

A LÍNGUA MATERNA DO PONTO DE VISTA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marcelo CONCÁRIO

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
mconcario@faac.unesp.br

Resumo: São objetivos deste trabalho (1) apresentar resultados de uma pesquisa acerca do papel da língua materna na construção do conhecimento escolar, focalizando características de livros didáticos, e (2) analisar novos materiais a partir desses resultados. Após avaliar livros utilizados em duas escolas públicas nas aulas de Ciência, História e Matemática, entre 2005 e 2008, foram identificadas características relacionadas a oportunidades para alunos aprimorarem habilidades e competências na língua materna ao estudarem conteúdos específicos. Para retomar essa reflexão com livros mais recentes, foram analisados novos materiais segundo as categorias de interpretação originais. Constatam-se poucos avanços, permanecendo a necessidade de reavaliar o modo de apresentar (abordar?) conteúdos. A divisão de papéis entre alunos e professores no encaminhamento e na avaliação das atividades continua praticamente igual. Notam-se, ainda, poucas mudanças em relação ao ensino ou à análise de estratégias de planejamento e execução, e à promoção de autonomia no uso de novos conhecimentos, novas habilidades ou atitudes, que seriam objetivos da aprendizagem. Propõe-se, aqui, um olhar para oportunidades de ensino-aprendizagem de língua materna segundo tradições consolidadas em alguns contextos de ensino de língua estrangeira: o ensino comunicativo, o uso de tarefas e a integração entre língua e conteúdos específicos.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; língua estrangeira; língua materna; ensino de línguas baseado em conteúdos; materiais de ensino.

1. Justificativa e fundamentação

Durante a minha pesquisa de doutoramento, uma professora de Português convidou-me para assistir à aula de fechamento de uma unidade em que os alunos haviam estudado cartas formais e cartas informais. Na classe com mais de 30 alunos, quatro crianças tinham acabado a tarefa e estavam impacientes. A professora esforçava-se para atender os outros alunos, que trabalhavam individualmente para concluir o que não haviam feito em casa: escrever uma carta informal para um amigo.

Depois de pedir autorização da professora, fui à quadra de esportes acompanhado dos alunos que já haviam feito a tarefa. Todos se sentaram no chão, eu contei que tinha ido ver uma aula de Português e que sabia que eles estavam estudando cartas. Disse aos alunos que é muito comum estudar isso em cursos de idiomas e quis saber que tipos de cartas os alunos estudaram. Um garoto muito rápido disse: "a gente estudou carta formal e carta informal".

Ao perguntar o que eram cartas formais e informais, ouvi a seguinte resposta desse aluno: "ah... carta formal é aquela que tem informação. Carta INformal é a que não tem informação..." (ênfase do aluno ao falar).

Enquanto coletei dados sobre as oportunidades para que alunos de 6^o e 7^o anos produzissem linguagem (falassem e escrevessem) em aulas de Matemática, História e Ciências (CONCÁRIO, 2009), vivenciei situações parecidas com a descrita acima. Nessas ocasiões,

ficava pensando sobre o que poderia explicar o fato de alguns alunos não saberem explicar - clara ou corretamente - o que estavam estudando, ou por que o faziam.

As dificuldades para linguagem (falar e/ou escrever) sobre os conteúdos escolares, assim como a ineficiência no aproveitamento do contato com temas novos e desafiadores para praticar e aprimorar competência linguístico-comunicativa, motivaram-me a realizar um estudo com dois objetivos: (a) descrever as oportunidades para interação e produção linguística dos alunos em aulas das disciplinas específicas, com base em observação de aulas, depoimentos de professores e alunos, e características de materiais didáticos; e (b) analisar a produção desses alunos a partir de situações de ensino planejadas e executadas com o objetivo de incentivá-los a falar e escrever sobre conteúdos estudados na escola.

Neste texto, focalizarei o primeiro objetivo, com destaque para as características dos livros didáticos: inicialmente os que eram utilizados com alunos de 5^a série (6^o ano) entre 2005 e 2008 em duas escolas municipais de Ribeirão Preto e, depois, os adotados atualmente em uma dessas escolas.

Antes de prosseguir para a descrição de como os dados foram coletados e o que foi constatado, é importante salientar que - numa dimensão pessoal - o estudo foi motivado pela experiência como professor de inglês como língua estrangeira e por minha trajetória de pesquisa e atuação como formador de professores, ambas comprometidas com conscientização da linguagem (CONCÁRIO, 2007; JAMES; GARRETT, 1985).

