

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED  
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE**

**ILDA BOLIGON VEDANA**

**COMO TORNAR A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA  
SIGNIFICATIVA PARA O ALUNO?**

**CASCVEL**

**2008**

**ILDA BOLIGON VEDANA**

**COMO TORNAR A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA  
SIGNIFICATIVA PARA O ALUNO?**

Artigo apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), na área de Língua Estrangeira (Inglês), do NRE de Cascavel - PR, como um dos requisitos para certificação ao término das atividades do programa no ano letivo de 2008.

Professora Orientadora IES (Unioeste):  
Prof<sup>a</sup>. Ms. Marlene Néri Sabadin

**CASCADEL**

## COMO TORNAR A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SIGNIFICATIVA PARA O ALUNO?

Ilda Boligon Vedana<sup>1</sup>  
Marlene Néri Sabadin<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo, vinculado às atividades exigidas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), baseia-se em um estudo a respeito do que os professores de Língua Inglesa do Ensino Médio do Colégio Estadual Marilis Faria Piretelli se propõem a ensinar e o que os alunos desta escola realmente precisam aprender, considerando seus interesses e necessidades sócio-econômico-culturais. Para entender melhor esse contexto, realizou-se uma pesquisa com professores e alunos sobre suas práticas em sala de aula e, a partir disso, bem como através de leituras que contemplam tais temáticas, foram sugeridas atividades visando tornar a aprendizagem de Língua Inglesa mais significativa. Com esse intuito, elaborou-se uma proposta de material didático no formato Folhas, utilizando diferentes gêneros textuais a fim de oportunizar aos alunos o contato com a Língua Inglesa em seus diversos usos no dia-a-dia. A análise dos dados obtidos, além da viabilidade de construção e aplicação do material didático *Consumption & Society*, constituem objeto de estudo deste trabalho, que aponta necessidade de pesquisa constante para a construção de conteúdos significativos nessa disciplina.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa. Gêneros Textuais. Material Didático.

---

<sup>1</sup> Professora PDE da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná, graduada em Letras - Inglês, com especialização em Produção e Recepção de Textos.

<sup>2</sup> Professora orientadora da Unioeste, Mestre em Letras Linguagem e Sociedade com pesquisa voltada para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Professor em Língua Inglesa; uma das autoras dos Fascículos "O Professor e o Ensino da Língua Estrangeira nas Séries Iniciais".

**Abstract:** This article, linked to the activities demanded by PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) is based on a study about what the teachers of English Language, High School from Marilis Faria Pirotelli School purpose to teach and what the students from this school really need to learn, considering their interests and social-economic-cultural necessities. To understand better this context, a research was done with teachers and students about their practices in the classroom and, from this, as well as through the readings that contemplate these themes, activities were suggested aiming to become the learning of English Language more meaningful. With this purpose, a proposal of a pedagogical material was elaborated in the format of Folhas, using different textual genres in order to give opportunity to the students contact with the English Language in its diverse uses on day-by-day. The analyze of the data from the research, besides the viability of building and application of this pedagogical material constitute the object of study from this work, that point necessity of constant research to building of meaningful contents in this subject.

**Key words:** Meaningful Learning. Textual Genres. Pedagogical Material.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo atende as exigências do Programa de Desenvolvimento Educacional, integrado as atividades de formação continuada em educação, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Visa conhecer e compreender a realidade escolar do Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli, quanto à aplicação das aulas de Língua Inglesa, a fim de pesquisar e propor sugestões de atividades que possam intervir positivamente nesse contexto.

Tal interesse se justifica por perceber uma distância entre os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Língua Inglesa e os reais interesses e/ou necessidades do aluno do Ensino Médio, quanto a essa disciplina. Embora ele esteja predisposto a gostar de inglês devido às tecnologias, músicas, jogos, à mídia, enfim, nota-se certa insatisfação ou incerteza por parte do aluno quanto à aplicabilidade desses conhecimentos em sua interação na sociedade.

Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Estrangeira Moderna (2006), um dos objetivos dessa disciplina é que os alunos aprendam através de situações de aprendizagem significativas, relevantes, ultrapassando os limites da prática de atividades lingüísticas descontextualizadas.

Desse modo, com a finalidade de conhecer a relação do professor e do aluno a respeito dos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Inglesa, na Escola Estadual Marilis Faria Pirotelli, pesquisou-se essa realidade para confirmar ou não se as práticas desenvolvidas em sala de aula correspondem aos interesses e às necessidades sócio-culturais dos alunos. Verificou-se quais os reais objetivos que professores e alunos têm ao trabalhar os conteúdos de Língua Inglesa observando se as aulas apenas reproduzem a realidade ou nelas se desenvolvem atividades que possibilitam uma intervenção crítica sobre a mesma.

A partir dos dados obtidos através de pesquisa, e por meio de análise dos mesmos, fundamentada nos pressupostos teóricos de Bahktin (2003) sobre gêneros do discurso e posições similares como as de Marcuschi (2005) quanto ao uso dos gêneros textuais no ensino de línguas, e ainda considerando as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCES) – Língua Estrangeira Moderna, (2006) elaborou-se e aplicou-se um material didático a essa realidade. Portanto, seguindo os moldes do Folhas, proposta pedagógica específica da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, este material apresenta atividades que possibilitam uma intervenção crítica do aluno sobre a sociedade em que se encontra inserido, visando tornar a aprendizagem de Língua Inglesa mais

significativa, contribuindo, dessa forma, para sua interação na sociedade de forma digna e justa.

