

A leitura em inglês como proposta de aprendizagem significativa na escola pública brasileira

Resumo: O presente trabalho trata da conexão entre a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), de David Paul Ausubel (1980, 1982, 2003) e o ensino da leitura em língua inglesa, no contexto da escola pública brasileira contemporânea. A disciplina de língua inglesa conta com uma carga horária baixa, geralmente de apenas uma aula por semana em cada turma, com uma duração média de sessenta minutos. Com base nessa realidade, o professor de língua inglesa precisa optar por uma metodologia que contemple as necessidades mais imediatas dos aprendizes, aquelas que deem significância ao ensino/aprendizagem do idioma, posto que com um tempo tão diminuto, torna-se impensável o desenvolvimento de atividades que contemplem satisfatoriamente as quatro habilidades de domínio de uma língua estrangeira: *listening, speaking, reading e writing* (compreensão oral, fala, leitura e escrita). Além disso, existem outras dificuldades estruturais na maioria das escolas e deficiências relacionadas à formação docente. Este trabalho se propõe a discutir as condições de ensino deste componente curricular na atual conjuntura educacional no Brasil, levando-se em consideração conceitos e propostas levantadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Ensino de Inglês. Leitura. Escola pública.

José Ronaldo Ribeiro da Silva

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará
ronaldrsrjr@gmail.com

Juliane Vargas

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará
julianebsbvargas@gmail.com

Introdução

A noção de aprendizagem significativa está intimamente relacionada aos conhecimentos prévios que o aprendiz traz para a sala de aula a partir de suas vivências extrínsecas e anteriores. A significância de um conteúdo de ensino passa por um processo ativo de ancoragem sobre conceitos pré-estruturados na mente, condição *sine qua non* para que um tema/contéudo possa ser interpretado como de relevância, de significação, e, desta forma a aprendizagem possa ocorrer mais consistentemente.

A compreensão sobre a relevância de conteúdos e sua significação para aprendizes em contextos escolares baseia-se, em grande escala, nas considerações e formulações do psicólogo norte-americano D. P. Ausubel (1980, 1982, 2003). Neste trabalho, nos propomos a analisar algumas das ideias desse teórico aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, a língua inglesa, considerando sua interface com indicações e sugestões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de lín-

guas estrangeiras (1998,1999). Relevantes também para a proposta de análise são os trabalhos de Novak (1981,1988,2000) e Massini e Moreira (1981,1999).

As reflexões sobre o contexto da sala de aulas de língua inglesa na escola pública brasileira, a formação dos docentes para essa disciplina, a estrutura oferecida pelos sistemas educacionais e o contexto sócio-histórico e cultural brasileiro são considerados como pontos de alta relevância na definição de qual inglês deve ser ensinado ou quais habilidades comunicativas devem ser ensinadas sem que a disciplina perca a relevância social e a significância proposta pelos teóricos e pelos PCNs.

Revisitando a TAS: em busca da significância

O pesquisador americano David Paul Ausubel (1918 - 2008) investigou e descreveu os mecanismos cognitivos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem, segundo uma visão construtivista. Por meio da descrição dos fatores envolvidos com a aprendizagem humana, ele formulou a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), que remonta à década de 1960.

A essência da teoria ausubeliana centra-se na tese de que o rendimento da aprendizagem humana aumenta à medida que os conhecimentos já adquiridos são reaproveitados enquanto elementos de “ancoragem”. Este conceito de ancoragem diz respeito, basicamente, à base pré-existente sobre a qual novos conhecimentos poderão sedimentar-se, ou seja, serem assimilados. O autor denominou esse saber já existente de “conhecimentos prévios”. Segundo ele

A Teoria da Assimilação explica a forma como se relacionam de modo seletivo, na fase de aprendizagem, novas ideias potencialmente significativas do material de instrução com ideias relevantes, e, também, mais gerais e inclusivas (bem como mais estáveis), existentes (ancoradas) na estrutura cognitiva. Estas ideias novas interagem com as ideias relevantes ancoradas e o produto principal desta interação torna-se, para o aprendiz, o significado das ideias de instrução acabadas de introduzir. Estes novos significados emergentes são, depois, armazenados (ligados) e organizados no intervalo de retenção (memória) com as ideias ancoradas correspondentes. (AUSUBEL, 2003, p. 8)

