; se o desempenho no cargo para o qual ela foi contratada não for compatível com sua deficiência; se os colegas de trabalho não estiverem preparados para receber o novo colega, ou se não tiverem sensibilidade suficiente, podendo chegar a agir como se pessoa fosse inferior; entre outros. Pois, lei sem atitude social não é garantia de inclusão.

Outra forma que, culturalmente, remete ao termo inclusão, e que já pode ser vista em Porto Alegre e em diversas capitais do país, é o acesso especial para cadeirantes em transportes coletivos. Para os que podem sair de casa, caminhar e subir em ônibus sem dificuldades (pelo menos, para aqueles que possuem o valor da passagem) o espaço destinado a cadeiras de rodas no interior dos coletivos pode parecer irrelevante, ou às vezes até desagradável. Trata-se, no entanto, de uma grande conquista para as pessoas portadoras da necessidade.

Não raro, as conotações e maus-tratos à diversidade linguística têm demarcado a língua como um elemento exclusivo, dificultador da inclusão social em nosso país, em contrário ao que seria desejado.

2.3 Capital cultural e capital linguístico

Em complementação às noções de língua apresentadas, lembra-se do pensamento do sociólogo e antropólogo francês Pierre Bourdieu, que vê a troca linguística como sendo também uma troca econômica:

Sendo uma relação de comunicação entre um emissor e um receptor, fundada no ciframento e no deciframento, e por tanto na operação de um código ou de uma competência geradora, a troca linguística é também uma troca econômica que se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor, provido de um dado capital linguístico, e um consumidor (ou um mercado), capaz de propiciar um certo lucro material ou simbólico. Em outros termos, os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos

destinados a serem compreendidos, decifrados; são também *signos de riqueza* a serem avaliados, apreciados, e *signos de autoridade* a serem acreditados e obedecidos. A língua raramente funciona, na existência ordinária, como puro instrumento de comunicação, a não ser em casos de usos literários (sobretudo os poéticos) da linguagem. Só em casos limites a busca da maximização do rendimento informativo constitui o fim exclusivo da produção lingüística, pois o uso puramente instrumental da linguagem aí implicado se choca frequentemente com a busca (muitas vezes inconsciente) do lucro simbólico. Sendo assim, a prática lingüística comunica inevitavelmente, além da informação declarada, uma informação sobre a maneira (diferencial) de comunicar, isto é, sobre o *estilo expressivo* (percebido e apreciado por referência ao universo dos estilos teórica ou praticamente concorrentes) a que se concede um valor social e uma eficácia simbólica. (BOURDIEU, 1998, p. 53-54)

Para Bourdieu, a língua tem um valor, a ser verificado durante a troca lingüística, o que nos remete imediatamente ao papel da escola, do ensino e da família. O autor deixou algumas das contribuições mais significativas à sociologia da educação, na metade do século XX. Entre elas, fala que a escola tem um papel relevante na intensificação das desigualdades sociais na medida em que privilegia os conhecimentos e aptidões pertencentes ao universo da elite. Bourdieu fala que o capital cultural identifica-se sob a forma de conhecimentos e habilidades adquiridos quer na família, quer na escola, sendo essa noção um determinante para fracasso ou sucesso escolar, conseqüentemente, para a manutenção ou amenização das diferenças sociais.

Ao estabelecer contato com uma Língua Estrangeira, por exemplo, estabelece-se também a possibilidade de apropriação de novos conceitos, de novos recortes lingüísticos, de novas identidades, de novos pensamentos, de novas realidades, enfim, do universo cultural que é trazido com a nova língua. Além da oportunidade de utilização instrumental, o estudo de uma nova língua possibilita um grande crescimento intelectual e cultural para o estudante, e também para seu orientador, na medida em que proporciona o trânsito na diversidade.

Em uma palestra, sob o título *Educação lingüística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira*, cuja temática é a formação para ensino e pesquisa, Garcez (2008, p. 52-53) discute a questão de o que seria o resultado bem-sucedido da educação lingüística em LA no cenário brasileiro. Do ponto de vista do Professor, o resultado “não é necessariamente um falante proficiente de uma língua estrangeira”. Podemos ter resultados diferentes, e não menos bem-sucedidos, como segue:

A prática de educação lingüística na escola regular, do meu ponto de vista, não deve se orientar pelo propósito de alcançar o desenvolvimento de proficiência lingüística, mas sim, por parâmetros de formação mais amplos. “Parâmetros de formação mais amplos” pode soar vago. Acredito, no entanto, que há práticas concretas, repetidas, cotidianas, regulares, em muitas escolas, que dão conta desses objetivos. São objetivos, em última análise, de formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação lingüística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de *capital cultural*. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital lingüístico, embora envolva, é claro, capital lingüístico. (GARCEZ, 2008, p. 53)

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio, corrobora plenamente com a opinião de Pedro Garcez. Para os PCN’s, a busca pela formação cultural é mais importante do que qualquer outra formação que se pretenda atingir com o aluno. O ensino-aprendizagem de LA (ou LE) tem um papel essencial nessa formação, tendo, finalmente, alcançado um reconhecimento ao nível das demais disciplinas curriculares, como se pode depreender abaixo:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam, em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras tanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

[...] A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir exclusivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (*PCN Ensino Fundamental*, 1998 p. 37-38)

Assim, integradas à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (*PCN Ensino Médio*, 1998, p. 25)

É notado, no entanto, que, muitas vezes, os professores não têm consciência da necessidade de despertar o interesse pela língua adicional nos alunos, ou quando têm essa consciência têm dificuldades em como fazê-lo (cf. Fernandes 2005). É comum ver, por exemplo, o professor preenchendo o tempo com atividades essencialmente gramaticais, sem que se discuta a importância desse estudo para a vida deles, o que passa a idéia errônea de que o aprendizado de uma língua adicional é algo superficial e desinteressante, pois desvinculado de sua realidade.

Essa questão crucial precisa realmente ser ainda melhor pesquisada e entendida. Há relatos de experiências positivas em Guinéa-Conakry, na África, onde, além da língua local que trazem de casa, e do francês, que é a língua oficial do país, as pessoas estudam a língua inglesa como terceiro idioma. Cabe lembrar que não é a maioria dos africanos que consegue ingressar na escola. Talvez exatamente por isso a dedicação, tanto do professor, quanto do aluno, para adquirir a terceira língua, seja tão grande. Nesse contexto, o ensino de LA nas escolas é visto como uma grande conquista, ou seja, um capital cultural de grande valor e uma necessidade, e não como uma matéria a mais no currículo, como ainda ocorre muitas vezes em nosso país, ou, como se afirma, uma disciplina que “não roda” e que, se não for “aprendida” na escola, não acarretará maiores problemas. Já que existe a possibilidade de matricular-se em cursos livres, para os quais, na prática, nem todos terão acesso.

2.4 Leitura e escrita como compromisso de todas as áreas

“Se assumirmos que a função da escola na sociedade moderna não deve ser a de formação de técnicos para atividades específicas, mas sim a de formar sujeitos para o mundo”, como alerta Britto (2002, p. 26-27), será preciso repensar a fragmentação de disciplinas, o processo de avaliação como centro de todo o processo, os procedimentos mecânicos e a prática escolar ritualística. “Falta à escola atual, antes de mais nada, uma razão de ser explícita e assumida por aqueles que a fazem. Os alunos não sabem por que estudam e não vêem sentido na escola e no estudo” (BRITTO, 2002, p. 27).