Sendo assim, através da construção, aplicação e avaliação do material didático elaborado, bem como os estudos sobre essa realidade, partilhados com outros professores da rede estadual de ensino e fundamentados no trabalho com gêneros do discurso, espera-se contribuir para que fiquem mais claros os caminhos que devem ser trilhados para se garantir uma aprendizagem mais significativa na disciplina de Língua Inglesa.

## **2 Ensino de Língua Inglesa: da Abordagem Tradicional à Discursiva**

Para atender as necessidades e interesses dos educandos, a escola está em constante transformação. O Ensino de Língua Estrangeira Moderna, sendo parte da formação acadêmica escolar, também sofre adaptações e mudanças de acordo com essas necessidades, as quais se alteram com o passar do tempo. Conforme Richards (2006), nos últimos 50 anos o ensino de línguas estrangeiras passou por três fases distintas cujas correntes podem ser agrupadas em: Abordagens Tradicionais (até o final da década de 60), Ensino Comunicativo de Línguas Clássico (desde 1970 até 1990) e Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras Modernas (desde 1990 até os dias de hoje).

Segundo Richards (2006), as Abordagens Tradicionais privilegiavam a competência gramatical, a prática repetitiva de modelos mecânicos, a memorização de diálogos, prática de perguntas e respostas, os exercícios de substituição e a ênfase na perfeição da pronúncia desde os estágios iniciais. Uma aula típica dentro dessa abordagem apresenta a seguinte seqüência: *apresentação* de uma estrutura gramatical, *prática* dessa estrutura em um contexto controlado, por meio de exercícios de repetição ou substituição e *produção*, a qual consiste na utilização dessa

estrutura em contextos diferentes, usando freqüentemente seu próprio conteúdo ou informações, para desenvolver a fluência com esse novo modelo.

Na 2ª Fase, denominada Ensino Comunicativo de Línguas Clássico, de acordo com Richards (2006), a gramática já não constituía o ponto de partida e a aprendizagem baseava-se na competência comunicativa. Entre os programas de estudos propostos para esse ensino, houve um baseado nas habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e conversação e outro baseado no estudo funcional, organizado de acordo com as funções que o aluno devia realizar como expressar suas preferências, apresentar alguém, dar e pedir desculpas, etc. Ambos, porém, não consideravam o contexto real em que as comunicações ocorrem, ignorando os aspectos discursivos da linguagem.

Considerando-se seus estudos, a 3ª Fase, que compreende as Tendências Atuais de Ensino Comunicativo em Línguas Estrangeiras, não apresenta um acordo unânime de práticas, mas há suposições básicas que as sustentam, de modo que as atividades em sala apresentem algumas características em comum, tais como:

- Utilização de conteúdos relacionados aos interesses dos alunos e aplicação dos mesmos em suas vidas.
- Aprendizado indutivo e dedutivo da gramática.
- Uso de textos autênticos.
- Necessidade de comunicação, interação e negociação de significados por meio de resolução de problemas, compartilhamento de informações e dramatizações.
- Desenvolvimento de competência comunicativa correlacionando gramática e habilidade de comunicação (RICHARDS, 2006, p. 44)

Essas abordagens, conforme Richards, podem ser baseadas em *processos* ou em *produtos*. Com base em *processos* são:

- Instrução com Base no Conteúdo – os objetivos das atividades em sala partem da aprendizagem de determinado conteúdo.
- Instrução com Base em Tarefas - utiliza tarefas tanto no planejamento de ensino quanto no desenvolvimento de

um programa de estudo, as quais podem ser pedagógicas, de mundo real, de compreensão oral, classificação e ordem, comparação, resolução de problemas, compartilhamento de experiências pessoais e tarefas criativas.

As abordagens baseadas em *produtos* são:

- Instrução com Base em Textos - o texto é utilizado com o objetivo de se dominar seqüências estruturadas de linguagem usadas de determinadas formas e em determinados contextos.
- Instrução com base em competência – visa o ensino de habilidades que preparem o aluno para situações da vida diária.

Através desse estudo, percebe-se que, com diferentes enfoques, as abordagens comunicativas ainda presentes nas aulas de Língua Inglesa, por não atenderem satisfatoriamente as necessidades atuais dos alunos, aos poucos, estão apresentando mudanças. Percebendo essas deficiências, Widdowson (2005) propõe um enfoque que integre as habilidades lingüísticas e as capacidades comunicativas numa estreita relação uma com as outras. No entanto, visando superar essas falhas, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCES, 2006) vão além, sugerindo que o professor, em seu trabalho, reconheça a relação entre língua e pedagogia crítica, compreendendo o saber não como resultado, mas como processo de sua produção, sendo passível de transformação.

Para ensinar uma língua dentro dessa perspectiva, é necessário, primeiramente, compreender que a língua constrói significados, não apenas os transmite. Isso implica em conceber a língua como discurso, não como estrutura ou código, reconhecendo de que forma os gêneros discursivos estão presentes, explícitos ou implicitamente, em qualquer situação de comunicação do cotidiano, relacionados intrinsecamente à prática social.