Conforme a visão do autor, a importância do conhecimento já adquirido resulta do fato de que este arcabouço possibilita ao aprendiz uma conexão ou uma interligação lógica entre o velho e o novo. Em outras palavras, os conhecimentos prévios permitem a ancoragem de novos conhecimentos, um trabalho ativo de assimilação de novos conteúdos pela memória ou “intervalo de retenção”. Na concepção de Massini e Moreira (1981, p. 4)

A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, ideia e informações que apresentam uma estrutura lógica, interagem com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

Por outro lado, existe a aprendizagem que ocorre sem o processo de ancoragem, ou seja, um processo que se dá de forma menos significativa, desconexa. A consequência deste tipo de aprendizagem é o mecanicismo ou a memorização, processos que não permitem que o novo conhecimento seja reavaliado, reconfigurado pelo aprendiz de forma ativa. Ainda assim, Ausubel chama a atenção para o fato de que, em menor ou maior escala, a memorização faz parte de nossa ontologia de seres aprendizes, processo arraigado na nossa cultura de transmitir e receber conhecimentos. É o que ele argumenta ao afirmar que

Já se referiu que a aquisição de conhecimentos de matérias em qualquer cultura é, essencialmente, uma manifestação de aprendizagem por recepção. Ou seja, geralmente apresenta-se ao aprendiz, numa forma mais ou menos final e através de ensino expositivo, o conteúdo principal daquilo que o mesmo deve apreender. (AUSUBEL, 2003, p. 6)

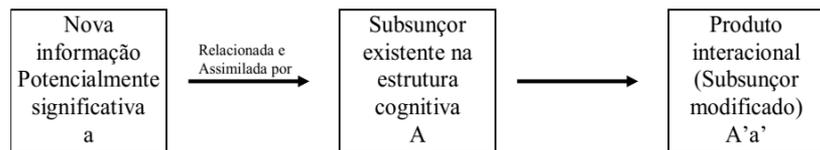
A memorização de conhecimentos em si não é, portanto, um processo rejeitável, como alguns educadores e teóricos se apressam em defender. É um processo cultural e histórico, inerente à própria mente humana e às sociedades em geral. O problema que se coloca na recepção e na memorização é a forma equivocada como vêm sendo trabalhadas há muito tempo, principalmente pela escola. Neste sentido, o pensador afirma que

É claro que existem razões adequadas para algum do desencanto relativamente ao ensino expositivo e à aprendizagem

por recepção. A mais óbvia destas é que, muitas vezes, se apresenta aos alunos matéria potencialmente significativa de tal forma que apenas conseguem apreendê-la por *memorização*. (AUSUBEL, 2003, p. 7, grifo do autor)

O autor não critica o método expositivo em si, mas antes, a seleção errônea de conteúdos que não apresentam significância para o grupo de aprendizes. A Figura 1 procura esboçar, de forma simplificada, como ocorre a aprendizagem significativa, segundo a visão de Ausubel, e foi demonstrada por Moreira e Massini (1981):

Figura 1: O Princípio da Assimilação



Fonte: Massini e Moreira (1981, p.16).

Observa-se que a aprendizagem, de acordo com esse pensamento, não ocorre de forma desintegrada. Isso significa que as novas informações (novos conteúdos) serão aprendidos mais facilmente se, através de um planejamento adequado, o educador conseguir elaborar um processo de ancoragem com base nos conhecimentos prévios dos aprendizes. O mecanicismo, nesse sentido, deve ser evitado, pois pressupõe métodos mais estruturalistas e mecanicistas.

A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel se contrapõe, por exemplo, ao Behaviorismo, que entende a aquisição de conhecimento como um resultado direto da experiência, não se levando em conta aspectos internos do indivíduo. Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), um dos representantes dessa teoria de aprendizagem, defendia que somente é possível teorizar e agir a respeito do que é cientificamente observável. Nessa esteira, de acordo com Moreira (1999), a tônica da visão de mundo behaviorista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, nas respostas que ele dá aos estímulos externos:

Essa ideia fundamentou todo um enfoque tecnológico à instrução que, durante muito tempo, particularmente nas décadas de sessenta e setenta, dominou as atividades didáticas em

qualquer matéria de ensino. Grande parte da ação docente consistia em apresentar estímulos e, sobretudo, reforços positivos (consequências boas para os alunos) na quantidade e no momento correto, a fim de aumentar e diminuir a frequência de certos comportamentos dos alunos. (MOREIRA, 1999, p. 14)

Observa-se que o Behaviorismo, também chamado de comportamentalismo, enfatiza a importância das condições ambientais para a ocorrência da aprendizagem, não sendo relevante a cognição, os processos mentais. No caso de uma aula de inglês para aprendizes brasileiros (aprendizagem de segunda língua), o método seria executado por meio de repetição de informações, treinamentos, elaboração e memorização de listas etc. Não ocorreria, dessa forma, uma vinculação entre os conteúdos planejados e os conhecimentos prévios (temas de significância) dos discentes.