Nesse contexto, a pesquisa de que provém o presente trabalho fundamentou-se no sociointeracionismo (LANTOLF, 2000; OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, 1998), na aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000; MOREIRA; MASINI, 2006), e na proposta de modificação cognitiva (FEUERSTEIN, 1980; GOMES, 2002). Mais especificamente, o embasamento teórico-metodológico centraliza a língua e a interação como ferramentas e processos extremamente importantes na aprendizagem e, portanto no desenvolvimento, de novos conhecimentos, novas habilidades e atitudes. Isso se dará na medida em que os aprendizes tenham a oportunidade de vivenciar novas situações e contar com a mediação, que, no caso específico da aprendizagem escolar, está principalmente relacionada ao que acontece nas aulas, à atuação de professores e outros alunos, e aos materiais didáticos.

Segundo o sociointeracionismo, a aprendizagem é um processo de internalização do conhecimento social (saberes, tradições) que, na interação entre sujeitos menos conhecedores e mediadores mais aptos (conhecedores), por meio de ferramentas com significado culturalmente estabelecido, leva ao desenvolvimento da mente menos experiente.

Mais fortemente relacionada a questões de ensino-aprendizagem em contexto escolar, a premissa central da aprendizagem significativa é a de que um novo conhecimento poderá ser internalizado com maior facilidade se puderem ser estabelecidas relações de ancoragem (subsunoçores) entre conhecimentos prévios e as novas informações a que um aprendiz é exposto. A mediação, nesse sentido, tem a ver com procedimentos e ações para otimizar essa aproximação do novo e do prévio e, por isso, a interação, a metalinguagem, o planejamento e a execução de ações pedagógicas devem visar à clareza, estabilidade e organização de subsunoçores. Em termos mais usuais, isso se refere a conhecimentos implícitos da grande maioria dos professores: comece uma aula revisando o que foi feito anteriormente; é importante verificar se pré-requisitos são satisfeitos antes de avançar na direção de novos conhecimentos (por exemplo, antes de analisar diferentes estilos de cartas, o que os alunos entendem por formal e informal? Que alunos leem/escrevem cartas atualmente?).

Finalmente, Feuerstein (1980) argumenta que todo ser humano é capaz de aprender, mesmo que alguns indivíduos apresentem retardo (ritmo e repertório empobrecidos). Para esse autor, as eventuais limitações de alguns aprendizes significam que a interação deverá ser enriquecida, com ênfase e frequência aumentadas, fazendo uso de estratégias e materiais especialmente planejados para compensar e diminuir privações que, caso contrário,

acentuarão as diferenças entre aprendizes normais e aqueles privados dessa interação enriquecida. Feuerstein desenvolveu sua obra em razão do envolvimento com crianças afetadas por segregação social, problemas mentais, baixa autoestima etc., e seu trabalho tem relevância para a área da Educação, principalmente no que se refere a dificuldades de aprendizagem e educação especial (GOMES, 2002).

A etapa de intervenção na minha pesquisa de doutoramento deu-se com alunos que apresentavam baixo desempenho em pelo menos duas disciplinas entre Matemática, História e Ciências. Meu interesse, decorrente do envolvimento com conscientização da linguagem e dos anos de experiência como professor de inglês em cursos de idiomas, foi avaliar até que ponto a língua portuguesa, conforme utilizada em livros didáticos e na sala de aula, poderia dificultar ou facilitar o envolvimento e a aprendizagem desses alunos. De certa forma, a experiência como professor de língua estrangeira fez pensar se a língua materna, em situações específicas de ensino-aprendizagem na escola, não poderia ser encarada como um idioma que os alunos não dominam totalmente e, assim, interessou-me uma reflexão sobre as inter-relações entre a língua materna, os conteúdos específicos da escola e o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa.

Nessa perspectiva, justifica-se o interesse no papel da mediação e da interação na aprendizagem de conhecimentos e habilidades para usar língua: as vivências escolares representariam oportunidades para os aprendizes internalizarem vocabulário específico, formas de utilizar a linguagem verbal e até mesmo comportamentos linguísticos (trabalhar em grupo, saber ouvir, solicitar esclarecimentos quando necessário, planejar e avaliar formas eficazes de verbalizar etc.). A qualidade da internalização, influenciada por mediadores (materiais de ensino, ritmo pedagógico nas aulas, metalinguagem, processos de negociação de sentidos e formas de utilizar a língua materna em situações escolares), resulta - portanto - de como aprendizes interagem com esses elementos e com outras pessoas que participam dos processos em que há contato com os (novos) conteúdos específicos na escola.

Na tradição de ensino de línguas orientado pela abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2005; BROWN, 2000; DOUGHTY; PEARCE; THORNTON, 1971; WIDDOWSON, 1978), a interação merece destaque por vários motivos, e atividades e procedimentos que maximizem sua quantidade e qualidade há tempos são preconizados em processos formais e informais de formação de professores de línguas estrangeiras. Resumidamente, a interação é considerada, por exemplo, uma técnica necessária para propiciar aos alunos de línguas estrangeiras oportunidades de treinar o uso da língua-alvo, mesmo que isso ocorra em exercícios controlados em que os alunos pratiquem repetitivamente o emprego de estruturas linguísticas em diálogos ou atividades em grupo visando à resolução de problemas cotidianos, como que tipo de comida deve ser comprado para comemorar um aniversário num final de tarde, na casa de amigos.

