



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Schlatter, Margarete

O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento

Calidoscópio, vol. 7, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 11-23

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561886003>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**Margarete Schlatter**  
margarete.schlatter@gmail.com

# O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento

## Literacy development as the goal of foreign language teaching in public schools

**RESUMO** – Este trabalho visa a discutir os objetivos de ensino de língua estrangeira (LE) na educação básica. Com base nas diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e, mais recentemente, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), entende-se que o ensino de LE na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE. Isso significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros do discurso variados, para que tenha oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão. Tendo como base essa orientação, este trabalho apresenta e discute uma unidade pedagógica para o ensino de LE na escola e reflete sobre as implicações dessa proposta para as práticas de sala de aula.

**Palavras-chave:** ensino de língua estrangeira, educação básica, letramento.

**ABSTRACT** – The aim of this paper is to discuss foreign language (FL) teaching goals in the context of school education. Based on the principles of language education framed by the Brazilian national curriculum parameters for both Elementary and High School, it is proposed that the goal of FL education should be literacy development, that is, fostering the learner's participation in different and various social practices involving reading and writing in his mother tongue and in the FL. This means that the FL class should challenge students to get engaged in activities that focus on language use, discussing relevant and interesting topics and reading and writing different discourse genres as a means to increase their participation in different communities of practice and construct participant citizenry. Based on this educational agenda, this paper proposes and discusses a FL teaching unit for the context of public schools and reflects on the implications of literacy development goals for the classroom planning and practicum.

**Key words:** foreign language teaching, school education, literacy development.

### Introdução

Não são raros os trabalhos de pesquisa que apontam para a má qualidade do ensino de língua estrangeira (LE) nas escolas públicas brasileiras e para uma descrença generalizada entre pais, professores e alunos em relação à possibilidade de aprender uma LE na escola (pública ou privada) (ver, por exemplo, Assis-Peterson e Cox, 2007). A explicação (em contextos acadêmicos e outros) em geral elenca motivos como a falta de materiais didáticos e de recursos (laboratório, biblioteca), a falta de formação dos professores, número insuficiente de horas de LE no currículo, alunos desmotivados, número elevado de alunos em aula, baixos salários, dentre outros, para

dar conta da retirada de cena, ao longo das últimas décadas, da responsabilidade da escola de promover o ensino de LE – essa função é delegada para os cursos livres, que podem oferecer as condições adequadas de ensino para quem pode pagar. Poucos são as pesquisas que discutem exemplos de sucesso na escola pública (ver, por exemplo, Burmeister, 2005) ou oferecem alternativas para essa situação. Como formadora de professores, entendo que tenho compromisso de buscar caminhos possíveis para repensar o ensino de LE na escola. É com esse objetivo que este artigo<sup>1</sup> visa a discutir os objetivos de ensino de LE no ensino básico e apresentar uma proposta de uma unidade pedagógica que ilustre como esses objetivos podem ser transpostos para a prática de sala de aula.

<sup>1</sup> Este artigo foi usado por mim como base para a elaboração dos referenciais curriculares para o ensino de língua estrangeira (Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul), com publicação prevista para junho de 2009.

Em consonância com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e, mais recentemente com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), entende-se que o ensino de LE na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento<sup>2</sup>, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE. Isso significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. As atividades propostas devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão.

Na prática cotidiana de sala de aula, entendo que uma forma de promover um ensino que vise ao letramento seja através de tarefas pedagógicas com base na unidade *gênero do discurso*, isto é, situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção. Após discutir os objetivos de ensino de LE na escola e a visão de leitura subjacente à presente proposta, ilusto, a partir de um exemplo de uma atividade de leitura em LE, como o ensino através de textos (que podem ser orais ou escritos), interpretados como interações dialógicas e situadas, e através da exploração de recursos linguísticos de modo a terem uma função clara nessas situações de comunicação, pode se constituir em educação linguística. Em outras palavras, o objetivo da aula de LE é tornar-se um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados.