As vantagens, que a teoria de Ausubel traz para a aprendizagem, são salientadas por Novak (1981): os conhecimentos adquiridos ficam retidos por mais tempo; as ideias âncoras são, geralmente, dilatadas, o que facilita cada vez mais a aprendizagem de novos tópicos que dizem respeito a assuntos inter-relacionados; mesmo quando as informações que foram assimiladas são esquecidas, fica um efeito residual na estrutura cognitiva do aprendiz. Isso significa que esse material poderá ser resgatado em algum momento; o material que foi aprendido de forma significativa pode ser utilizado numa enorme gama de contextos.

Pelo exposto, uma revisita aos conceitos de Ausubel, assim como as contribuições de Novak, dentre outros adeptos da TAS possibilita uma fundamentação adequada para o planejamento da aula de língua inglesa em todos os seus passos, principalmente o conteúdo e a metodologia.

A significância do ensino de Inglês na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se posicionam de forma bastante explícita sobre a questão do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. A primeira observação a ser considerada é que uma pequena parte da população brasileira tem real necessidade de uso de uma Língua Estrangeira (LE) em contextos comunicativos reais, cotidianos. Tais casos se limitam às áreas de fronteiras¹ e ambientes de trabalho que exigem o domínio de

(1) Em tais contextos, a despeito de o Brasil possuir divisas com vários países de língua espanhola, desenvolveram-se habilidades de comunicação que não são nem o português brasileiro nem o castelhano. A exemplo, Rona (1965) analisa o que denomina de dialeto "fronterizo", entre o sul do Brasil e o norte do Uruguai. Outro trabalho significativo é o de Sturza (2004) sobre o conhecido "portunhol", que seria uma hibridização entre o português e o espanhol.

línguas estrangeiras, mais correntemente o inglês, idioma considerado universal na realidade globalizada deste século XXI. Os PCNs se posicionam sobre esse tema da seguinte maneira:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p. 20)

O fato de apenas uma pequena parcela da população brasileira fazer uso de línguas estrangeiras pode ser corroborado pelas conclusões extraídas do Relatório do Senado Federal (BRASIL, 2015), o qual aponta que, deficiências no domínio de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, foram um dos principais problemas do Programa Ciência sem Fronteiras – intercâmbio internacional lançado em 2011 no Governo de Dilma Rouseff. A pesquisa realizada pelo DataSenado com bolsistas do programa apontou que apenas 27% afirmaram ser fluentes na língua do país de intercâmbio antes de realizá-lo:

Trata-se de dado preocupante, principalmente sob o ponto de vista do aproveitamento das atividades acadêmicas oferecidas pela instituição de ensino de destino: sinaliza a possibilidade de perdas de aprendizagem durante os estudos devido à barreira linguística. (BRASIL, 2015, p. 45)

A gravidade da barreira do idioma impeliu o Ministério da Educação, por meio da Portaria n° 973, de 14 de novembro de 2014, a criar o Programa *Idioma sem Fronteiras* (IsF), destinado a potenciais candidatos às bolsas do Ciência sem Fronteiras, tendo sido ofertados cursos presenciais e à distância na Plataforma *My English Online*.

Ao lado da análise da escassa necessidade de uso de uma LE em situações comunicativas orais do dia a dia, existem as condições estruturais precárias dos sistemas educacionais públicos no Brasil. Primeiramente, devemos considerar a baixa carga

horária dedicada ao ensino de LE. Normalmente cerca de uma aula semanal, de 57 minutos, é dedicada ao ensino de LE. Isto representa um total de apenas 40 horas de atividades em um ano, ou seja, menos do que um semestre letivo em um curso básico de idiomas. Ou seja, o conteúdo tem sido ministrado de forma consideravelmente esparsa.