Numa visão mais madura acerca dos fatores que facilitariam a internalização (aquisição ou aprendizagem) da língua-alvo, além da prática para automatizar o uso de estruturas linguísticas, a interação configura - principalmente na oralidade - oportunidades de testar e exercitar as habilidades de compreensão e produção oral, dando aos alunos a chance de aprimorar estratégias para esclarecer mal-entendidos e buscar formas alternativas de expressar suas intenções.

Deve ser considerada, sobretudo, a hipótese da interação (HALL, 2000; LONG, 1985), segundo a qual as grandes oportunidades de internalização ocorrem pela negociação de sentidos e de comportamentos durante a comunicação. A hipótese da interação pode ser concebida como uma conciliação entre duas reflexões teóricas importantes, em que ora se considerou o insumo como principal fator de promoção de aquisição de língua estrangeira (KRASHEN, 1994) e ora foi sugerido que as oportunidades de produzir língua-alvo tinham o principal impacto no desenvolvimento desse conhecimento (SWAIN, 1995).

No sentido de negociação, a interação representa ainda os momentos em que podem ser esclarecidos os objetivos de aprendizagem. Na interação dos alunos, professores e materiais de ensino podem ser avaliadas, por exemplo, percepções e expectativas sobre a utilidade dos conhecimentos abordados nas aulas; que competências e habilidades deveriam ser revisitadas para facilitar o desenvolvimento de novos saberes; como as responsabilidades podem ser distribuídas entre alunos e professores para realizar as atividades propostas/selecionadas.

Finalmente, ainda que se reconheça que a abordagem de ensino resulte de conhecimento teórico e prático; de crenças, experiências anteriores e preferências dos professores; e que o que de fato acontece na sala de aula resulta mais das decisões do professor do que das características dos livros didáticos, faz sentido supor que materiais de ensino em que se valorize a interação poderão influenciar o modo como as aulas são conduzidas.

Com isso, justifica-se o interesse na avaliação de livros didáticos de forma a analisar em que medida são criadas/estimuladas situações para que haja interação nos sentidos de (1) prática de competências e habilidades; (2) negociação de conteúdos e processos; e (3) oportunidades para esclarecer e motivar os alunos diante dos conteúdos abordados na escola.

A consideração das características de livros e demais materiais didáticos de disciplinas específicas configura uma indispensável possibilidade de reflexão para quem se identifica com propostas para o ensino de línguas baseado em conteúdos (BRINTON; SNOW; WESCHE; 2003; CONCÁRIO, 2009; 2011; HALEY; AUSTIN, 2004). Tais propostas decorrem da consideração de que o conhecimento linguístico (competências e habilidades) afeta a internalização de novos saberes, assim como a interação com novos temas e desafios pode promover o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa. Portanto, de acordo com uma abordagem de ensino em que língua e conteúdos específicos de outras disciplinas sejam integrados e considerados objetivos/mediadores interdependentes na internalização, faz sentido esperar que a língua materna possa ser exercitada e ensinada nas aulas de todas as outras disciplinas na escola (cf. DOUGHTY; PEARCE; THORNTON, 1971; FLOOD; FARNAN, 2004; GRAVES; SLATER, 2004; HACKER; GRAESSER, 2007; MERCER, 1995).

Além disso, conforme mencionei no início deste texto, minha experiência no ensino de inglês motivou-me a olhar para a língua materna - particularmente em aulas e materiais de Matemática, História e Ciências - a partir de teorias e práticas consolidadas no ensino de língua estrangeira, em que a língua-alvo é considerada objetivo do ensino e meio de atingi-lo. Apesar de não desprezar as particularidades, nem os grandes avanços no ensino de (português como) língua materna, parece que ainda predomina, nas aulas de português, a visão de que a língua é algo que se estuda pela língua, ao mesmo tempo em que nas aulas de outras disciplinas, não são exploradas oportunidades de refletir sobre língua e linguagem como mediadoras do acesso a outros conhecimentos e como ferramentas que viabilizam o uso desses conhecimentos.

2. A análise dos livros didáticos no estudo original

A análise dos livros didáticos utilizados entre 2005 e 2008 nas duas escolas de origem dos participantes da pesquisa foi feita qualitativamente. Conforme lia os cinco livros do professor, procurei identificar recorrência, ou inexistência persistente, de características que pudessem ser relacionadas a oportunidades para que os alunos falassem ou escrevessem sobre os conteúdos abordados, e/ou que pudessem influenciar a quantidade e qualidade de interação dos alunos entre si, ou com o material, ou com o professor.