Neste sentido, assim como não posso imaginar que se estudam os conhecimentos de história apenas na aula de História, ou que os conhecimentos de geografia, se estudam somente nas aulas de Geografia, também não posso conceber que só se estuda língua nas aulas de Língua. De forma irônica, Geraldi traz um texto – um diálogo entre alguém que chega e um professor de português – de onde vale a pena citar o seguinte trecho:

[...] – Ah! Agora entendi bem... Você acha que a língua dos ricos é melhor, e que os alunos mais pobres devem se esforçar para chegar lá, onde estão aqueles, é só falar e escrever, bem o resto não é necessário...
 – não, não, também é necessário que eles saibam muitas outras coisas, sobre a sociedade, a vida, etc. etc. mas isso não é problema meu... isso é com o professor de história, de estudos sociais.
 – ...puxa! já vi que você pode entender muito de português, mas não entende quase nada de educação... nesse ponto você está no mesmo ponto do seu aluno que não sabe ler... [...] (GERALDI, 1985, p. 13)

Este trecho traz algumas questões. Entre elas, fala sobre o preconceito linguístico que normalmente encontramos em sala de aula, quando, como vimos em 2.1, o professor concorda que há uma língua “melhor” e ao mesmo tempo (des)qualifica a língua de seu aluno. E aponta para uma questão essencial: “entender de educação” como uma das competências que se esperam de um professor. Não importa qual seja a área, a principal tarefa do professor seria, segundo essas crenças, entender de educação. Entender do processo de ensino-aprendizagem. Entender da sociedade, da vida e entender que seu aluno também precisa entender sobre tudo isso. Entender que essa tarefa é do professor, é da escola, é de toda a comunidade escolar, incluindo os pais, a merendeira, a bibliotecária, a direção, a coordenação pedagógica, a orientação escolar, etc. Ao mesmo tempo em que cada um desempenha o seu papel no contexto escolar, a responsabilidade maior é de todos: “... é necessário que eles saibam muitas outras coisas, sobre a sociedade, a vida, etc. etc.” E isso é um problema de todos.

Segundo Kaercher (*apud* NEVES, 1998, p. 72), ser professor “implica fazer relações entre escola e vida, entre a sua área e as outras, mostrando um mundo mais real, ligado, orgânico numa visão que supera o irreal mundo, por nós construído, vigente em muitos livros didáticos”. Ideia corroborada por Schäffer:

O aprender a aprender – princípio recorrente em várias propostas – implica domínio de estratégias cognitivas que são comuns a diversas áreas, como o ler, o escrever e o calcular, e o de estratégias que são específicas a algumas áreas. No

entanto, os avanços no domínio e na complexificação de conceitos científicos não ocorrerem sem a intervenção pedagógica, conforme enfatiza Oliveira (1988). No processo, destaca-se o papel da escola – e nela o do professor – para que cumpram as exigências desses novos tempos. Neles, ler e escrever bem passam a ser indispensáveis ao conjunto da sociedade.

O papel social da escola é notável na promoção sistematizada da utilização das múltiplas linguagens. Estas, como a verbal, a matemática, a gráfica, a plástica, a corporal, incluem variadas formas de expressão – o texto literário, a mensagem, o texto técnico, o mapa, a obra de arte – e concorrem para que o aluno compreenda e se expresse, comunique suas idéias e usufrua das produções da cultura (Brasil, 1997). O domínio da palavra escrita para o conhecimento de si e do mundo; para a expressão e representação; para a construção da identidade e da cidadania tem sido salientado está presente em muitas propostas de renovação curricular. A importância do ler e do escrever chega, então, por diversos meios, aos professores das diferentes áreas para que reflitam suas práticas e para que promovam um novo esforço em direção a leitura e a escrita como tarefas escolares privilegiadas pela sociedade. (SCHÄFFER *apud* NEVES, 1998, p. 86)

Parece ser tendência, num mundo globalizado, que tudo o que pretender “fragmentar” acabará por “excluir”. A função da leitura, no entanto, não deve ser excluir, nem afastar o aluno do mundo real, tampouco fragmentar o infragmentável.

Qual a função da leitura numa sociedade multimídia? A cultura visual, particularmente a TV, é a forma de comunicação predominante porque sua tecnologia oferece possibilidades muito maiores de manipulação e controle social. Isto se torna particularmente evidente quando a mesma é comparada à tecnologia da leitura, uma vez que esta, geralmente, está disponível a um público específico que construiu o hábito de ler e tem acesso à literatura. A TV, por outro lado, não é direcionada a um público específico e está disponível em quase todos os lares desta civilização ocidental.

Diferentemente da TV, a palavra escrita congela a informação: quando lemos temos mais tempo de parar e refletir sobre o que foi escrito. Com as tecnologias de multimídia, os fatos entram no fluxo da discussão parecendo legítimos e confiáveis, transmitidos pelo olho da câmera numa velocidade alucinante de informações a serem assimiladas num curto espaço de tempo, sob pena de tornarem-se ultrapassadas. Frente a esta situação... *nos vemos empurrados a correr quando apenas sabemos andar...* (Pozo, 1996, p. 40) e percebemos ameaçadas nossas possibilidades de auto-reflexão e de pensamento crítico, uma vez que estes meios apresentam o evento, interpretam, discutem e concluem, frente a nossos olhos que apenas assistem. (LOPES e DULAC *apud* NEVES, 1998, p. 36, grifo do autor)

A educação perde muito em qualidade quando não objetiva instruir para a leitura crítica; quando cada professor vê a sua disciplina como única, isolada. Assim como acontece com o reducionismo do estudo da língua, vista de forma fragmentada, foco de poucas disciplinas (LP e LE). Com pouca carga horária, as chances de sucesso diminuem consideravelmente quando se olha para a língua apenas como uma disciplina específica, presa a um conteúdo específico. Dessa forma, têm-se uma visão de língua insuficiente,

parcial, muitas vezes até discriminatória. Quando a responsabilidade de se “ensinar” língua fica somente a cargo dos professores de língua, se cria uma situação quase que insustentável, e possibilidades de total insucesso. Seria uma explicação razoável para se compreender por que os professores de LP querem tanto “se livrar” logo da língua do aluno, a fim de substituí-la pela língua “melhor”. Por esse ponto de vista, o aluno não pode “perder” nem um minuto de seu precioso tempo de aula de LP com sua língua porque ele tem que muito depressa mostrar proficiência na norma culta.

Dessa maneira, o professor não vê o quanto é importante encarar a complexidade da formação educacional de um aluno, de um grupo de alunos. Definitivamente, não se pode desprezar os objetivos maiores da formação do aluno como cidadão, em detrimento de seus objetivos específicos de uma disciplina, mesmo que esta disciplina seja a própria língua. Afinal, não é a cidadania uma questão da escola?¹⁷

Ler o mundo pode significar apropriar-se das diversas formas de pensar que ecoam neste planeta e das diversas formas de explicar os fenômenos que ocorrem em nosso cotidiano, assim como estabelecer relações entre os diferentes saberes que fazem parte da nossa cultura, nesta ótica, o ler e o escrever se instituem não como meros instrumentais teóricos de apropriação da cultura, mas como fazendo parte de um universo mais amplo de possibilidades. (LOPES e DULAC *apud* NEVES, 1998, p. 39)

Não quer dizer que o professor de Física irá planejar uma aula de Português aos seus alunos, mas sim que ele precisa estar preparado para atender às dúvidas de seus alunos na hora de interpretar uma questão, ou seja, que ele precisa estar ciente de que sua aula é também um espaço para a diversidade linguística. Sem pretensão de desmerecer as demais disciplinas, mas não bastará a experiência no laboratório, tampouco a decoreba de fórmulas. O professor, em quaisquer disciplinas, irá perceber que ao entregar uma questão a ser resolvida pelos alunos, eles precisarão ler essa questão. Ao responder as questões, os alunos precisarão desenvolver sua habilidade de expressão. Ao realizar um trabalho em grupo, os alunos precisarão se comunicar, interagir e estabelecer relações entre os conteúdos desenvolvidos. Aí novamente estará presente a língua.