Segundo Bakhtin (2003), todas as interações humanas passam pelo uso da linguagem, que se manifesta através de enunciados, os quais são produzidos ora pelo falante, ora pelo ouvinte, já que estes são parceiros da comunicação discursiva. Tais enunciados nunca são neutros e trazem consigo não só o significado de quem os produz naquele momento, mas também ecos de outros enunciados, às vezes imediatos, às vezes

distantes, porém todos ligados pela comunicação discursiva. Portanto, embora sejam individuais e particulares, os enunciados não são indiferentes entre si. Há ligações entre eles, nem sempre percebidas, que revelam as intenções discursivas dos participantes da comunicação.

Desse modo, para se compreender um enunciado é preciso conhecer o contexto no qual o mesmo está inserido. Daí a importância de saber quem diz, o que está sendo dito, por que, como e quando isso é feito. Atividades isoladas, portanto, mesmo que atendam a todas as exigências da competência comunicativa, não terão sentido se forem trabalhadas desvinculadas da prática social.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), as intenções discursivas se realizam, antes de tudo, na escolha de um determinado gênero de discurso, visto que os enunciados possuem formas relativamente estáveis que os caracterizam de um modo ou de outro. Quanto mais uma pessoa dominar estes gêneros, em suas manifestações, situações, temas e expressões típicas, tanto mais saberá empregá-los, plena e significativamente.

Sendo assim, torna-se imprescindível conhecer tais gêneros, os quais apresentam diferenças (não apenas funcionais) e podem ser classificados, conforme Bakhtin, em primários ou secundários. Estes, os secundários, são mais complexos como os romances, os dramas, as pesquisas científicas, os grandes gêneros publicísticos os quais surgem em condições culturais mais elaboradas, geralmente no predomínio da escrita, no convívio artístico, científico e sócio-político. Porém eles incorporam os gêneros primários que são bem mais simples como a conversa informal ou a carta familiar, por exemplo. Em outras palavras, pode-se dizer que em um gênero complexo, ocorre a integração de gêneros mais simples. Pode-se também afirmar que é impossível haver comunicação verbal sem a utilização de um gênero do discurso, seja ele primário ou secundário.

A partir desses pressupostos teóricos e posições semelhantes de outros autores, MARCUSCHI (2005) acrescenta que é impossível haver comunicação verbal a não ser por meio de textos, que se manifestam

através de diferentes *gêneros textuais*. Vale lembrar que os gêneros textuais não podem ser confundidos com tipos textuais. Estes, os tipos, são as categorias como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção; aqueles, os gêneros, são inúmeros e tais como: carta, bilhete, bula de remédio, lista de compras, resenha, piada, e assim por diante.

Esses gêneros estão presentes em nossa vida cotidiana, pois interagimos neles e por meio deles, seja nas relações familiares, profissionais ou sociais. Quando um professor se dispõe a trabalhar com gêneros textuais ele dá oportunidade aos alunos “de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos lingüisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

Essas teorias tanto se aplicam ao ensino da língua materna quanto ao ensino de língua estrangeira. Como o interesse desse estudo está na construção de conhecimentos através do desenvolvimento de conteúdos significativos na disciplina de Língua Inglesa, trabalhar com gêneros textuais é uma metodologia possivelmente adequada para se atingir os objetivos propostos.

### **3 O Ensino de Língua Inglesa no Colégio Marilis**

A fim de conhecer a relação do professor e do aluno quanto aos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Inglesa, Ensino Médio, do Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli, optou-se em realizar uma pesquisa de campo. Para isso, foram utilizados questionários com perguntas abertas e semi-abertas, as quais foram respondidas pelos dois professores graduados em Letras que trabalhavam no Ensino Médio nesta escola no ano de 2007. Ambos têm entre 06 e 15 anos de experiência profissional, e possuem pós-graduação.

Também foram entrevistados, aleatoriamente, 20(vinte) estudantes do Ensino Médio, dos períodos matutino, vespertino e noturno,

sendo 7 (sete) da 1ª série, 6(seis) da 2ª série e 7(sete) da 3ª série. Tais alunos têm mais de 14 anos e estudam Inglês há mais de três anos.

As perguntas direcionadas aos professores estavam relacionadas às abordagens e metodologias que consideram ao planejar suas aulas, expectativas e dificuldades pertinentes a sua prática pedagógica e o interesse do aluno pela Língua Inglesa. Os alunos responderam sobre seus interesses e objetivos em aprender Inglês, relação entre a disciplina e suas vidas e dificuldades na aprendizagem dos conteúdos.

Ao serem questionados sobre as abordagens que costumam considerar ao planejar suas aulas, dentre as opções de abordagens Tradicional, Comunicativa e Discursiva, os professores assinalaram Abordagem Comunicativa. Observe, porém, como tal abordagem é justificada: *“Procuro planejar as aulas de modo que os alunos possam entender a mensagem e trocar idéias. Com a participação dos alunos as aulas se tornam prazerosas”* (Professor 02) e, *“É preciso que os alunos se comuniquem para que o objetivo se torne concreto. Língua é comunicação”* (Professor 01). Essas respostas revelam equívocos sobre a compreensão das abordagens e apontam dissonância entre a prática em sala de aula e as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares da Rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Estrangeira Moderna, que orientam a abordagem discursiva como mais apropriada para se atingir os objetivos propostos pela disciplina. Isso porque as aulas de Língua Estrangeira Moderna, de acordo com as DCEs (2006), deverão ser espaços de construção de significados vinculados ao mundo em que o aluno vive, para que ele possa compreender que os mesmos podem ser transformados através da prática social.