O mesmo livro didático de Ciências (GEWANDSZNAJDER, 2005) era utilizado nas duas escolas. Nos casos de Matemática (DANTE, 2005; PIRES, CURI; PIETROPAOLO, 2002) e de História (SCHMIDT, 2005; MODERNA, 2006), porém, os materiais eram diferentes.

A análise desses materiais, apesar de não ter sido embasada em categorias estabelecidas *a priori*, pautou-se na teoria explicitada anteriormente. Por isso, minha atenção focalizou os modos de abordar conceitos (apresentação de palavras-chave e vocabulário; oportunidades para negociar significado e utilidade do conhecimento abordado); os estímulos e os modelos para produção textual e interação; as oportunidades para refletir sobre bons exemplos de estratégias de planejamento e revisão de textos e sobre a qualidade da aprendizagem.

Além dos trabalhos citados na seção anterior, reflexões e estudos de outros autores contribuíram para a sistematização da análise dos livros didáticos e para o agrupamento das constatações sobre eles. Nesse sentido, destaca-se o texto de Armbruster (2004), em que se propõem os seguintes parâmetros para avaliar se um material é "atencioso" para com o usuário: (a) a estrutura do texto, (b) a coerência do texto, e (c) a adequação do texto ao leitor-alvo.

Levando em conta as restrições de espaço e as especificidades dos objetivos no momento, chamo a atenção para algumas das sugestões apresentadas por Armbruster para respaldar a análise dos parâmetros citados acima. No caso da estrutura de textos, pode-se considerar como os objetivos são explicitados, se há resumos ou paráfrases das principais proposições, se seções do texto são sinalizadas com clareza, e se elementos não verbais ajudam na apresentação ou representação das informações mais importantes. Para Armbruster, um texto coerente, portanto "atencioso", evita sobrecarregar o leitor e - para isso - emprega marcadores discursivos e de referência de modo claro e direto, muitas vezes favorecendo a repetição de palavras e expressões. Finalmente, a adequação ao leitor-alvo tem a ver com a densidade conceitual do texto. Sendo assim, um texto adequado retarda o uso de jargão e não se assemelha a enciclopédias, uma vez que visa a explorar as relações entre os conceitos abordados em vez de simplesmente apresentá-los.

Em relação ao período compreendido entre 2005 e 2008, as constatações acerca dos livros didáticos são:

(1) somente um deles explicitava que certas tarefas eram propostas para trabalho em dupla ou grupo. Havia indicações, em alguns materiais, de que as atividades visavam à análise e reflexão, mas não havia recomendações de como deveriam ser executadas;

(2) era frequente a solicitação/recomendação para que os alunos produzissem relatos e respostas escritas. Em História, predominavam perguntas sobre o conteúdo, para serem respondidas no caderno. Em Matemática, também, havia vários exercícios para serem resolvidos e, nos dois livros dessa disciplina, havia tarefas de fechamento de capítulo que pediam considerações dos alunos acerca dos conteúdos estudados. Esse mesmo tipo de proposta de reflexão era comum no livro de Ciências. Um dos livros de História (MODERNA, 2006) apresentava perguntas, no início de alguns capítulos, que permitiam relacionar o conteúdo a ser estudado com o que era ensinado em outras disciplinas. Apesar dessas características, a configuração da maioria dos materiais parecia não priorizar a produção oral dos alunos, nem a interação em aula, sobre os conteúdos estudados. Além disso, o fato de os livros serem reutilizáveis poderia limitar o uso do material como instrumento mediador;

(3) não era frequente o uso de textos complementares que visassem à integração dos conteúdos estudados com conhecimento prévio dos alunos, com assuntos atuais, com temas contemporâneos e com estratégias para negociação de processos de aprendizagem. Onde esses textos apareciam, ainda era seguida a tradição de se apresentarem as perguntas depois do texto;

(4) a maioria dos livros usava negrito, sombreado e itálico para destacar palavras-chave e os conceitos apresentados no material. O livro de Ciências e um dos livros de História traziam definições e comentários complementares para alguns termos. Não foi identificada, nos cinco

livros analisados, a estratégia de se apresentarem exercícios sobre vocabulário e conceitos-chave na abertura dos capítulos;

(5) além dessas constatações anteriores - sobre o modo como se apresentavam perguntas e respostas, e a inexistência de exercícios que promovessem a prática antecipada de palavras e conceitos-chave - não foram identificadas perguntas para gerar discussão prévia acerca dos interesses dos alunos, das suas expectativas e eventuais dificuldades para lidar com os conteúdos dos capítulos. Por outro lado, todos os livros didáticos, exceto um de História (SCHMIDT, 2005), continham exercícios para que os alunos refletissem sobre os conteúdos no final dos capítulos;

(6) Somente em um dos livros (DANTE, 2005) foram identificados textos cujo foco era a apresentação de estratégias para o desenvolvimento de habilidades para a prática e aplicação de conteúdos estudados (ver ANEXO, figura 1).