Desse modo, o acesso às variedades cultas da língua não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos a ampliação de seu letramento.

¹⁷ Veja-se Guedes e Souza *apud* Neves, 1998, p. 144.

Obviamente, temos ainda o desafio de detalhar e consolidar uma pedagogia que organize práticas de ensino assim orientadas. Ao fazê-lo, teremos forçosamente de ultrapassar os limites da disciplina de língua portuguesa, na medida em que todas as disciplinas escolares (pelas próprias características do saber escolarizado – construído que é no universo da cultura escrita) são necessariamente letradoras.

Essa perspectiva de uma escola letradora [...] toma as práticas socioculturais da cultura escrita como um eixo organizador do trabalho escolar.

(BRITTO, 2002, p. 27)

Se algum aluno tiver dificuldade na leitura, ao mesmo tempo em que foca os temas pertinentes à sua área, o professor que estiver atento às questões da língua e que permite mudanças em seu plano de aula, poderá “perder”, ou, de acordo com seu ponto de vista, “investir” um tempo de sua aula, para auxiliar seus alunos na leitura, em vez de se questionar: Mas afinal, o que esses alunos aprendem nas aulas de português?

Espera-se um comportamento idêntico dos professores de LP e de LA, que trabalhem com textos em diferentes linguagens e que envolvam conteúdos variados, que estimulem a discussão, diferentes leituras e conhecimentos, por exemplo, textos literários, textos jornalísticos retirados do jornal do bairro, outros, que tratem da política atual de nosso país ou do mundo, questões atuais da geografia, economia, revistas, sobre sexualidade, ou doenças sexualmente transmissíveis, ou sobre futebol, ou quadrinhos, ou notícias da TV, ou vagas de emprego, sobre meio ambiente, arte, as próprias obras de arte, hinos, textos publicitários, textos sobre saúde, poemas, letras de música, documentos oficiais, por exemplo, sobre seus direitos e deveres.

Precisamos exercitar nossos alunos a escrever, ler e dizer a sua palavra em sala de aula e nas aulas de geografia. É espantoso que deixemos para os professores de língua portuguesa essa tarefa absolutamente comum a todos os professores, independente de sua área de atuação. (KAERCHER *apud* NEVES, 1998, p. 72)

De forma fragmentada, de quem será a responsabilidade de “ensinar” para os alunos sobre direitos e deveres do cidadão? De quem será a tarefa de “ensinar”, por exemplo, a utilizar o dicionário para auxiliar o estudo? Para Guedes e Souza, 1998, p. 143, a escola tem um papel complexo, portanto, não se pode deixar essa tarefa somente a cargo do professor de LP. Acrescenta-se aí também o professor de LA. Os autores se perguntam:

A que área, a que professor cabe ensinar os alunos a consultar o dicionário? É verdade que os princípios de construção e o funcionamento de um dicionário são saberes mais próprios do professor de português [e de LA, acréscimo

nosso], mas ensinar não é apenas compor um discurso didático a respeito da importância de consultá-lo para resolver dúvidas e mostrar a técnica necessária para manejá-lo. Para levar o aluno à adotar diante do dicionário uma atitude de cidadão que reconhece como um direito seu o domínio das possibilidades de significado das palavras com que o seu mundo está sendo organizado, é preciso que a escola naturalize essa atitude mostrando como se faz e mostrando que se faz isso sistematicamente. E a escola é o conjunto dos professores e dos serviços; por isso, o uso do dicionário precisa ser, além de uma atividade multidisciplinar de leitura, uma atitude multidisciplinar da escola.

Que área, que professor tem a obrigação de dizer para os alunos que existem dicionários especializados e ensinar para que servem e como podem ser consultados, e quem constrói atividades interessantes para que eles pratiquem essa consulta? (GUEDES E SOUZA, 1998, p.143)

O que fica, muitas vezes, gera aquele “jogo de empurra”: “Ah isso não é responsabilidade minha”. Ou então, um professor fica esperando que o outro faça e nenhum deles faz, o que dificilmente aconteceria numa proposta de projetos de aprendizagem integrados, como veremos a seguir. Isso inclui a aquisição da variedade culta. Faraco (2007, p.28) fala que “adquirir familiaridades com as variedades cultas é, antes de qualquer coisa, adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita”. Em suas palavras:

Numa perspectiva pedagógica, não podemos limitar a discussão às variedades cultas em si (como apenas um conjunto de certas características léxico-gramaticais). É preciso sempre fazê-lo em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam: aquelas da cultura escrita.

[...] o acesso às variedades cultas da língua não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos a ampliação de seu letramento. (FARACO, 2007, p.29 e 31).

Mesmo que não esteja prevista na proposta pedagógica da escola, a interdisciplinaridade vai forçosamente acontecendo. E sempre foi assim. Primeiro, temos o mundo, depois temos a ciência, depois temos a educação, depois temos as disciplinas escolares. É preciso definir bem quem está a serviço de quem. As disciplinas estão a serviço da educação ou a educação está a serviço das disciplinas? Há diversos professores se preocupando com esta questão: “em que minha disciplina pode contribuir para a formação de alunos leitores e produtores de texto?” (NEVES, 1998)

3 ESPAÇO INCLUSIVO DA LÍNGUA: ANÁLISE DE POSSIBILIDADES

Na análise dos fundamentos teóricos, procuramos aprofundar os aspectos que orientam a nossa compreensão da língua, da diversidade linguística e de suas implicações para uma educação inclusiva e cidadã. Coloca-se agora a pergunta sobre a interface entre a teoria e a prática educacional. Como se constroem, de forma concreta, os espaços de ensino e aprendizagem no contexto escolar e social? Para isso, nos baseamos na análise de duas experiências onde a língua ocupa um lugar central, como meio e fim do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Projeto Amora (Colégio de Aplicação/UFRGS)

O Projeto *Amora* se desenvolve na 5ª e na 6ª séries do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS, Escola de Ensino Fundamental e Médio criada em 14 de abril de 1954.

Fazem parte das principais características da escola (cf. *site* da escola <<http://www.cap.ufrgs.br>>):

- a preocupação em inovar para melhorar;
- o papel do professor como investigador de sua prática;
- o compromisso com a produção e divulgação de conhecimento;
- a preocupação em atender às diversidades (cf. HÉLOT 2006);
- o oferecimento de currículo flexível, envolvendo artes, teatro, música, esportes, biblioteca, estudo por projetos, intercâmbios, laboratórios de ensino, tecnologias digitais, pluralidade de oferta de línguas adicionais (Espanhol e Língua Inglesa, até 2009; Alemão e Francês, a partir de 2010).

Para o Colégio de Aplicação – CAp (Disponível em: <<http://amora.cap.ufrgs.br>>) uma das principais metas é que “a concepção de educação deve contemplar uma visão de futuro que considere a condição humana como objeto essencial de todo ensino”.