Nesta esteira, considerando-se a complexa tarefa de ensinar as quatro habilidades de domínio de uma LE – leitura, escrita, compreensão oral e fala –, é impensável que um trabalho holístico de qualidade possa ser ofertado. Não seria mais razoável imaginar que uma habilidade que se justificasse socialmente pudesse ser priorizada? Esta é a compreensão referendada pelos PCNs. Outras condições estruturais que determinam a inviabilidade do ensino das quatro habilidades são a formação precária dos professores de LE e a falta de materiais didáticos de qualidade. Essa preocupação é demonstrada nos seguintes termos:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

O ensino de LE, desta forma, precisa ser socialmente justificável no Brasil para que não incorra na possibilidade de ser entendido como insignificante. Em um país que não consegue ofertar um ensino de qualidade e que não possui tantos profissionais capacitados e que, além disso, não disponibiliza tempo suficiente para o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo e ainda não possui necessidades comunicativas orais de grande expressão em LE, o que poderia justificar a presença dessa disciplina na matriz curricular do ensino básico? A única habilidade que empresta justificativa e significância para o atual contexto é a leitura. Além de diminuir o leque de habilidades e estudos, a predileção pela leitura é um processo através do qual o aluno poderá manter contato com a língua estrangeira por longo prazo, pois será requerida em outros momentos da vida acadêmica de

forma constante. Essa é a justificativa que aparece nos documentos curriculares, expressa da seguinte forma:

Ao pensar-se numa **aprendizagem significativa**, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades linguísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam esta aprendizagem. (BRASIL, 1999, p. 28, grifo nosso)

Segundo o documento norteador do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a aprendizagem significativa somente ocorre quando um recorte temático, ou, em outras palavras, um conjunto de conteúdos e métodos for compreensível enquanto programa plausível e enquanto objetivar um uso factível, utilitário do conhecimento.

Além de ser socialmente justificável, e por este motivo, defensável, a leitura pode servir como competência básica para a aquisição de gramática e vocabulário, o que também contribui com possíveis desenvolvimentos na fala, na escrita e na compreensão oral. Através dessa habilidade, o aprendiz exercitará a internalização das regras gramaticais da língua-alvo –aprendizagem inconsciente– sem necessitar de aula de gramática normativa, além da massificação vocabular, e descobrirá aspectos socioculturais dos países anglófonos.

Nesse sentido, os conteúdos significativos deverão se apoiar principalmente em gêneros textuais para que os discentes interajam com conteúdo autêntico tais como reportagens, notícias, contos, relatos etc. e não em materiais forjados, artificiais, que não representam a espontaneidade das práticas linguageiras dos nichos sociais de produção e circulação dos sentidos, como ocorre com diálogos tipo pergunta-resposta entre personagens fictícios.

O Inglês que não possui significância

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu Art. 26, parágrafo 5º, preceitua: “No currículo do ensino

fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)". Isso significa que, dentro do contexto da escola pública brasileira, o estudante de língua inglesa, ao iniciar o ensino fundamental II, nada ou quase nada conhece do inglês, pois a própria lei maior da educação do nosso país possibilita o alijamento do aprendiz em relação ao contato com o inglês ou outra língua estrangeira nos anos iniciais de sua vida escolar.

Além disso, há o agravante de que parte dos professores torna a língua inglesa ainda mais irrelevante para os aprendizes. É que os conteúdos ministrados nas aulas não exploram os conhecimentos prévios dos aprendizes, o que inviabiliza a ancoragem de novos conhecimentos. Se considerarmos que o que mais se vê nas aulas de inglês é conteúdo gramatical normativo, entendemos o panorama. Seria o ensino normativo da gramática de uma língua estrangeira conteúdo significativo para o aluno?

Seguindo essa linha de pensamento, e, levando em consideração as constatações do pensamento ausubeliano, o inglês tem grande possibilidade de ser percebido pelos alunos como conteúdo não significativo, o que pode implicar uma provável rejeição ou distanciamento do interesse pela disciplina. Isso ocorre, em geral, porque, para além das dificuldades logísticas e de planejamento educacional já apontadas, os materiais nem sempre são autênticos, a despeito das recomendações expressas nos documentos oficiais do MEC há quase duas décadas e dos pressupostos apontados pela TAS há muito mais tempo.