3. Os livros didáticos mais recentes

Especificamente para a apresentação deste trabalho no II SIELP, em razão dos objetivos do grupo temático "Ensino de Língua Portuguesa: múltiplos olhares; múltiplas facetas", procurei atualizar a análise apresentada acima. Em 2012, houve contato com a escola mais próxima de minha antiga residência - uma das escolas de origem dos alunos que participaram da pesquisa mais ampla. Tive, então, acesso a quatro livros didáticos mais recentes: dois de Ciências, cada um utilizado atualmente com alunos de 6º e 7º anos (GEWANDSZNAIDER, 2010; 2011); um livro de Matemática (CENTURIÓN; JAKUBOVIC, 2011) e outro de História (MODERNA, 2007), esses dois também adotados no 7º ano. Tais materiais eram os únicos de que a escola dispunha para empréstimo na ocasião; assim, tanto o contato com essa escola como a seleção do novo material a ser analisado foram ações tomadas por conveniência, de forma que o trabalho pudesse ser realizado com mais agilidade.

Na medida em que lia esses livros, fui analisando como suas características poderiam ser comparadas ao que havia sido constatado na pesquisa original. Para cada uma das seis constatações apresentadas na seção anterior, foi verificado que:

(1) os novos livros ainda não contêm indicações/instruções explícitas de que tarefas possam/devam ser feitas em grupo. Mesmo quando há indícios de que o objetivo das tarefas é gerar reflexão, não são sugeridas formas de trabalho para que essa meta seja alcançada (por exemplo, debates, jogos etc.);

(2) a nova edição do livro de História (MODERNA, 2007) inova: o livro é dividido em oito unidades, e cada uma delas organizada em temas. A abertura da unidade tem duas páginas, com mais ilustrações que texto. No final da segunda página há perguntas num quadro chamado "Começando a unidade". Apesar de essas características sugerirem que há uma tentativa de envolver os alunos antes de se apresentarem novos conteúdos (levantar expectativas, promover reflexão/preparação acerca de assuntos que serão abordados no material - ver (5) a seguir), as perguntas ainda são apresentadas no final da página e não há qualquer explicitação se elas devem ser respondidas oralmente, em grupo, ou por escrito. Nas primeiras páginas dos capítulos dos livros de Ciências (GEWANDSZNAIDER, 2010; 2011) também há um pequeno quadro destacando "A questão é: (?)". Nesses casos há um assunto específico, que é foco de poucas perguntas encadeadas (ou de uma única pergunta). O quadro não aparece no final da página, mas inclui somente perguntas de reconhecimento, ou seja, o que se pergunta foi apresentado imediatamente antes do quadro, o será apresentado logo depois dele. Nesses livros também não há explicitação de como responder "A questão é:...", mas há outras tarefas apresentadas para "Atividade em grupo". No novo livro de Matemática (CENTURIÓN; JAKUBOVIC, 2011) é recorrente a sequência: texto explicativo com exemplo, atividades (para a sala de aula, supostamente), pensando em casa, desafios e

surpresas, e ação. Nas páginas de apresentação do livro constam recomendações sobre como explorar cada uma dessas etapas (Ver ANEXO, figura 2). Nos capítulos propriamente ditos, não há instruções explícitas de que as tarefas poderiam/deveriam ser realizadas em grupo, oralmente, ou por escrito.

(3) não foi observada qualquer mudança significativa em relação às formas de explorar interdisciplinaridade ou conhecimento prévio, isto é, há poucos textos complementares em que se integrem conteúdos estudados com conhecimento prévio dos alunos, com assuntos atuais, com temas contemporâneos e com estratégias para negociação de processos de aprendizagem. Predomina a apresentação de perguntas depois dos textos, quando há textos e perguntas;

(4) em relação às formas de destacar e definir palavras-chave e conceitos, ou de apresentar comentários/resumos importantes, continuam sendo utilizados negrito, itálico, caixas ou quadros nas margens. Pode-se inferir que o elemento "A questão é:...", nas novas edições dos livros de Ciências (GEWANDSZNAIDER, 2010; 2011), sirva para direcionar a atenção dos alunos para palavras, conceitos ou dados importantes no material, antes ou depois de eles serem apresentados nos textos (ANEXO, figura 3);

(5) conforme mencionado anteriormente, a nova edição do livro de História traz perguntas ano final da introdução da unidade, e o foco de algumas delas é o conhecimento prévio e/ou a expectativa dos alunos (ANEXO, figura 4). Já se chamou atenção, também como aspecto positivo, para o quadro "A questão é:...", dos livros de Ciências. Entretanto, não foram localizadas perguntas ou atividades que explicitamente motivassem discussão/negociação a respeito das dificuldades dos alunos, ou das expectativas e percepções sobre a utilidade ou aplicabilidade dos conteúdos apresentados nos livros didáticos;

(6) não foram identificados textos que focalizam estratégias para o desenvolvimento de habilidades para a prática e aplicação de conteúdos estudados.