Com início em 1995, o Projeto *Amora* “objetiva a reestruturação curricular caracterizada pelos novos papéis do professor e do aluno demandados pela construção compartilhada de conhecimentos a partir de projetos de aprendizagem e integração das tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar” (ver <<http://amora.cap.ufrgs.br>>), visando então, atender à política experimental e inovadora da Escola. Trata-se de uma proposta alternativa ao ensino tradicional colocada em prática.

Na visão do Projeto (ver <<http://amora.cap.ufrgs.br>>), “sua expansão tanto para outros níveis da escola quanto para outras instituições dependerá da realidade das mesmas, no que se refere à faixa etária, disponibilidade e interesse de professores em construir uma nova proposta pedagógica”.

A equipe do Projeto envolve um grupo de professores do CAp além de estagiários e visitantes, com formação nos seguintes campos do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes Visuais, Música, Teatro, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Espanhol e Psicologia (pense-se também nas propostas em NEVES 1998).

Poder-se-ia imaginar que a pluralidade de segmentos e de áreas envolvidas seria um dificultador da realização do Projeto considerando sua aparente complexidade. Porém, segundo o entendimento do *Amora*, “as opiniões divergentes são importantes, pois enriquecem as discussões e proporcionam avanço nas questões teórico-práticas, quando se fortalecem idéias através da argumentação e busca de soluções”. Então, a diversidade de áreas do conhecimento envolvidas acaba por facilitar a execução do Projeto, tendo em vista que todos os profissionais envolvidos têm um objetivo maior em comum, que, em vez de passar pelos conteúdos de cada uma das disciplinas vistas isoladamente, passa pelos objetivos da escola.

Em observação às atividades do Projeto, tive a oportunidade de conviver com a prática diferenciada oferecida pelo CAp. Notei que os resultados do trabalho realizado na escola são visíveis e significativos. No bar, na sala dos professores, nos corredores, nas salas de aula, percebe-se um “clima” diferente, que parece contagiar grande parte dos envolvidos no ambiente escolar. O trabalho integrado entre os professores das quatro línguas adicionais oferecidas na escola desempenha, nesse processo, papel fundamental que vai inclusive para além do Projeto *Amora*, que se concentra na 5ª. (AMORA I) e 6ª. (AMORA II) séries do ensino fundamental.

Pude assistir a uma aula do Projeto *Amora* destinada à apresentação dos projetos realizados durante o trimestre; e a uma aula de Geografia dos alunos da 5ª série. Em ambas as aulas, ficou evidenciado o papel da língua e da expressão do conhecimento através de uma atitude colaborativa e interativa.

A apresentação dos projetos aconteceu num dos laboratórios da escola.

Na posição de observadora externa, chamou-me atenção especial o nível de maturidade dos alunos, sua eloquência verbal, domínio do conteúdo apresentado, interação com os professores orientadores e com os integrantes do grupo, bem como a diversidade de temas envolvidos e a satisfação pelos resultados do trabalho realizado.

Os alunos se organizaram para os projetos, especialmente por afinidade com a questão levantada, em grupos, duplas ou individualmente. Todos mostraram uma desenvoltura com os resultados de sua pesquisa, disponibilizados em seu *site*, na ferramenta utilizada para andamento e registro do Projeto (PB Works¹⁸). Também foi relevante a participação dos alunos ouvintes, pois a maioria deles estava o tempo todo prestando atenção (lembro que são crianças de 5ª e 6ª séries), muitos deles mostraram-se interessados, ouvindo atentamente ou fazendo perguntas e em atitude de total respeito pelos colegas que estavam apresentando.

Alguns alunos até ficaram meio descontentes por não poderem apresentar todo o resultado da pesquisa feita, o que seria difícil de se ver em outros contextos, quando, normalmente, o aluno não faz muita questão de falar muito tempo em público e, algumas vezes, por achar que não tem o que dizer, ou por realmente não ter preparado seu trabalho, não usa seu espaço de voz.

Em todas as áreas do *Amora*, é oferecida aos alunos a possibilidade de releitura de seus textos, nos projetos em si e também nas demais atividades de sala de aula. Assim, o aluno cria o hábito da leitura de si mesmo. As pesquisas são realizadas em sala de aula e também como tarefa de casa e é possível notar o real envolvimento do grupo com os seus projetos. Os projetos, disponíveis na internet, são realizados sob orientação de professores de variadas áreas do conhecimento, sempre envolvendo mais de uma área por projeto.

E o ensino-aprendizagem de línguas é vista como uma questão fundamental. Conforme apontado pelo coordenador do projeto, Prof. Dr. Ítalo Modesto Dutra:

“Ampliar a capacidade de expressão dos alunos, especialmente na forma escrita, tanto em aspectos formais, quanto à coesão, coerência, é visto como o principal objetivo da escola como um todo”. Tal propósito encontra-se em sintonia com as discussões teóricas suscitadas no cap. 2.

O trabalho integrado e interdisciplinar do Projeto *Amora* coloca, ainda, a dimensão do uso de novas tecnologias em evidência.

Neste semestre, cursei a disciplina “Projetos de Aprendizagem em Ambientes Digitais¹⁹”, com o objetivo de conhecer as novas propostas das cadeiras da educação para o trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs.

Confesso que, ao conhecer a ferramenta *PB Works*, desconfiei de sua possível utilização em sala de aula. Somente após estar em desenvolvimento do projeto realizado para a disciplina é que eu comecei a acreditar que, talvez, fosse possível utilizá-la. Percebi que não estava olhando para a ferramenta com vistas ao estudo interdisciplinar e com os assuntos dos projetos propostos pelos alunos. Eu não estava acreditando na proposta sendo utilizada, mas sob a perspectiva do ensino tradicional, como conhecemos.

Porém, sob a forma de projetos integrados e interativos, que é realmente seu fim, pude concluir que a ferramenta é excelente e descobri que está sendo utilizada não só pelo Projeto Amora, mas também em outras escolas, embora a maioria delas ainda da rede particular de ensino. No RC-RS, é possível perceber a crescente preocupação e valorização do uso das TICs em sala de aula:

Para uma educação de qualidade é necessário levar às escolas a tecnologia da informação. É um processo complicado no Brasil e em todo o mundo, como tivemos oportunidade de observar quando acompanhamos o Colégio Estadual Padre Colbachini, de Nova Bassano, no Prêmio Educadores Inovadores da Microsoft, etapa internacional em Hong Kong. Não adianta instalar laboratório de informática nas escolas se, nas salas de aula, o ensino continuar a ser desenvolvido apenas com quadro negro, giz e livro didático. E o laboratório for um espaço utilizado uma ou duas vezes por semana para aprender informática ou bater papo na internet, em geral com o atendimento de um professor específico, enquanto os professores do currículo continuam a não utilizar *softwares* educacionais. O laboratório de informática precisa vir a funcionar como aquela antiga sala de áudio-visual, onde se tinha o retroprojektor ou a televisão com o vídeo-cassete. Para utilizar esse espaço didático, os professores

¹⁸ PB WORKS: “Free ad-supported wiki hosting with paid upgrades available for educators and businesses. Offers free subdomains, custom domain is a paid feature.” (Disponível em: <<http://pbworks.com>> Acesso em 1 set. 2009.)