Os conteúdos ministrados devem ter relevância para a aluno. Segundo Freire (2005), a assimilação do objeto de estudo ocorre quando se faz uso de uma prática dialética com a realidade, onde o educando constrói o seu próprio aprendizado, contrapondo-se à educação tecnicista e alienante.

O autor critica o modelo de educação denominado "educação bancária", na qual o aluno é considerado como mero depositário de conteúdos, incapaz de produzir conhecimento. O produto da educação bancária seria, portanto, um pensar mecânico, como se a realidade social do aprendiz lhe fosse estranha, sem significância.

Nota-se que o aprendiz somente terá condições de compreender-se como um ser social quando instigado a pensar e a problematizar sobre a sua realidade, daí a importância de o conteúdo

não estar dissociado de seu cotidiano, do mundo em que vive, do que lhe é familiar e significativo.

O processo de ensino-aprendizagem precisa ser significativo para o aluno e a escola não tem analisado a fundo essa questão. O ensino mecanicista de línguas é uma atividade descontextualizada que em nada ajuda o aluno a desenvolver suas potencialidades. Os conteúdos de ensino, consistentes no saber sistematizado, historicamente acumulado, não apresentam um fim em si mesmos, mas são instrumentos capazes de agregar conhecimento:

Os conteúdos que constituem esse saber elaborado não poderão ser considerados de forma estática e acabados, pois trata-se de conteúdos dinâmicos e, por isso, articulados dialeticamente com a realidade histórica. Nesses termos, precisam ser conduzidos de forma que, ao mesmo tempo em que transmitam a cultura acumulada, contribuam para a produção de novos conhecimentos. (LOPES, 2004, p. 57)

Destarte, o grande desafio para os professores de inglês, especialmente do Ensino Fundamental II, é criar situações didáticas que estimulem o interesse de seus alunos pelos conteúdos ministrados. Esse também é o pensamento de Krashen, autor cânone para os professores de LE. Ele assim se manifesta sobre essa questão:

O ensino de línguas eficaz não é aquele que depende de receitas didáticas em pacote, de prática oral repetitiva, ou que busca apoio de equipamentos e tecnologia, mas sim aquele que explora a habilidade do instrutor em criar situações de comunicação autêntica, naturalmente **voltadas aos interesses e às necessidades de cada grupo e cada aluno**. (KRASHEN, 1982, p. 107, grifo nosso)

Conforme o autor, há a necessidade de se garantir um ensino que analise as necessidades reais dos aprendizes. Além disso, é preciso fugir do modelo tradicional ainda em voga na maioria de nossas escolas públicas. Essas receitas com metodologias questionadas há muito tempo, consideradas tradicionalistas e os conteúdos que não consideram interesses e necessidades dos estudantes são ainda realidade recorrente nas escolas públicas do Brasil.

O objetivo central, segundo a perspectiva de Krashen (1982) para o Ensino Básico deve preconizar, portanto, a compreensão leitora, a aquisição vocabular em massa, aliadas a práticas de compreensão oral, muito trabalho com gêneros textuais diversificados e a prática de escrita planejada de acordo com o nível dos aprendizes, ou seja, conteúdos que possam estabelecer significância para os aprendizes.

Um dos fatores que mais ajudam a descontextualizar o ensino do inglês é a adoção do processo em que se parte da análise das estruturas gramaticais, imaginando-se que a aquisição do vocabulário ocorra simultaneamente e pressupondo-se que o estudo da gramática é pré-requisito para o domínio da leitura. Pode o aprendiz, que ainda não conhece o sistema linguístico de uma língua estrangeira iniciar seus estudos na língua-alvo exatamente por sua gramática? Um conhecimento construído sobre uma base inexistente não é significativo e, portanto, não encontra fundamentação pedagógica, pelo menos no que se refere aos pensamentos mais voltados ao construtivismo e interacionismo.