Quanto às práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Inglesa, se correspondem ou não aos interesses e/ou necessidades dos alunos, segundo eles, correspondem *parcialmente*, confirmando a existência de insatisfação por parte dos alunos quanto às aulas. Professor 01 justifica: *“Com o avanço da tecnologia, a sala de aula deixou de ser tão importante para os alunos, existem outros recursos mais atraentes que contribuem no aprendizado da Língua. Ex: Filmes, jogos, Internet”*. Sua justificativa,

porém, aponta onde estão, possivelmente, os interesses dos estudantes. Também se pode notar a percepção do professor sobre a contribuição no aprendizado da Língua que as novas tecnologias podem favorecer.

No que se refere às atividades, metodologias e conteúdos que os professores do Colégio Marilis Faria Pirotelli consideram mais importantes no ensino de Língua Inglesa, levando em conta a interação do aluno na sociedade, o professor 01 disse considerar "*atividades que desenvolvam a audição*" enquanto o professor 02 diz considerar "*mais importante trabalhar atividades que estejam ao conhecimento do aluno, aproveitando situações vivenciadas, escrever e falar de lugares conhecidos, valorizando o meio em que está inserido*". Pode-se dizer que o professor 01 considera mais importante os aspectos comunicativos, pois dá prioridade a atividades que permitam compreensão auditiva, explicitando preocupação em desenvolver habilidades, desconsiderando a necessidade de se vincular o conteúdo à prática social. O segundo revela preocupação em relacionar o conteúdo com a realidade do aluno, o seu dia-a-dia, o que está vinculado aos aspectos discursivos da língua, que se manifestam, conforme afirma Marcuschi (2005) através de diferentes gêneros textuais. Segundo ele, por meio do trabalho com gêneros textuais é possível lidar com a língua em seus usos autênticos do cotidiano, pois, tudo o que fazemos linguisticamente passa por um ou outro gênero, desde um simples diálogo, um e-mail até uma conferência ou um artigo científico.

Considerando os objetivos que se tem ao desenvolver determinados conteúdos, os professores foram questionados quanto à necessidade de esclarecer aos alunos o que se pretende com as atividades propostas em sala. As respostas foram distintas. O Professor 01 afirmou que somente às vezes o faz e justifica: "*às vezes isso não é pertinente*". Tal resposta mostra que, nestes casos, os alunos desenvolvem atividades em Língua Inglesa sem conhecer os objetivos pelos quais devem fazê-las. Se não questionam, ou já os identificaram, ou pouco lhes interessa o conteúdo que estão desenvolvendo e o fazem por fazer. Sendo assim, esta aprendizagem pode não ser significativa para eles. Já o Professor 02 afirma que *quase sempre* esclarece seus objetivos,

pois segundo ele, “*é relevante para os alunos, os mesmos auxiliam no desenvolvimento e aprimoramento da língua*”. A postura desse professor está mais próxima do que apontam as Diretrizes Curriculares Estaduais (2006) que recomendam que os alunos participem ativamente da escolha das temáticas dos textos, visto que um dos objetivos dessa disciplina é justamente possibilitar formas de participação que lhes permitam estabelecer relações entre ações individuais e coletivas. Segundo as DCES, essas atitudes permitirão aos alunos compreender a vinculação entre auto-interesse e interesses do grupo, o que pode levar a escolha de conteúdos mais significativos porque resultam da participação de todos.

Sobre os principais obstáculos a serem vencidos para tornar a aprendizagem de Língua Inglesa realmente significativa para o aluno, o Professor 01 deteve-se aos aspectos físicos ressaltando “*o excessivo número de alunos por turma*” o que procede, considerando-se que há, em média, mais de 40 alunos por sala nessa escola. O Professor 02 demonstrou a necessidade de “*conscientizar o aluno de que vivemos num mundo globalizado e precisamos conhecer e compreender as informações que veiculam em nosso meio*”, o que expressa novamente relação com a abordagem discursiva. E acrescentou: “*A língua inglesa está em evidência dentre as línguas estrangeiras por ser o veículo de comunicação internacional*”, outro aspecto relevante para ressaltar a importância dessa disciplina no desenvolvimento pleno de nosso aluno.

Os questionários aplicados para os alunos, com o objetivo de identificar os interesses dos mesmos quanto aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Língua Inglesa, continham perguntas abertas e semi-abertas permitindo-lhes expressar suas opiniões a respeito do assunto, sem a intervenção do entrevistador. Esta subjetividade se mostra nas respostas que, na medida do possível, foram sistematizadas para se proceder à análise dos dados.

Ao serem questionados se gostam das aulas de Língua Inglesa e por que, 40% dos entrevistados assinalaram *Gosto*, 30% *Gosto muito* e 30% *Gosto um pouco*, sendo que ninguém respondeu *Não gosto*, do que se pode deduzir que os alunos têm uma pré-disposição quanto à

aprendizagem dessa disciplina. As justificativas, porém, apontam em 30% dos casos, importância que esta aprendizagem pode ter no futuro, havendo percepção e relação desta com o dia-a-dia por apenas 5% dos entrevistados. Isso sugere que a maioria dos alunos não estabelece relação entre os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Inglesa e seu cotidiano o que não corresponde aos objetivos previstos nas DCES.