¹⁹ Súmula da Disciplina *Projetos de Aprendizagem em ambientes digitais*: “Nesta disciplina serão estudadas situações experimentais desenvolvidas na modalidade de projetos de aprendizagem, enfocando a construção de conhecimento nas diferentes áreas do currículo, os usos dos recursos tecnológicos para atividades colaborativas, a introdução de metodologias interdisciplinares e formas alternativas de avaliação da aprendizagem”. (Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs>> Acesso em: 1 set. 2009)

se agendavam para dar aulas específicas das suas disciplinas. É preciso um servidor de apoio, de multi-meios, que saiba operar o *hardware*, mas os professores precisam ser capacitados para usarem a tecnologia da informação – os laboratórios com os microcomputadores e os *softwares* educacionais – como recursos didáticos em suas aulas. Em parceria com o MEC, nossa meta é instalar mais 500 laboratórios nas escolas estaduais em 2009, com parte dos microcomputadores comprados pela Secretaria e outros recebidos do MEC, através do PROINFO. (ABREU *apud* Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande, 2009, p.6)

No texto acima, escrito pela Secretária de Estado de Educação, Mariza Abreu, em abertura ao RC-RS, encontramos uma meta de instalação de laboratórios de informática nas escolas. E o reconhecimento de que é preciso contratar profissionais da área, além do investimento na capacitação dos professores.

Estive em escolas onde existe a sala multimídia, mas os alunos raramente a visitam. Ou visitam com atividades pouco produtivas. Entre outros, falta professor de informática, muitos professores não estão preparados, falta vontade de trabalhar interativamente com os alunos, na sala de aula e fora dela, porque grande parte dos professores prefere o que é mais "fácil". Os problemas sociais de nosso país também são grandes colaboradores para solucionar este problema: baixo salário dos professores, pouca formação, alta carga horária em sala de aula, desrespeito e violência, na escola inclusive, família omissa, ou até falta de família. Enfim, são problemas que atrapalham muito quem quer fazer a diferença e, ao mesmo tempo, servem de desculpa para quem não o quer.

No CAP já existem laboratórios e projetos de utilização de novas tecnologias, o que coloca a escola em uma posição de destaque em se tratando de qualidade, pois, embora ainda pouco, ou mal utilizado, o uso de tecnologia é fundamental. Na nossa própria faculdade, ainda há muitas deficiências nesse sentido. Há pouquíssimo uso de tecnologia durante o curso, tanto para nosso aprendizado como alunos, quanto para nossa formação como professores. Penso que a inclusão de disciplinas que abordam o tema de modo específico é um grande facilitador à preparação dos novos professores. Considerando que discussões e disciplinas como essa são ainda recentes no Currículo, estamos no caminho.

Em entrevista a um dos professores responsáveis pela coordenação do *Projeto Amora*, fui informada que os alunos aprendem muito rápido a utilizar a ferramenta. Os alunos de 6ª série auxiliam os alunos de 5ª série, que são iniciantes no trabalho com

projetos. Chegam, inclusive, a ensinar e auxiliar os próprios professores. Tal interação torna ainda mais rico o trabalho proposto pelo CAP. Ao mesmo tempo em que são orientados, os alunos também orientam. Enfim, os alunos se sentem valorizados e se deparam com situações de participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Esta proposta faz parte da filosofia de trabalho da escola, para a qual o conhecimento se dá na interação professor x aluno. O que poderia justificar o pouco uso da tecnologia em muitas de nossas escolas. Já que a concepção de escola influencia na evolução dos métodos de ensino, numa escola onde a concepção de aprendizagem se baseie na recepção dos conhecimentos passados do professor ao aluno, tal trabalho não seria valorizado, tampouco conduzido do mesmo modo. O uso das TICs, dessa forma, é ainda um desafio para a comunidade escolar.

Foi apontada como um desafio do *Projeto* a busca pela aprimoração da forma de acompanhamento dos alunos feita pelos professores orientadores, a fim de que aumente a capacidade de ver tudo o que os alunos estão produzindo e de conseguir fazer as intervenções necessárias, sempre tendo em vista a melhoria das capacidades cognitivas dos alunos, buscando o avanço em sua capacidade de escrita e oralidade e no estabelecimento de relações entre saberes.

No Projeto Amora, se coloca na prática a perspectiva de uma escola letradora, como citado anteriormente; uma escola que toma as práticas socioculturais da cultura escrita como um eixo organizador de todo o trabalho escolar (BRITTO, 2002, p. 27). E o ensino de LA, da mesma forma, é integrado a diversas atividades, aos projetos, às oportunidades de intercâmbio.

3.2 Projeto *Inglês para a Comunidade* (Casa Brasil/ONG Moradia e Cidadania)

Conheci a Casa Brasil através das divulgações do trabalho da ONG Moradia e Cidadania, cuja atuação é apoiada pelos associados, empregados da CAIXA Econômica Federal, empresa na qual trabalho.

A Casa Brasil é um projeto do Governo Federal. Segundo divulgação:

Com unidades funcionando em áreas de baixo índice de desenvolvimento humano, o projeto Casa Brasil leva às comunidades computadores e conectividade, e privilegia, sobretudo, ações em tecnologias livres aliadas a cultura, arte, entretenimento, articulação comunitária e participação popular.

As atividades desenvolvidas estimulam a apropriação autônoma e crítica das tecnologias, como por exemplo o software livre, a democratização das comunicações e o desenvolvimento local orientado pelos princípios da economia solidária. (Disponível em: <<http://www.casabrasil.gov.br>> Acesso em 15 dez. 2009)

Em Porto Alegre, a Casa Brasil existe há dois anos. Fica na Avenida Voluntários da Pátria e atua em diversos projetos, todos com foco na cidadania, inclusão digital e economia solidária.

Antes de iniciar o trabalho voluntário na Casa Brasil, busquei conhecer o local, conhecer as demais atividades e profissionais envolvidos, a fim de, conforme orientações do Coordenador da Casa, planejar minha atuação de acordo com a filosofia do projeto:

O cerne da filosofia da área de Formação do projeto Casa Brasil é a construção coletiva que a comunidade faz em seu contexto histórico, social, econômico, político e a expressão das dimensões individual e coletiva. O foco não é a transmissão de conhecimentos, mas a descoberta, a conscientização e o testemunho de vida, valorizando a autonomia e fortalecendo identidades, tanto do participante quanto da comunidade. Para isso, promove formações voltadas ao desenvolvimento da autonomia, em ações de educação não-formal. (Disponível em: <<http://www.casabrasil.gov.br>> Acesso em: 1 set. 2009)

Conversei com os monitores da Casa a fim de conhecer o trabalho lá realizado. Conheci alguns projetos, procurei informações sobre o público frequentador, visitei a comunidade. E, no semestre anterior, observei algumas aulas de Inglês dos artesãos.

Os frequentadores da Casa Brasil vêm da Comunidade Santa Terezinha, de vários bairros ou até de outras cidades. Eles têm, basicamente, dois perfis:

a) crianças, jovens e adultos que freqüentam os projetos, sonhadores, que buscam crescimento profissional, porém com auto-estima muito baixa e com dificuldade para acompanhar os projetos. Muitas vezes desistem dos cursos no andamento ou logo no início porque encontram emprego, ou porque precisam trabalhar na reciclagem, uma das principais fontes de renda da comunidade, ou por conta de atividades domésticas, ou ainda por falta de senso de compromisso com horários, etc.

b) crianças, jovens e adultos que buscam utilizar apenas o acesso à Internet do Telecentro, para preparar currículos, por diversão, para acessar sites de relacionamento,

porque têm horários livres, para realizar pesquisas e trabalhos escolares, especialmente as crianças.