### Objetivos de ensino de língua estrangeira na escola

Alinhada com uma proposta de educação linguística (Bagno e Rangel, 2005; Garcez, 2003, 2008;

ver também Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, embora não utilize o termo), entendo que o objetivo de ensino de língua materna e de línguas estrangeiras na escola seja a criação de condições para que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa [...]” (Bagno e Rangel, 2005, p. 69). Entendendo letramento como o “estado ou condição de quem *não* só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (Soares, 1999, p. 3)<sup>3</sup>, em diferentes contextos de ensino, isso pode significar graus diferentes de proficiência<sup>4</sup>: (a) reconhecer a língua estrangeira em um texto escrito ou oral e não virar as costas a esse texto; (b) compreender textos orais e/ou escritos em língua estrangeira em determinadas situações comunicativas; ou (c) interagir (oralmente e/ou por escrito) na língua estrangeira em diferentes situações comunicativas. Independente do contexto de ensino, no entanto, ter como objetivo fundamental no ensino básico o letramento significa a busca pela

[...] formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de *capital cultural*. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico (Garcez, 2008, p. 52).

Segundo Garcez, ter como objetivo a formação de cidadãos envolve “propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras culturais *na sua própria* sociedade, para dela participar como cidadão pleno” (2008, p. 54, grifos do autor). Isso significa que a aula de LE pode promover, através do olhar do outro, “reflexão e informação sobre as realidades locais dos aprendizes-educandos”, contribuindo para que possam avaliar os limites de sua atuação, as novas possibilidades de atuação e os recursos necessários para ampliá-los (Garcez, 2008, p. 52). De acordo com o autor, as perguntas norteadoras da educação linguística em LE são:

<sup>2</sup> Não se trata aqui de ensinar somente a habilidade de leitura, conforme discutido por Schmitz (2008), mas de trabalhar, de forma integrada, as práticas de ler, escrever, ouvir e falar, em diferentes contextos discursivos, como explico mais adiante.

<sup>3</sup> Para uma maior discussão sobre o conceito de letramento, ver Kleiman (1995); Marcuschi (2001a); Signorini (2001); Terzi (2001); Britto, (2003, 2007) e Kleiman e Matencio (2005).

<sup>4</sup> Entende-se aqui por proficiência a participação em uma comunidade através do uso da língua em diferentes situações de comunicação. Para uma maior discussão do conceito de proficiência, ver Scaramucci (2000).

Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? (Garcez, 2008, p. 52).

De acordo com o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) (doravante OCEM, 2006), a disciplina de LE na escola deve ensinar a língua e, ao mesmo tempo, levar “à compreensão do conceito de cidadania enfatizando-o” (OCEM, 2006, p. 91), sendo que esse conceito deve ser entendido como uma noção ampla e heterogênea:

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (OCEM, 2006, p. 91).

O documento sugere, como orientações didático-pedagógicas que visam à conscientização e ao desenvolvimento do senso de cidadania na aula de LE, que sejam reforçadas as propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, no intuito de promover a compreensão das relações entre as disciplinas pedagógicas e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado que se espera é uma maior compreensão da “complexidade social em que vivem os cidadãos” e a conscientização de que a diversidade é um dos componentes dessa complexidade (OCEM, 2006, p. 94).

Na prática, essas orientações significam um planejamento do currículo em torno de temáticas relevantes para a comunidade escolar. Como temas norteadores de um Projeto Político Pedagógico que visa ao desenvolvimento da cidadania, o documento (OCEM, 2006, p. 112) sugere: “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais”. Partindo desses temas, o ensino de LE (muito além dos aspectos linguísticos) visa a:

- ampliar as possibilidades de comunicação do educando para além de sua comunidade linguística restrita própria e conscientizá-lo da heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso de qualquer linguagem;
- conscientizar o educando de que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem;
- desenvolver a sensibilidade linguística do educando para as características da LE em relação

à sua língua materna e em relação às diversas práticas de uso de uma língua na comunicação cotidiana;

- promover, através de experiências bem-sucedidas no uso da LE, a confiança do educando para lidar com textos em LE (e LM) e enfrentar os desafios de diversas práticas sociais cotidianas, adaptando-se, sempre que necessário, a diferentes usos da linguagem em contextos diversos (OCEM, 2006, p. 92; ver também Van Ek e Trim, 1984).

## O conceito de leitura

Em uma perspectiva de leitura como construção social (Kleiman, 1995; Terzi, 2001, entre outros), a função do leitor vai muito além de decodificar o texto ou identificar informações específicas (nem sempre relevantes) no texto. Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo. Ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto (Luke e Freebody, 1990 *in* Gibbons, 2000) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade. Como decodificador, o leitor precisa açãoar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado etc.). Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido pelas práticas de leitura prévias). Como usuário, o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo. Por exemplo, ao ler o horóscopo, deve saber buscar as informações sobre o seu signo (e/ou talvez também sobre alguém que lhe interesse); ao ler um editorial, espera-se que procure o ponto de vista do jornal sobre o tema em foco. Como analista, o leitor deverá ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto: deverá saber ler nas entrelinhas, reconhecer o que está implícito e pressuposto, reconhecer que qualquer texto representa um ponto de vista e que autor e leitor tomam posições em relação ao que escrevem/leem.