Visando conhecer os objetivos que o aluno tem em aprender, considerando sua realidade, respostas a essa questão mostraram que os objetivos de 65% dos entrevistados estão relacionados ao futuro. Observe: *“para se algum dia precisar ir para outro país, estarei preparado para conversar com outras pessoas”, “para encontrar um emprego melhor”, “para o desempenho do meu futuro”,...* É como aprender um conteúdo, guardá-lo e só utilizá-lo, se necessário, anos mais tarde. Desses 65% de entrevistados, 40% relacionam a importância do Inglês para o mercado de trabalho e 25% apontam viagens e turismo como aspectos relevantes para a aprendizagem de Língua Inglesa. Tais metas, porém, são diferentes das metas propostas pelas DCES (2006) para esta disciplina, as quais sugerem que a aula de língua estrangeira seja um espaço de reconhecimento e compreensão da diversidade lingüística e cultural, de maneira que os alunos possam se engajar discursivamente em suas relações sociais. Almeja-se que os estudantes compreendam que os significados sociais são construídos historicamente e, portanto podem ser modificados através das diferentes práticas exercidas na sociedade.

Apesar de as demais respostas apontarem objetivos relacionados à realidade atual, eles surgem desvinculados de aspectos discursivos da linguagem ou de uma prática social transformadora, limitando-se a objetivos individuais, como: *“entender e conhecer melhor essa língua que é importante para mim”,* ou *“tentar aprender o máximo da Língua Inglesa”* e *“auxilia no vocabulário de hoje em dia”*.

Ao tentarem explicar a relação que eles percebem entre os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Língua Inglesa e suas vidas, 80% dos alunos questionados, afirmaram que há relação entre os conteúdos e suas vidas, porém suas justificativas são evasivas. Alguns repetem frases

feitas ou apontam novamente para situações futuras, como: *“em minha faculdade, emprego”*, ou *“vou precisar entender o básico para falar com pessoas”*, e ainda, *“você nunca sabe quando vai precisar usar o inglês”*,... Eles também estabelecem relações com as situações nas quais eles percebem a presença da língua em estudo, tais como: *“nas músicas, na televisão, nos filmes, nos jogos, pois várias coisas estão escritas em inglês”*. Dentre os 20% que não percebem relações entre os conteúdos e suas vidas, há explicações como: *“porque as aulas são basicamente feitas de teoria”*.

Sobre a correspondência entre as aulas de Língua Inglesa e o que eles esperam dessa disciplina, 60% dos entrevistados responderam que os conteúdos correspondem às perspectivas que eles têm ao aprender Inglês, 30% responderam *não* e 10% disseram *depende* ou *às vezes*. As repostas afirmativas foram justificadas da seguinte maneira: *“porque além de aprendermos outra língua, aprendemos um pouco de cultura”*, *“porque a aula de inglês realmente tenta ensinar nós para o mundo lá fora”*, e ainda, 30% deles apontaram as atitudes dos professores como responsáveis pela perspectiva positiva, argumentando: *“os professores levam coisas interessantes para fazer”*, *“os professores que eu tive se esforçaram ao máximo para me ensinar”*, e afins. No entanto, entre as respostas negativas, os argumentos vão desde *“espero tirar minhas dúvidas, mas passam apenas trabalho e tradução”*, até *“nós temos poucas aulas na grade escolar”*. Nesse caso, torna-se relevante notar que, para 45% dos entrevistados, é a postura do professor quanto à forma de trabalhar os conteúdos que vai garantir ou não que as aulas correspondam às suas expectativas.

Sobre o que eles consideram importante, necessário ou até indispensável aprender nas aulas de inglês, a fim de que estas sejam significativas para a sua interação na sociedade, 45% dos alunos colocaram a oralidade como aspecto mais importante a ser trabalhado. Isso mostra que eles esperam aprender a se comunicar na língua em estudo, o que não corresponde aos objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais, visto que estes estão relacionados a aspectos

discursivos da língua e não aos comunicativos apenas. Para isso, é necessário que os alunos aprendam através de situações significativas de aprendizagem, não se limitando a tarefas que desenvolvam habilidades comunicativas específicas e descontextualizadas. É inquestionável, de acordo com RICHARDS (2006) a influência do Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras no ensino de idiomas, porém as necessidades atuais são outras e as metas estabelecidas para os programas de ensino devem ultrapassar esses limites.

Para 20% deles, o importante é trabalhar aspectos lingüísticos ou traduções, mostrando que há ainda visões baseadas no ensino estruturalista. Outros 20% disseram que, para as aulas serem significativas, é imprescindível aprender o *básico* ou *tudo*, sem esclarecer a que isso se refere. Apenas 5% apontaram a cultura como aspecto relevante e 10% indicaram a interação entre professor, aluno e conteúdo, sendo este prático e do dia-a-dia, como pontos importantes para que as aulas sejam significativas para a sua interação na sociedade.

#### **4 Da Construção do Material Didático à Sua Aplicação**

Com base no estudo sobre construção de conteúdos significativos para o aluno, optou-se pela elaboração de um FOLHAS tendo como referência, as Diretrizes Curriculares Estaduais. Com mais de 70% de seu conteúdo redigido em Língua Inglesa, a construção desse material exige do professor uma atitude de pesquisador e produtor de conhecimento, visto que as atividades didáticas propostas devem transcender os conhecimentos da área, buscando em outras disciplinas condições para compreensão e realização.