No caso específico do Ensino Fundamental, sabe-se que esse ensino desempenha um papel social de relevância e repleto de significação, de acordo com o que preconiza o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente 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. (BRASIL, 1998, p. 38)

Não se pode resumir o inglês ao estudo de um conjunto de normas desassociadas de seus usos e contextos reais de ocorrência, nem do fundo sociocultural que subjaz a toda prática languageira. A aprendizagem do inglês, nessa fase, proporciona não apenas o contato com o sistema linguístico em si, mas também com a cultura, o *modus vivendi* de outras civilizações, o que possibilita enriquecimento cultural. O ensino não deve centrar-se precipua-

mente na gramática, pois ela não confere ao inglês a justificativa pedagógica para que a disciplina conste no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O texto e sua função subsunçora: um possível elo de significância entre os PCNs e Ausubel

O texto é uma espécie de organizador prévio. Segundo Ausubel (1982), organizadores prévios são instrumentos (textos, filmes, esquemas etc.) que servem para fornecer ao aprendiz um nível global, contextualizado de entendimento. É sobre esse elemento que se podem ancorar os novos conhecimentos. Essas considerações são assim endereçadas por Massini e Moreira (1981, p. 14):

Organizadores prévios são materiais introdutórios, apresentados a um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade que o conteúdo do material instrucional a ser aprendido proposto por David P. Ausubel para facilitar a aprendizagem significativa. Eles se destinam a servir como pontes cognitivas (subsunçores) entre aquilo que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber para que possa aprender significativamente o novo conteúdo. Ausubel propõe os organizadores prévios como a estratégia mais eficaz para facilitar a aprendizagem significativa quando o aluno não dispõe, em sua estrutura cognitiva, dos conceitos relevantes para a aprendizagem de um determinado tópico.

Como consequência desse ponto de vista, é o texto que deve ser a fonte ou o *corpus* da leitura, da análise gramatical contextualizada, do vocabulário e das demais habilidades que o professor queira trabalhar em sala de aula. Um caminho de uso significativo do texto foi apontado pelos PCNs de Língua Estrangeira:

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. (BRASIL, 1998, p. 37)

O texto é um excelente organizador prévio, pois é a base sobre a qual todas as demais habilidades podem ser desenvolvidas, além de desempenhar o importante papel da interdisciplinaridade, servindo ainda como reforço para alguns conteúdos das demais disciplinas do currículo. Tal atividade poderá facilitar a leitura, pois a associação de conceitos, que já foram aprendidos por meio do português, com novos símbolos gráficos e/ou sonoros –as palavras e as sentenças em inglês–já não serão novidade. Os alunos já conhecerão o campo de significação em que devem interagir. Estarão aptos a interpretar textos e a adquirir cada vez mais vocabulário de forma indutiva, sem as frequentes consultas ao dicionário. É neste sentido que Novak (2000, p. 59) se posiciona:

No decurso da aprendizagem significativa, as novas informações são ligadas aos conceitos na estrutura cognitiva. Normalmente, essa ligação ocorre quando se ligam conceitos mais específicos e menos inclusivos a outros mais gerais, existentes na estrutura cognitiva. [...] A justificação para se adicionar esses termos reside no papel fundamental que os subsunçores desempenham na aquisição de novas informações. [...] O papel de um conceito integrador na aprendizagem significativa é interativo, facilitando a passagem de informações relevantes, através das barreiras perceptivas, e fornecendo uma base para a ligação entre as informações recentemente aprendidas e os conhecimentos anteriormente adquiridos.

As formas linguísticas, nessa perspectiva, seriam adquiridas de forma parecida com o que teorizou McLaughlin (1981) em seu “princípio da automaticidade”. Esse princípio se baseia nos quatro pontos seguintes: a aquisição subconsciente da língua dá-se por usos significativos das formas; as funções expressas pela língua são mais importantes que a análise de suas formas (regras gramaticais explícitas); há uma tendência de movimento de uso de formas relativamente limitadas para um número infinito de usos; é necessário resistir à tentação de analisar as formas linguísticas. Elas devem ser adquiridas, não memorizadas.

Assim, de todas as habilidades linguísticas, considerando-se o contexto sociocultural brasileiro, qual ou quais servirão, de forma significativa, para o prosseguimento dos estudos dos discentes egressos da educação básica? Quais serão realmente

necessárias no cotidiano acadêmico dos aprendizes? Quais poderão ser empregadas em contextos significativos e utilitários?

A prática docente depende diretamente das necessidades linguísticas do aluno. Se o que o aluno precisa levar para os níveis escolares superiores é a leitura acadêmica de textos em inglês e, principalmente, se a escola pública não oferece estrutura capaz de ofertar um ensino global de línguas estrangeiras, quais são os fundamentos em ambicionar o ensino de todas as habilidades?