Além desses resultados relacionados à pesquisa original com livros didáticos utilizados entre 2005 e 2008, um detalhe que merece destaque é o fato de - nos materiais recentes - praticamente não haver instruções ou sugestões para que se obtenham ou utilizem informações ou dados relacionados aos assuntos abordados nos livros por meio de pesquisa na internet. É surpreendente verificar que somente os novos livros de Ciências - ainda que ocasional e modestamente - fazem referência explícita a CD-ROM ou internet para que tarefas, exercícios os trabalhos sejam executados.

4. Considerações finais

Para retomar os principais pontos abordados neste trabalho e destacar suas implicações, proponho as perguntas e respostas a seguir:

Por que a língua portuguesa do ponto de vista do ensino de língua estrangeira?

Com base na experiência em ensino e formação de professores de inglês, faz sentido considerar que alguns desafios vivenciados pelos alunos em aulas de disciplinas específicas - em relação à língua (linguagem) utilizada pelos professores e nos livros didáticos, tanto em relação a estruturas como modos de fazer uso da língua/linguagem - se assemelham àqueles vivenciados por aprendizes de línguas estrangeiras. Trata-se, portanto, de encarar as oportunidades de interagir como oportunidades para aprimorar competência, habilidade e atitude em relação à língua/linguagem.

Por que características de livros didáticos de outras disciplinas têm relevância para ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto investigado?

Assim como a língua materna é um elemento mediador na internalização dos conteúdos específicos com que se tem contato na escola, tal contato com esses conteúdos ocorre pela língua materna. Ou seja, as vivências na escola medeiam a prática e o desenvolvimento de

competência linguístico-comunicativa na língua materna. Assim, é desejável que esses livros didáticos fomentem, na sua concepção e edição, o aprimoramento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes em relação à língua portuguesa.

O que se observou na comparação dos livros didáticos utilizados entre 2005 e 2008 com os livros de publicação mais recente?

Ainda se nota que não há explicitação nos materiais de que/como os alunos deveriam verbalizar suas expectativas, suas dúvidas e dificuldades em relação aos conteúdos propostos, principalmente antes de esses conteúdos serem apresentados. Faltam, também, oportunidades para que os alunos se familiarizem com estratégias de estudo, leitura e produção textual que possam corresponder às expectativas dos professores e aos níveis de desempenho esperados em momentos específicos da vida escolar. Praticamente não há evidências de que os livros analisados, de fato, motivam produção oral e atividades em grupo direcionadas pelos objetivos de aprendizagem, e comprometidas com eles. Não é possível afirmar que os livros didáticos exploram adequadamente a interdisciplinaridade ou novas tecnologias de informação e comunicação. Apesar desses resultados negativos, constatou-se que, nos livros de Ciências e História mais recentes, houve relativo avanço na forma como perguntas são propostas com a finalidade de preparar o aluno para lidar com os textos que serão apresentados. Em alguns casos, é possível inferir que as perguntas visam a chamar a atenção dos alunos para palavras e conceitos-chave, ou a ativar conhecimento prévio sobre os temas explorados.

Quais são as possíveis implicações dessas constatações?

Primeiramente, vale a pena enfatizar que este trabalho se relaciona a eventos e contextos envolvendo uso prático da linguagem, sobretudo da língua. Ele se insere, portanto, no campo investigativo da Linguística Aplicada e, assim, é um exemplo de como as tradições teórico-metodológicas da área podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem de modo geral e, mais especificamente, para processos de formação de professores, e de produção e desenvolvimento de materiais de ensino. Recomenda-se, com isso, que linguistas aplicados sejam envolvidos de modo mais efetivo nessas ações. Em segundo lugar, os resultados destacados neste trabalho evidenciam que a cooperação entre especialistas em diferentes áreas de conhecimento ainda precisa ser mais bem articulada. Essa aproximação precisa ser estimulada tanto em áreas muito fortemente relacionadas - por exemplo, o ensino de línguas estrangeiras e de língua materna - como em áreas de proximidade menos evidente. Ou seja, a interdisciplinaridade precisa ser de fato praticada mesmo entre os profissionais dedicados a promovê-la no ambiente escolar. Nesse sentido, é desejável que livros didáticos de diferentes disciplinas façam mais referência explícita aos conteúdos tradicionalmente explorados nas áreas em que elas estão inseridas e, conjuntamente, enfatizem a interdependência dessas áreas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.
- ARMBRUSTER, B. Considerate texts. In: LAPP, D.; FLOOD, J.; FARNAN, N. *Content area reading and learning. Instructional strategies*. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004, p. 47-57.
- AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge. A cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2000.
- BRINTON, D. M.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: University of Michigan, 2003.

- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice - Hall, 2000.
- CENTURIÓN, M.; JAKUBOVIC, J. *Matemática na medida certa*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2011.
- CONCÁRIO, M. A consciência linguística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. IN: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Org.) *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desenvolvimento profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007, p. 35-59.
- _____. *A língua portuguesa e a construção do conhecimento escolar*. 2009. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - IEL, UNICAMP, Campinas, 2009.
- _____. Content-based English language teaching in Social Communication: the early stages of a research project. *Anais do I fórum internacional sobre prática docente universitária. Inclusão social e tecnologias de informação e comunicação*. Uberlândia: UFU, 2011, p. 645-53. Disponível em <http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/forum_docente/anais/pdf/2e/marcelo.PDF>, acesso em 13/05/2012.
- DANTE, L. R. *Tudo é matemática*. 5ª série. São Paulo: Ática, 2005.
- DOUGHTY, P.; PEARCE, J.; THORNTON, G. *Language in use*. London: Edward Arnold, 1971.
- FEUERSTEIN, R. *Instrumental enrichment*. An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park, 1980.
- GEWANDSZNAIDER, F. *Ciências*. A vida na Terra. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GEWANDSZNAIDER, F. *Ciências*. O planeta Terra. 5ª série. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GEWANDSZNAIDER, F. *Ciências*. O planeta Terra. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GRAVES, M. F.; SLATER, W. H. Vocabulary instruction in content areas. In: LAPP, D.; FLOOD, J.; FARNAN, N. *Content area reading and learning. Instructional strategies*. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004, p. 261-75.
- HACKER, D. J.; GRAESSER, A. C. The role of dialogue in reciprocal teaching. In: HOROWITZ, R. (Ed.) *Talking texts*. How speech and writing interact in school learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007, p. 253-70.
- HALEY, M. H.; AUSTIN, T. Y. *Content-based second language teaching and learning*. An interactive approach. Boston: Pearson Education, 2004.
- HALL, J. K. Classroom interaction and additional language learning: implications for teaching and research. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. (Ed.) Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000, p. 287-98.
- HOROWITZ, R. (Ed.) *Talking texts*. How speech and writing interact in school learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007.
- JAMES, C.; GARRETT, P. *Language awareness in the classroom*. London: Longman, 1992.
- KRASHEN, S. The input hypothesis and its rivals. In: ELLIS, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994, p. 45-77.
- LANTOLF, J.P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000.
- LAPP, D.; FLOOD, J.; FARNAN, N. *Content area reading and learning. Instructional strategies*. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.
- LONG, M. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.) *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985, p. 377-93.
- MERCER, N. *The guided construction of knowledge*. Talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.

- MODERNA. *Projeto Araribá*. História 5^a série. São Paulo: Moderna, 2006.
- MODERNA. *Projeto Araribá*. História 7^o ano. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora Responsável Maria Raquel Apolinário). 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa*. A teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky*. Aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1997.
- PIRES, C. C.; CURI, E.; PIETROPAOLO, R. *Educação matemática*. 5^a série. São Paulo: Atual, 2002.
- SCHMIDT, M. F. *Nova história crítica*. 5^a série. São Paulo: Nova Geração, 2005.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução de Monica Stahel. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WIDDOWSON. H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: OUP, 1978.

ANEXO

Capítulo 3 **Resolução de problemas usando as operações fundamentais**

Introdução

Imagine: você acorda de manhã e tem de dividir o bolo que sua avó fez para o café da manhã com suas irmãs; antes de ir à escola, sua mãe lhe dá dinheiro para o lanche e você guarda o troco para comprar figurinhas; à tarde, reúne-se com seus colegas para jogar videogame. Como contar os pontos para saber quem ganhou o jogo?

Preste atenção a tudo o que você faz.

Você está a toda hora resolvendo problemas de matemática. E muitas vezes nem se dá conta. Neste capítulo, e em todo o livro, você resolverá muitos problemas.

Mas o que você pode fazer para resolvê-los mais facilmente? Pode fazer algumas perguntas a si mesmo que permitirão:

- COMPREENDER o problema;
- PLANEJAR a solução;
- EXECUTAR o que planejou;
- VERIFICAR se resolveu corretamente o problema;
- RESPONDER à pergunta do problema.