O tema “O consumismo influenciado pela mídia e suas conseqüências na sociedade e no meio ambiente” se justifica por compreender-se que a prática do consumo excessivo faz parte do cotidiano dos adolescentes e permite um desenvolvimento teórico disciplinar, interdisciplinar e contemporâneo, visto que está articulado ao

conteúdo estruturante da disciplina: o discurso como prática social. Além de estudar o gênero textual publicitário com base na análise discursiva através do uso da Língua Inglesa, há outros gêneros tais como artigos, música, poema e Cartum que são apresentados em atividades distribuídas ao longo de todo desenvolvimento do conteúdo.

Escrito em linguagem direcionada para alunos de 3ª série do Ensino Médio, o Folhas *Consumption and Society* foi elaborado com o intuito de despertar o interesse dos estudantes do Ensino Médio em estudos sobre as relações existentes entre consumo e sociedade e suas conseqüências para o meio ambiente e a humanidade. As inferências que constituem a análise da aplicação desse material baseiam-se no estudo do professor autor e aplicador dessas atividades, que através de observação e relato, coletou dados para subsidiar este trabalho. As turmas que participaram dessa aplicação foram os 3º A e B do Colégio Marilis Faria Pirotelli, do ano letivo de 2008.

Como o formato do material didático Folhas exige a apresentação de um problema inicial que desperte nos alunos interesse em pesquisa e estudo de conhecimentos afins para a sua resolução ou compreensão, o material inicia com o questionamento: *“Do you know everything that you buy? Why?”* (Você precisa de tudo o que compra? Por quê?) No momento da aplicação, os alunos primeiramente responderam que sim. Porém, quando questionados *“Por quê?”*, não houve resposta convincente. Surgiu uma discussão que provocou indagações sobre suas atitudes em relação ao consumo. A sugestão de uma entrevista, a partir de uma relação de produtos consumíveis que deveriam ser escolhidos ora pela necessidade, ora pelos interesses pessoais, fê-los perceberem que havia algo mais entre uma necessidade ou uma preferência interferindo no ato de consumir. Muitos comentaram a influência do grupo social a que pertencem, a situação financeira, a idade, o local onde moram e alguns citaram que a publicidade também exerce papel importante no ato da compra de determinados produtos.

Tendo estabelecido relação entre as escolhas e a mídia, partiu-se para a pesquisa sobre o gênero textual publicidade, em revistas, jornais,

televisão e internet explorando suas características, a fim de formar um painel intitulado “*What do you know about advertisings?*” (O que você sabe sobre publicidade?) Nesse momento, os alunos perceberam a escolha da imagem, o uso de estereótipos, da função fática da linguagem e os imperativos. Observaram também a intencionalidade presente nas publicidades não só em revistas brasileiras, mas também em exemplares da *Reader’s Digest*, revista mensal de circulação internacional publicada em vários idiomas, neste caso, impressa em Língua Inglesa. Pesquisaram conceitos sobre publicidade na internet e, extrapolando os limites disciplinares, buscaram no Código Civil, conceitos de publicidade abusiva e enganosa citando exemplos do seu cotidiano, nos quais eles percebiam estas características.

Como as aulas devem extrapolar a esfera do conteúdo específico infiltrando-se na realidade sócio-cultural tanto do aluno quanto do professor, exigindo-lhes reações críticas ao conteúdo desenvolvido em sala e para ilustrar melhor o gênero publicidade, sugeriu-se explorar o filme “*Thank you for smoking*” (Obrigado por fumar). Tal filme apresenta os bastidores das contratações de *merchandising*. Os alunos demonstraram interesse e compreensão sobre o assunto ao estabelecer relações entre o filme e *merchandising* inseridos em seus programas preferidos.

Utilizando diferentes gêneros textuais, a fim de oportunizar aos alunos contato com a Língua Inglesa em seus diversos usos autênticos no dia-a-dia, na seqüência, propôs-se a leitura do Cartum “*Buy now and pay later*” (Compre agora e pague mais tarde) relacionando-o a panfletos de ofertas de lojas, questionando as vantagens e desvantagens das compras a prazo e à vista. Como as questões e respostas eram feitas na língua alvo, os aspectos lingüísticos eram estudados conforme a necessidade de cada grupo e as dificuldades mais acentuadas eram revisadas nas aulas subseqüentes. O fato de haver mais de 40 alunos na classe dificultava o trabalho do professor que muitas vezes não conseguia atender a todos.

A leitura de trechos de artigos do jornal *Washington Post* e da revista *National Geographic* sobre economia, consumo e meio ambiente,

foi difícil devido ao fato de o vocabulário ser mais complexo. Nessas atividades houve necessidade de interferência do professor na compreensão da leitura em vários momentos, nos quais os alunos eram instigados a perceber a diferença lingüística entre tais artigos e a linguagem utilizada no filme, por exemplo. Nesse, havia predomínio da língua no seu uso informal enquanto naqueles predominava a linguagem técnica, científica presente no uso da formal da língua. Com mais tempo do que se propunha, os textos foram lidos e compreendidos, mas houve visível dificuldade e até um certo desânimo por parte dos alunos na realização das tarefas, embora o tema tenha despertado discussões interessantes na língua materna.