Segundo Moita Lopes (1996), as condições atuais, tanto em termos socioculturais (das necessidades reais de uso da língua estrangeira no dia a dia) quanto estruturais da escola pública – recursos, cronograma, formação docente etc. –, não permitem o ensino global do inglês. Essa visão do autor é a mesma expressa nos PCNs.

Considerações finais

O ensino de línguas estrangeiras precisa levar em consideração o contexto sócio-histórico, estrutural e cultural do país, além de analisar as reais necessidades linguísticas dos grupos e dos estudantes. Essas observações podem assegurar a significância dos conteúdos de ensino de LE, ao contrário do deslocamento proporcionado pela não mensuração e reflexão destes fatores.

O mero ensino de gramática e vocabulário, em listas de palavras desconexas de um contexto real de uso, envolvem a aula de inglês em um processo reconhecidamente enfadonho e sem perspectivas de significância. O texto, enquanto potencial elemento subsunçor, segundo a perspectiva ausubeliana, pode ser utilizado em diferentes atividades na aula de línguas. Além de se constituir como fonte de vocabulário, nele encontramos a gramática da língua-alvo, que poderá ser acessada inconscientemente pelo aprendiz. Ademais, o emprego de temas de outras disciplinas tais como Geografia, História e Ciências, além de ajudarem a reforçar os conhecimentos já trabalhados por tais áreas, possibilita ao texto constituir-se como elemento subsunçor efetivo. Esse trabalho deverá levar sempre em conta a relevância dos gêneros textuais.

Nessa esteira, o texto pode resgatar conteúdos de domínios discursivos com os quais os alunos já possuem certa familiaridade em sua língua materna. E esta constatação, mais do que demons-

trar a imensa utilidade didático-pedagógica do texto, serve para justificar a leitura como habilidade possível, tangível diante da situação estrutural da escola pública brasileira. Serve ainda para apontar a leitura enquanto habilidade socialmente justificável.

Esse ponto de vista encontra base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que, embora seja uma teoria generalista, ou seja, abarca questões teórico-metodológicas relacionadas a qualquer disciplina escolar, aplica-se perfeitamente às reflexões e tomadas de decisão quando o assunto é escolha de conteúdos, objetivos de ensino, materiais didáticos e justificação social dos conteúdos.

Reading in English as a meaningful learning proposal for the Brazilian public school

Abstract: The present work deals with the connection between D.P. Ausubel's Meaningful Learning Theory (1980, 1982) and the teaching of reading in English, in the context of the contemporary Brazilian public school. The English language course has a low workload, usually of only one class per week in each class, with an average duration of sixty minutes. Based on this reality, the English Teacher must choose a methodology that considers the most immediate needs of the learners, those that give meaning to the teaching/learning of the language, since with such a small time, it becomes impracticable to develop activities that satisfactorily contemplate the four foreign language mastery skills (listening, speaking, reading and writing). In addition, there are other structural difficulties in most schools and deficiencies related to teacher training. This paper proposes to discuss the teaching conditions of this curricular component in the current educational situation in Brazil, taking into consideration concepts and proposals raised by the Brazilian Curricular Parameters and the Ausubel's Meaningful Learning Theory.

Keywords: Meaningful Learning. English Teaching. Reading. Publicschool.

Referências

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LOPES, A. O. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma P. A. (Coord.) *Repensando a didática*. 21. ed. rev. atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

McLAUGHLIN, B. Differences and similarities between first and second language learning. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York, v. 379, n. 1, p. 23-32, 1981.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, v. 5, 1996. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4107>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes Ltda., 1981.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999. Cap. 10.

MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

NOVAK, J. D. *Uma teoria da educação*. São Paulo: Pioneira, 1981.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

NOVAK, J. D. *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Técnicas, 2000.

RONA, J. P. *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideu: Librería Adolfo Lunardi, 1965.

SENADO FEDERAL. Relatório nº 21 de 2015, de Avaliação de Políticas Públicas sobre o Programa de Formação de Recursos Humanos para Ciência, Tecnologia e Inovação, com especial enfoque para o Programa

Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=185599&tp=1>.
Acesso em: 13 ago. 2017.

STURZA, E. R. Fronteiras e práticas linguísticas: um olhar sobre o portunhol. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana. RILI*, Madri v. 1, n. 3, p. 151-160, 2004.

Submetido em 05/12/2015 | Aceito em 06/10/2017.