Na Casa Brasil, principalmente as crianças e jovens são acolhidos de uma maneira que não são em seus lares. Eles recebem convites para participar dos projetos, orientações de boa convivência em grupos, de higiene, e acima de tudo, recebem carinho e um espaço saudável para ler, para estudar, para brincar.

Os projetos e atividades desenvolvidos são: curso de corte e costura; customização e artesanato; oficina de informática; cursos de língua adicional (somente Inglês, por enquanto), educação ambiental; empréstimos de livros e espaço para leitura; curso de manutenção e funcionamento de computadores; aprendizagem do uso de equipamentos digitais na área de vídeo, música, fotografia e produção cultural; culinária; reforço de matemática; oficinas lúdicas; brechós.

Inicialmente fui convidada para continuar o curso de inglês para artesãos, vinculados ao Sindicato dos Artesãos de Porto Alegre. Este curso visa proporcionar conhecimentos da língua para que os artesãos possam se comunicar com clientes em feiras internacionais e em feiras onde vendem seus produtos. Porém, com o início do semestre, ficou decidido pela Casa que o curso seria alterado. Em razão da proximidade com o Loteamento Santa Terezinha, antiga Vila dos Papeleiros, a Casa tem por objetivo atender a comunidade próxima, prioritariamente. Muitos jovens souberam da oferta de Curso de Línguas e procuraram a Casa interessados em participar.

Marcamos as entrevistas para o dia 17 de setembro deste ano. O objetivo era conhecer os jovens e conversar sobre o funcionamento do curso, sobre a carga horária, sobre as disponibilidades de horário dos alunos, etc. Desde o começo, inclusive no dia da entrevista, o trabalho foi sempre acompanhado pela monitora da Sala de Leitura da Casa. E durante as aulas, recebemos também o apoio do monitor de informática do Telecentro.

Os alunos pareciam interessados, mas a maioria deles mostrava que estava procurando emprego, ou que tinham irmãos/primos pequenos para cuidar e/ou buscar na escola, ou estavam fazendo catequese na Igreja Católica. Percebemos que a questão do horário seria um desafio, principalmente para tentar adequar o horário do curso às disponibilidades dos alunos.

As aulas começaram dia 24 de setembro, com planejamento para acontecer todas as quintas-feiras das 16h 30min às 18h, até o dia 26 de novembro, totalizando 20 horas-aula.

A turma contou com 15 alunos, com idade entre 14 e 46 anos. De início, pensamos em montar a turma apenas com jovens, mas como duas pessoas acima dos 25 anos compareceram à entrevista e, além de demonstrar muito interesse, se disponibilizaram a ter uma boa convivência com o grupo, percebemos que a diversidade nas idades e experiências poderia acrescentar para o crescimento do grupo.

Os maiores interesses do grupo em estudar uma língua adicional, percebidos pelas conversas iniciais e fichas preenchidas para as entrevistas foram: “para conseguir um bom emprego”, “para se comunicar com estrangeiros”, “para falar”, “para ser aeromoça”, “para dar aulas”, “para aprender muitas coisas”, “porque é legal e importante”, “para reforçar os estudos da escola”, “para estar mais perto de outros povos”, “para o futuro”, “para saber alguma coisa quando voltar a estudar”.

O Projeto *Inglês para a Comunidade* atende os alunos do Loteamento Santa Terezinha. Realizei uma visita à comunidade, conduzida pelo aluno Marcos²⁰. Foi possível observar que há muito trabalho na reciclagem e também há muito tráfico de drogas na comunidade. O aluno me contou que os moradores convivem com o tráfico, apesar de ter um posto policial no meio da comunidade. Vi muitas crianças pelas ruas, sozinhas, descalças, sem higiene, muitas delas bem magras ou muito gordas, provavelmente numa situação de desregulamento alimentar. Alguns alunos relataram que há muitas situações de mães que trabalham como domésticas e deixam os filhos em casa para serem cuidados pelos filhos mais velhos ou outros familiares. Embora exista uma creche da Prefeitura, para crianças de 0 a 6 anos, e um Serviço de Atendimento Socioeducativo (SASE), projeto Marista, que atende crianças e jovens, de 7 a 14 anos, muitas famílias, provavelmente as mais desestruturadas, não matriculam seus filhos, ou perdem as vagas por falta de cumprimento de horários, por falta de frequência, etc.

A comunidade também conta com uma quadra de esportes, onde os moradores jogam futebol, uma praça com brinquedos para crianças e uma cancha de bocha, não utilizada, sobre a qual meu aluno comenta, inclusive, a intenção de alguns moradores de,

²⁰ Nome fictício, para preservar a identidade do aluno.

futuramente, transformá-la em uma espécie de concha acústica, o que seria um espaço para leituras, música, exibição de filmes, etc.

Tentei nos primeiros encontros, conhecer a turma. Nosso local de trabalho iniciou no Telecentro e estava previsto para mudar para a Sala de Leitura a partir do 5º encontro, mas acabamos ficando no Telecentro todos os 20 períodos porque uma atividade prevista foi cancelada.

Procurei priorizar no curso: “a construção de ferramentas para estudo, a partir da atuação e do interesse dos alunos”.

Os demais objetivos do projeto foram:

- a) ampliar o capital cultural;
- b) prover recursos para despertar o interesse pelo estudo facilitando a busca pelo aprendizado individual e coletivo;
- c) valorizar o estudo de uma língua adicional, sem desvalorização da língua do aluno;
- d) perceber que é possível construir conhecimento a partir do conhecimento que o aluno já possui.

Tentei ajudá-los a buscar o conhecimento e orientá-los nessa busca. Garantir que eles pudessem vir outros dias na Casa Brasil e, por eles mesmos, por livre vontade, abrir os sites, buscar informações, estudar. Pois acredito que não é no ensino, e sim no estudo, onde realmente se dá o aprendizado. A boa aula acontece quando o professor consegue despertar o interesse do aluno para que estude, para que busque aprender. A estratégia fundamental das aulas foi o investimento do máximo de tempo e dedicação para a observação contínua dos interesses do grupo. O que muitas vezes tornou a aula ainda mais rica quando um aluno aponta uma dúvida ou encontra algo interessante e compartilha com os demais e, principalmente, quando eles descobrem que, se pode estudar LA através da internet.

Trabalhamos com o Orkut, o You Tube, dicionários *on-line* (www.dictionary.com), Google, Blog da Casa Brasil, *site* do Terra de letras de música, *sites* de estudo de LA (Live Mocha e Inglês *on line*), etc.

Os alunos mostraram interesse pelas seguintes pesquisas/estudos, alguns propostos, outros por livre iniciativa do grupo: *The Beatles* (letras, canções, origem do nome, músicas *Love me Do* e *In My Life*, comparada com a versão *Minha Vida* – Rita Lee),

John Lennon (*So this is Christmas*), explorar o Orkut com versão em Inglês, explorar o uso do celular com a língua inglesa (Poucos se “arriscaram”, a maioria ficou com medo de perder as configurações e de não saber navegar), Michael Jackson (letras, canções, *We Are the World*), diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal (assistimos ao vídeo: *Estória do Gato e da Lua*), atividades interativas propostas pelos sites de estudo de inglês, vídeo *Story of Stuff*, sobre consumismo e meio-ambiente.

Realizamos também experiências de tradução/versão de músicas, utilizando os tradutores da Internet e o dicionário *online*. Eles iam percebendo que muitas traduções não estão muito adequadas. Possibilitando-se, assim, o acesso à pesquisa de traduções na Internet, mas com olhar crítico, impondo seu conhecimento e sentindo necessidade de outras fontes de consulta, ao perceber a falta de coerência em algumas letras de música ou mesmo nas traduções de outros textos.