O poema *Eu, Etiqueta* de Carlos Drummond de Andrade e a música *Material Girl*, de Madonna, foram usados para analisar as conseqüências do consumismo para o homem e a natureza, expressos sob a ótica literária. Ambos foram vistos através de recursos midiáticos, o que agradou aos alunos que discutiram o tema, elaboraram respostas às questões sugeridas e, como atividade final, produziram publicidades sobre o direito de escolha do cidadão no que diz respeito ao consumo. Para isso, foram formados grupos, os quais se utilizando dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero publicidade, criaram frases significativas e, relacionando-as a imagens, construíram propagandas interessantes sobre a liberdade de escolha do cidadão a respeito do consumo. Posteriormente, esses trabalhos foram expostos nas dependências da escola despertando a curiosidade dos demais alunos.

A produção dessas publicidades confirma o pressuposto que, se o aluno estabelece relação entre o conteúdo trabalhado e sua realidade, seu envolvimento nas atividades produz conhecimentos que extrapolam a sala de aula e favorecem a aplicação dos mesmos em sua prática social. A elaboração de atividades baseada no trabalho com gêneros textuais, porém, exige maior empenho do professor em pesquisar e reproduzir o material, visto que este não se apresenta pronto, como supostamente se encontra em livros didáticos.

## **5 Do Grupo de Trabalho em Rede a Prática Escolar**

As atividades relatadas neste artigo, desde o plano de ação, a pesquisa, a construção do material didático até a sua aplicação foram compartilhadas, não só com o coletivo da escola envolvida pela proposta de Implementação, mas também por outros 14 professores do estado do Paraná que participaram do Grupo de Trabalho em Rede – GTR – denominado “Como tornar a aprendizagem de Língua Inglesa significativa para o aluno?”. Por meio desses encontros virtuais, os participantes puderam estabelecer relações teórico-práticas sobre o Ensino de Língua Inglesa, visando ao enriquecimento didático-pedagógico, através de leituras, reflexões, trocas de idéias e experiências.

As participações dos professores cursistas nos seis módulos que constituíram o curso foram muito importantes para a construção e direcionamento dessa proposta de estudo, visto que eles sugeriram, analisaram, criticaram e manifestaram interesse pelo tema indicando a necessidade que sentem em buscar novas formas para trabalhar os conteúdos significativamente. A fim de relatar esta experiência com autenticidade, foram selecionadas algumas participações dos professores, as quais serão brevemente comentadas.

Sobre os objetivos do curso, encontrar formas de tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno, a professora A questiona: *“O meu maior desafio é despertar o interesse dos meus alunos pela língua Inglesa, tendo em vista que moramos numa cidade de interior, e a maioria, por incrível que pareça, nunca saiu do município. Sei que podemos utilizar a língua em muitas outras coisas do dia-a-dia, mas como convencê-los disso?”*. A professora cita a localização como fator relevante na dificuldade em despertar o interesse do aluno pela disciplina e concorda que relacionar os conteúdos trabalhados à prática social pode dar mais significado ao ensino de Língua Inglesa, embora questione qual metodologia utilizar para isso. Esses anseios também foram manifestados pelos demais participantes, de uma forma ou de outra, no decorrer do

curso, independente de morar em grandes centros como a capital e região metropolitana, ou pequenas cidades como esta citada pela cursista.

No módulo em que lhes foram apresentados os dados coletados na pesquisa realizada no Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli, muitos visualizaram as realidades de suas próprias escolas e refletiram sobre suas práticas em sala de aula. Considere o posicionamento do professor B: *“A partir da leitura dos questionários, fica aparente a necessidade de formularmos nossas aulas levando em conta não somente a necessidade do conteúdo a ser apresentado, mas também as formas como iremos apresentá-lo, o interesse que iremos despertar nos alunos e como este determinado conteúdo pode de fato intervir na vida prática do estudante. Mesmo com a escassez de materiais didáticos, incentivos de várias ordens e instâncias, essa pequena mudança de perspectiva pode sim fazer uma grande diferença quando pensamos em tornar nossa disciplina significativa para o aprendiz.”* Essa reflexão, não vista aqui como atividade individual, mas coletiva, incorpora um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar. É o professor refletindo criticamente sobre sua forma de agir em sala de aula, assumindo papel ativo na reconstrução dos conteúdos e na formulação de novas teorias sobre a relação intrínseca existente entre ensinar e aprender.

Durante o período em que se analisou o material didático *Consumption & Society*, houve várias sugestões de como melhorá-lo e cada professor fez suas observações tendo em vista sua realidade escolar. O professor C comenta: *“Gostei muito da proposta de trabalho, bem elaborada, diversificada, material didático rico em conteúdo e atividades. Faço uma colocação: os meus alunos não estão em condições de acompanhar uma atividade deste nível, pois o vocabulário não é simples, teria muita dificuldade de fazê-los acompanhar o significado do todo, mesmo que só trabalhando partes do projeto. Não sei dos demais professores, mas os meus alunos de ensino médio, não dominam sequer o vocabulário ensinado no fundamental. Questiono: não está muito extenso o assunto? O aluno não perderia o interesse em desenvolver atividades*

*tão extensas sobre o mesmo assunto? (é indiscutível que eles SÓ querem novidades). Como simplificar as aulas?”.*

Comentários como esses sustentaram revisões constantes na produção didática, tanto no que se refere ao uso da língua quanto à apresentação do tema. O material foi sendo aprimorado conforme os ajustes se apresentaram necessários, de acordo com a visão do autor. Durante a aplicação do mesmo, confirmando a expectativa da professora, ao trabalhar com alguns gêneros, como os artigos de jornais, os alunos tiveram dificuldade na compreensão do vocabulário. No entanto, o contato com este nível de uso da Língua em estudo, possibilitou-lhes contato autêntico com a Língua Inglesa, desviando-se da hipocrisia temática e lingüística presente em muitos textos de livros didáticos. Sobre simplificar as aulas, pode-se recorrer a Ghedin (2002) que afirma que a atividade prática implica em modificar o que se idealiza em função das exigências daquilo que é real. A prática demanda uma constante reconstrução dos planos, que só ocorre se a consciência for ativa durante todo o processo prático.