Você vai ver que não é nada difícil.

Vamos resolver um problema para ver como se aplicam esses procedimentos. Leia devagar, com atenção, interpretando-o corretamente.

Beto e Carla possuem, juntos, 36 figurinhas.
Beto possui 6 a mais que Carla.
Quantas figurinhas tem cada um?

Compreendendo o problema

Inicialmente, você precisa *compreender* o problema. Algumas perguntas podem ajudá-lo:

Que informações posso usar?
Juntos, eles têm 36 figurinhas.
Beto tem 6 a mais que Carla.

Qual é a pergunta que preciso responder?
Quantas figurinhas tem Beto? E Carla?



Figura 1 - Abordagem de estratégias para resolver problemas (DANTE, 2005, p. 61).

Como usar o livro _____

Nesta obra, cada capítulo é formado de pequenos tópicos e tem, em geral, a seguinte estrutura:

Teoria Para ser lida pelos alunos, individualmente ou em grupo.

Atividades São motivadoras e envolvem muitas situações do dia a dia, sem artificialidade. No 6.º e no 7.º anos, algumas das atividades trazem ajuda para o aluno, levando-o a ler e a tomar decisões autônomas. No 8.º e 9.º anos, algumas vêm resolvidas, cumprindo a mesma função.

Pensando em casa Para repassar o conteúdo do tópico sem repetir o que foi feito em aula. As atividades solicitam raciocínio e intuição do aluno.
A critério do professor, algumas atividades podem ser feitas em aula.

Desafios e surpresas São atividades curiosas ou que pedem uma solução mais criativa. No início, é comum os alunos encontrarem dificuldades, mas elas serão superadas com trocas de ideias. É preciso dar tempo para que os alunos tentem, por si, resolver essas questões.

Ação São sugestões de atividades, jogos, experimentos e trabalhos.
Solicitam uma participação ativa dos alunos. Durante a **ação**, é comum ocorrer uma certa agitação na sala de aula, mas isso ajudará os alunos a se envolverem mais com a atividade.
As **ações** podem ser adaptadas pelos professores ou pelos alunos. Se for um jogo, poderá ter uma regra alterada para torná-lo mais emocionante, mais rápido etc. As **ações** devem ser preparadas com antecedência, pois algumas solicitam materiais específicos.



Quando surgir este ícone, convém usar calculadora.

Figura 2 - Informações na apresentação de livro de Matemática (CENTURIÓN; JAKUBOVIC, 2011).

Ele é um pouco diferente do corpo dos outros animais: não há órgãos nem tecidos típicos, por exemplo. As esponjas são também os únicos animais sem células nervosas.

A questão é:

Onde vivem as esponjas? Como elas se alimentam?

O modo de vida das esponjas

As esponjas são organismos aquáticos sem meios de locomoção. Elas vivem presas às rochas e outros pontos fixos, como o madeiramento dos portos ou os recifes de corais. Então, como você acha que elas conseguem obter alimento? É simples: em vez de irem até o alimento, fazem o alimento vir até elas.

Dentro da esponja há células com um fio, o flagelo. Essas células movimentam os flagelos e fazem uma corrente de água penetrar pelos poros do corpo do animal. A água que atravessa os poros passa pela cavidade central do corpo do animal, o **átrio**, e sai por uma abertura situada na parte de cima, o **ósculo**. Veja a figura 10.2.

Figura 3 - "A questão é:..." - Modo de focalizar conceitos/informações/dados (GEWANDSZNAIDER, 2011, p. 95).

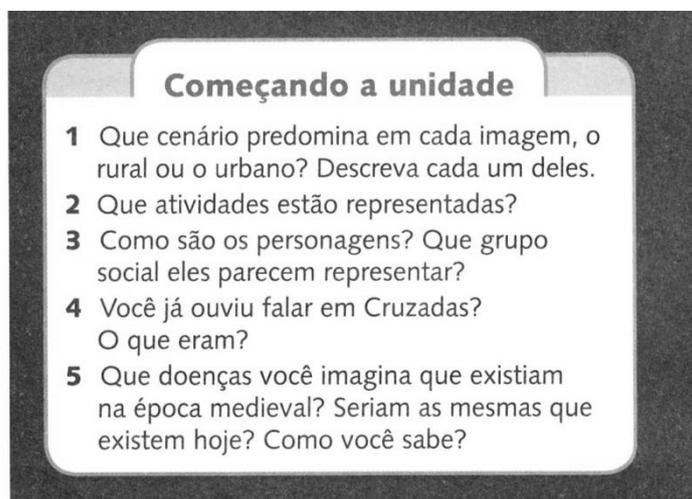


Figura 4 - Perguntas em apresentação de unidade de História (MODERNA, 2007, p. 71).