Para minha surpresa, numa das aulas um dos alunos me pediu para estudar gramática. Perguntei o que ele gostaria de estudar e se os demais alunos concordavam. Eles me responderam que gostariam de estudar sobre verbos. Investiguei um pouco mais e percebi que eles queriam entender por que às vezes um verbo com forma “parecida” tem significados diferentes em cada uso encontrado (tempos verbais) e também porque às vezes aparece a terminação *ING* em substantivos. Recorri inicialmente a algumas das canções estudadas, pedi que eles encontrassem verbos a fim de identificar alguns tempos verbais. Também entreguei a eles uma tabela com algumas conjugações essenciais. Pedi que eles formassem frases com os verbos. E pedi que eles fizessem questões para os colegas responder utilizando as formas estudadas. Eles tiveram muita dificuldade na hora de formular as questões. Estudamos gramática a partir da solicitação do grupo, mas penso que terei de encontrar uma maneira mais significativa, na próxima oportunidade.

As condições que favoreceram a realização do projeto foram:

- local adequado: aulas no Telecentro, onde há computadores individuais com acesso à Internet;
- orientadora com conhecimento em informática e disposta a aprender o que desconhece (LINUX¹);
- monitor com formação técnica em informática e à disposição da turma durante alguns períodos das aulas;

- aula em Curso Livre, sem estar necessariamente vinculada aos objetivos propostos para uma série específica, sem comprometimento com calendários de provas e notas, por exemplo;
- poucos alunos em sala de aula;
- alunos interessados em aprender;
- materiais necessários, disponíveis na casa e/ou comprados pela professora: (folhas, impressões, canetas, quadro branco, caixas de som).

Os fatores que prejudicaram o andamento das aulas foram:

- fones de ouvido em más condições;
- internet com baixíssima velocidade;
- o som não funcionou alguns dias;
- desistência da maioria dos alunos inscritos;
- pouco conhecimento dos alunos em informática, principalmente o editor de textos;
- alguns alunos que realizavam atividades paralelas e que não atendiam ao interesse comum do grupo, como acessar recados do Orkut ou seus e-mails particulares.

A coordenação psicopedagógica da Casa Brasil tem trabalhado continuamente em iniciativas para tentar evitar a evasão dos alunos, no entanto, ainda há muita desistência em grande parte dos projetos. Conforme eles mesmos falam: “A Casa Brasil ainda está conquistando espaço na comunidade. A comunidade está começando a criar confiança no trabalho da Casa e a sentir que pode ter espaço dentro dela”.

Normalmente, os projetos que têm pouquíssima desistência são os projetos que têm vínculo direto com a produção de renda, por exemplo, o curso de corte e costura, pois eles aprendem, produzem e ao mesmo tempo recebem remuneração pela venda dos produtos. Entre outros, existe uma parceria entre a Casa e o Fórum Social Mundial 2010 que encomendou a fabricação de *ecobag* ao projeto de corte e costura.

Dentre os alunos que desistiram, uma jovem estava grávida e perdeu o bebê, uma senhora conseguiu um emprego, um rapaz não conseguiu trocar o turno do trabalho, duas meninas começaram a trabalhar na reciclagem. Eles me explicaram que, pela proximidade do fim do ano, era necessário começar a trabalhar. Alguns alunos

procuraram emprego durante muito tempo do ano e, sem conseguir, resolveram trabalhar na reciclagem que acontece dentro da própria comunidade.

A interação com os profissionais da Casa Brasil foi muito significativa para meu crescimento profissional. O trabalho com os alunos foi ainda mais. Foi muito gratificante ver o interesse deles; ver que estavam interagindo, se ajudando muitas vezes; e que nossas aulas puderam também lhes proporcionar momentos de crescimento pessoal. Apesar de que muitos de seus amigos os criticavam achando que “para eles não era preciso estudar inglês”, os alunos que ficaram até o fim se sentiram felizes por concluir o curso e pelos momentos de convivência com a língua inglesa e com o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao submeter este texto à leitura de professores com experiência acumulada em projetos de promoção do ensino-aprendizagem de línguas, tenho a consciência de que se trata apenas do início de um processo que se iniciou na graduação e um possível ponto de partida para uma pesquisa mais sistemática, mais atenta e provocativa de amplas discussões.

As questões de pesquisa que deram origem a este trabalho como um todo foram surgindo ao longo das leituras realizadas, das intervenções da orientação e das vivências como aluna na realização das atividades previstas no plano de ação do projeto preparado durante o curso da Disciplina na FACED, *Projetos de Aprendizagem em Ambientes Digitais*.

Em atuação como estagiária, os projetos de aula foram vistos de forma pretensiosa pelos demais professores de algumas escolas. Já ouvi frases como “Tu ainda é nova, espera ter mais alguns anos de magistério”. Ou ainda, “Tu vai mesmo querer ser professora? Pensa bem!” Foi possível perceber que também meus colegas graduandos passaram por situações similares. Imagino o nível de descontentamento que atinge os profissionais que agem dessa maneira. E nem acho que, desde o início, eles pensavam assim. Acredito que a docência lhes deixou assim, ou ainda, as más experiências com a docência.

Afinal, como já comentado, são mesmo muitas as dificuldades da escola: conviver com a globalização e o capitalismo, que, associados à corrupção, em sua busca desenfreada por lucro financeiro, fazem com que se perca de vista os objetivos humanos da escola, se perca recursos que poderiam ser destinados a melhorar as condições, físicas e humanas, da escola, conviver com a guerra, com a fome, o desemprego, a violência, as drogas (SOARES; BILL; ATHAYDE, 2005), analfabetismo, má distribuição de renda, falta de moradia, falta de saneamento básico, falta de respeito pelo ambiente escolar e pelos profissionais envolvidos, preconceitos, falta de lazer, famílias desestruturadas, falta de famílias muitas vezes. A própria sociedade consumista e a mídia incitam o jovem à violência, quando pregam o culto à uniformização do perfil, ao poder, à beleza, ao ter em detrimento do ser. O jovem muitas vezes rouba para “poder ter” o tênis ou o relógio da moda. Para mostrar que tem “atitude”, ele se iguala a todos os demais.

A falta é algo que move, naturalmente, o ser humano, mas será que é mesmo preciso estar querendo tudo o tempo todo? Seremos eternos insatisfeitos? Será que queremos ser assim, ou somos porque estamos passivamente aceitando a massificação que nos é imposta? Mesmo que isso consuma nosso tempo, nossa paz e nosso planeta?

Portanto, sendo essas características pertencentes à sociedade contemporânea, penso ser a escola uma das principais articuladoras da mudança, que envolve, em suma, buscar uma sociedade com melhores condições de vida para todos. E de fato, nesta realidade, é provável que eu também logo viesse a me desiludir, e conseqüentemente, viesse a desistir.

É por tudo isso que tentei buscar alternativas.

Não é possível que nessa diversidade toda não houvesse propostas, não apenas teóricas, mas já sendo executadas, ou pelo menos testadas.

Foi nessa perspectiva que me lancei na experiência com o *Projeto Inglês para a Comunidade*, da Casa Brasil, e encontrei, ainda que tardiamente, o *Projeto Amora*, onde se vê, na prática, que a cidadania não é só uma tarefa do governo ou de ONG's, é tarefa principal da escola e, acima de tudo, é algo possível.