No que se refere à Proposta de Implementação na escola, confirmou-se novamente o interesse dos professores em melhorar suas práticas, como se percebe na participação do professor D: *Acredito ser viável, necessária e urgente esta proposta de intervenção não somente nesta escola mencionada, mas em muitas escolas pelo Paraná incluindo também a escola onde trabalho, uma vez que tornar a aprendizagem significativa para o aluno é um objetivo de todos nós da educação, inclusive de professores de outras áreas.* Nota-se aqui a percepção do papel que o coletivo da escola deve assumir para assegurar uma formação holística e a função importante desta disciplina neste contexto, visto que o ensino de línguas estrangeiras pressupõe a “construção social de conhecimentos” e não apenas a preocupação com a aquisição da língua em estudo, “o que exige uma comunicação autêntica e autônoma entre todos os participantes do processo” (WEININGER, 2006).

No último módulo do curso, solicitou-se aos professores que elaborassem uma proposta de atividades na qual a aprendizagem

acontecesse de forma significativa. A troca de experiências concretizou as idéias discutidas durante o GTR, pois a maioria dos professores elaborou propostas contemplando o trabalho com algum gênero textual procurando estabelecer relação com a realidade do aluno, sem priorizar os aspectos estruturais ou comunicativos. Essa atitude vai ao encontro das DCES (2006) que apontam como conteúdo estruturante *O Discurso como prática social*.

Partilhar idéias através do uso de novas tecnologias ou até mesmo confrontá-las com colegas de diferentes regiões do estado, que partilham experiências nem sempre iguais, mas almejam resultados semelhantes, provocou reflexões que aos poucos poderão refletir positivamente na prática dos educadores. Porém, há muito ainda que se fazer, conforme aponta este cursista: *“Tornar nossas aulas mais interessantes não é tão simples porque exige que façamos mais pesquisas e que utilizemos mais recursos, mas se não conseguirmos melhorar esta situação perderemos espaço para outras disciplinas que mostrarem maior relevância. Também é necessário que nossa formação seja contínua e bem valorizada e isso não depende só de nós, não é mesmo?”* Esta análise crítica contextualizada sobre a formação de professores confirma o que diz Pimenta (2002) sobre como um conceito político-epistemológico de professor reflexivo requer o acompanhamento de políticas públicas para sua efetivação, a fim de se evitar discursos que culpam os professores e ajudam os governantes a se eximirem de suas responsabilidades e compromissos com a educação.

## **CONCLUSÃO**

As atividades de formação continuada em educação, integradas ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), permitem ao professor da Escola Pública do Paraná, retornar à universidade e estudar as teorias que embasam os conteúdos e metodologias usadas em sala de aula, sob o ponto de vista crítico que só a experiência pode construir. A oportunidade

de poder elaborar material didático tendo em mente a renovação da prática escolar e a perspectiva de ser autor, um produtor de conhecimento, desperta no professor a necessidade constante de atualização, o que constitui um grande passo para aprimorar estudos significativos em quaisquer das diversas áreas de conhecimento.

Ter a possibilidade de investigar a realidade em que atua, visando estudá-la, como neste trabalho, especificamente, em que se buscou uma aprendizagem significativa na disciplina de Língua Inglesa, possibilita compreender que aprendizagem assim não é tarefa fácil e não depende apenas do professor.

Considerando que o que se pretende é formar um cidadão crítico e atuante na sociedade, constatou-se que observar os aspectos discursivos ao ensinar Língua Estrangeira é fator indispensável, mas não suficiente. Há que se considerar os aspectos físicos da escola, os recursos didáticos, tecnológicos e humanos disponíveis e a diversidade sócio-econômico-cultural dos alunos para colaborar na construção coletiva com os demais professores na formação plena desse cidadão.

É certo também que a proficiência e cultura do professor interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem, por isso há necessidade de programas de formação continuada viabilizados por políticas públicas sérias. Os conteúdos envelhecem e necessitam ser repensados, renovados, re-elaborados. Torna-se necessária, portanto, a atualização do conhecimento, através de pesquisas constantes, tendo em vista que o professor, para ensinar, deve sempre ser instigado a ter sede de aprender.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**, (Tradução: Paulo Bezerra), São Paulo: Martins Fontes, 4ªed. 2003.

CELANI, Maria.A.A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In LEFFA, Wilson. **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006, 21-37.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores; a pesquisa e a política educacional. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA. Curitiba: SEED, 2006.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129 a 149.

LEFFA, Wilson J. (org.) Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson. **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006, 333-355.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A.P. (org.) **Gêneros textuais & Ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-36.

PAIVA, V.L.M.O.; FIGUEIREDO, F.Q. O ensino de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M. (Org.) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 173-188.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, 17-52.

RICHARDS, Jack C. **O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras**; (Tradução: Rosana S. Cruz Gouveia), São Paulo, Special Books Services Livraria, 2006.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Wilson. **Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006, p. 41-68.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**; (Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho), Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.