As questões iniciais que nortearam as primeiras pesquisas e idéias do trabalho não são as mesmas de agora. Elas foram se alterando ao longo do percurso realizado. Para a realização do mesmo foi necessário também despertar para uma série de questões da educação lingüística, algumas delas que ficaram adormecidas durante o curso.

Considero este trabalho como o início de uma reflexão sobre o espaço que o ensino-aprendizagem de línguas ocupa em nosso país, do qual posso destacar as seguintes considerações:

- (1) a visão que a escola tem da língua pode fazer toda a diferença para o sucesso ou insucesso das aulas;
- (2) interação e participação ativa do aluno em seu processo de estudo-aprendizagem são fundamentais para se ter aprendizagem;
- (3) os alunos gostam de estudar, posto que se envolvem nos projetos e ficam satisfeitos ao ver o resultado de seus trabalhos (Amora);
- (4) educação é direito e pode ser garantia dos demais direitos;
- (5) o ideal de uma escola seria uma proposta semelhante à proposta apontada pelo CAP: "Tendo como referência um ensino que compreende

a interação professor-aluno como base, numa perspectiva dinâmica, procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas, visando à conscientização de valores humanos, à vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais e buscando formas democráticas de interação social.”;

- (6) a consideração da pluralidade linguística é essencial para a formação e a inclusão do indivíduo na sociedade, o que se torna difícil especialmente em razão de nossa tradição “monolíngue”;
- (7) naturalizar a pluralidade no contexto escolar, a fim de torná-la também um compromisso da escola;
- (8) de fato, as habilidades lingüísticas podem, como no *Projeto Amora*, ser colocadas como o carro-chefe de estudos interdisciplinares;
- (9) Leitura e domínio da língua do poder são necessários, mas não precisam necessariamente ocorrer às custas da perda da língua da família;
- (10) o processo avaliativo não pode mais ser o centro do processo ensino-aprendizagem;
- (11) as escolas precisam oferecer apoio psicopedagógico aos professores, alunos e pais;
- (12) o professor precisa respeitar a individualidade e o ritmo do aluno, bem como ajudá-lo a experimentar variados métodos de estudo, a fim de que ele descubra como prefere estudar.

Apesar das limitações naturais deste “estudo” de conclusão de uma licenciatura em letras, e posto que a reflexão a que nos lançamos não se encerra por aqui, é possível vislumbrar agora com mais clareza os próximos passos de um processo que não se fecha em si, mas segue também após a graduação. Entre as metas que ainda devem ser melhor trabalhadas por mim, destaco as seguintes:

- a) a ampliação da qualidade da leitura e do conhecimento de linguística, a fim de aprimorar a análise e percepção dos fatos da língua e das relações entre língua e aprendizagem;
- b) manter contato com a busca contínua por uma educação com propósitos claros para professores e alunos;

- c) aliar estudo teórico à prática, sempre que possível, considerando a necessidade de articulação entre as duas. Em termos concretos deste trabalho, é preciso interligar mais explicitamente os capítulos 2 (teórico) e 3 (análise de experiências práticas);
- d) continuar com o trabalho voluntário na Casa Brasil, uma vez que constitui um espaço ímpar de aprendizagem, onde posso contribuir e ao mesmo tempo crescer como pessoa e como profissional.

Está claro que a complexidade dos aspectos abordados nesta monografia apenas proporcionou um levantamento inicial dos diferentes problemas e questionamentos em jogo. O foco também permaneceu muito centrado em temas do ensino da língua materna e da consideração de sua variação interna (ver Faraco 2007). Contudo, o trabalho teve o mérito de, acima de tudo, despertar para o papel da língua nos processos de inclusão/exclusão social e, como tal, na ação educadora do professor e da escola. Isso certamente aprofundou e qualificou minha formação como professora-pesquisadora. Que bom que isso aconteceu antes de concluir o ciclo da graduação, que é apenas mais um começo do que virá.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *O conceito de língua materna e suas implicações para o bilinguismo (em alemão e português)*. In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilingües de imigrantes (alemães) no Brasil*. In: Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a.M., n. 1(3), p. 83-93, 2004.
- ANDRADE, Cibele, Yahn de; DACHS, J. Norberto. *Acesso à Educação por Faixas Etárias, segundo Renda e Raça/Cor*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0937131.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2009.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. Prefácio Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: EDUSP, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Lei 9.394/1996.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 1 dez. 2009.
- BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. *O que é o Casa Brasil*. Disponível em: <<http://www.casabrasil.gov.br>> Acesso em: 15 ago. 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 2000.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A Sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola editorial; IPOL, 2007. [1996]

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Ensino de Línguas Estrangeiras: olhando para o futuro*. In: CELANI, M.A.A. (org) *Ensino de Língua Estrangeira: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

COMPARATO, Fábio Konder. *Declaração Universal dos Direitos Humanos - Sentido histórico*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/historia>> Acesso em: 4 dez. 2009.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

FARACO, Carlos Alberto. *Por uma pedagogia da variação linguística*. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 21-50.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Pedro. *What are we aiming at? (Do We Know it?)* APIRS. Newsletter 13 (1): 2-4. July 2003.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social*. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 51-78. (Na Ponta da Língua; 18.)

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006

GUEDES, Paulo & DE SOUZA, Jane Mari. *Introdução: leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português*. In: NEVES, Lara Conceição Bitencourt et al. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. p. 13-18

HÉLOT, Christine. *Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context*. In: LAOIRE, Muiris Ó (Hrsg.). *Multilingualism in educational settings*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2006. p. 49-72.

IOSCHPE, Gustavo. *A ignorância custa um mundo: o valor da Educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Editora Francis, 2004.

HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, 2009.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Third Edition. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006.

LIMA, Marília dos Santos. *Crenças e inquietações na cultura da sala de aula de língua estrangeira*. IV Fórum de Línguas Estrangeiras da Unisinos, 2003.

_____. *Questões identitárias na sala de aula de língua estrangeira*. In: MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; MIRANDA, Ana Ruth Moresco; FINGER, Ingrid; AMARAL, Luís Isaías Centeno do (Orgs.). *Estudos da Linguagem VII Círculo de Estudos Linguísticos*. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, p. 235-250, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.

MASELLO, Laura. (Org.) *Português lengua segunda y extranjera em Uruguay. Actas Del Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Universidad de La República. Montevideo, Uruguay: 2008.

MENEGUEÇO, Bruna. *Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática*. REVISTA ESCOLA ABRIL. Edição 214, agosto/2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/alem-gramatica-426788.shtml>> Acesso em: 1 nov. 2009.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na Escola*. Coleção Repensando a Língua Portuguesa. São Paulo, SP: Contexto, 1990.

OTHERO, Gabriel de Ávila; MENUZZI, Sérgio de Moura. *Linguística Computacional: Teoria e Prática*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.

PARÁISO, Marlucy Alves. *Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente*. In: Educação & Realidade, n. 21(1), p. 137-157, jan./jun. 1996.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.) *Formação do Pesquisador em Educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió, AL: EDUFAL, 2007.

PROJETO AMORA. Disponível em: <<http://amora.cqp.ufrgs.br>> Acesso em: 1 dez. 2009.

PEREIRA, Gilson Medeiros *et al.* *Bourdieu pensa a educação*. In: *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*, nº 5. São Paulo, SP: Editora Segmento, S.a.

SOARES, Luiz Edurdo; BILL, Mv; ATHAYDE, Celso. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.