Essas ações (decodificar, participar, usar e analisar) ocorrem sempre de forma integrada (e não ordenada) no processo de leitura, e o conhecimento necessário para desempenhar essas ações de forma integrada pode ser aprendido pelas práticas de leitura cotidianas e deve ser ensinado e sistematizado na escola. A busca por leitores proficientes significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas funções desde o início do ensino de LE (e LM). Nesse sentido, as perguntas de leitura, desde o nível básico, devem contemplar todas as ações, refletindo a leitura que normalmente fazemos de diferentes textos.

Procura[-se] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: (i) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; (ii) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; (iii) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (Luke e Freebody, 1997) (OCEM, 2006, p. 98).

Se quisermos construir essa visão de leitura com o educando, é necessário que adotemos práticas de ensino coerentes com essa perspectiva. Não estaremos persuadindo o educando quanto à natureza social da leitura se abordarmos o texto como um conjunto de palavras a serem traduzidas ou como uma fonte de estruturas linguísticas para exercícios gramaticais. Entendo que, para uma prática coerente com a visão de leitura (e escrita) aqui adotada, as atividades propostas em sala de aula devem ser construídas sobre unidades que se alinhem à natureza social do uso da linguagem. Nesse sentido, a unidade gênero do discurso (Bakhtin, 2003; Bazerman, 2005; Marcuschi, 2002, 2006; Motta-Roth, 2006) pode ser uma opção útil e esclarecedora para a organização do currículo, para o planejamento de aulas de leitura (e escrita) e demais atividades pedagógicas.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2003, p. 261-262, grifos do autor).

Para Bakhtin (2003), estamos expostos aos gêneros da mesma forma que estamos expostos à língua materna: as formas da língua e os gêneros do discurso são resultado de uma co-construção social, isto é, das experiências que temos com diferentes situações de uso da linguagem ao longo de nossas vidas (Bakhtin, 2003, p. 282). Os gêneros, por sua vez, têm o papel de organizadores de nosso discurso e de reguladores das práticas linguísticas, e o enunciado – a “*real unidade*

da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 274, grifo do autor) – está inserido em um determinado momento de comunicação, tem um enunciador, um interlocutor, um determinado propósito, um contexto de enunciação, também carregado de significado (Bakhtin, 2003, p. 282).

É papel da escola criar oportunidades de leitura (e escrita) que tratem de diferentes gêneros discursivos, com graus diferentes de planejamento e formalidade (envolvendo diferentes interlocutores), com sequências discursivas variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, etc.) e propósitos diversos (informar, opinar, argumentar, reclamar, instruir, etc.)<sup>5</sup>. Para cada uso de linguagem é importante planejar atividades que visem a reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, etc.) e que focalizem atividades de compreensão e reação ao texto, coerentes com o gênero discursivo em pauta.

### O planejamento de materiais didáticos para ensino de LE

Em busca dos objetivos de ensino de LE na escola discutidos anteriormente, e partindo de uma perspectiva de leitura como prática social e de temas norteadores que sejam relevantes a um determinado contexto de ensino, proponho, a seguir, alguns critérios para a elaboração de materiais didáticos de LE<sup>6</sup>.

(a) A partir de temas norteadores relevantes para o contexto e a faixa etária dos educandos, listar as situações de comunicação (gêneros discursivos) que fazem parte desse campo temático. Por exemplo, em relação à “cidadania”, pode-se listar uma série de textos (orais e escritos) diferentes relacionados ao tema: debates comunitários, atas de assembleias comunitárias, orientações quanto à separação do lixo, campanhas de saúde pública, formulários de adesão a trabalho voluntário, entre outros. Se partirmos da unidade *gênero discursivo*, é necessário que as perguntas para a prática de leitura dos textos que selecionarmos levem em conta a natureza dialógica do uso da língua nas diferentes situações de comunicação: o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (oral ou escrito), seu(s) propósitos, o veículo utilizado, o contexto histórico e social de produção e de recepção do texto.

(b) Selecionar textos (escrito/áudio/vídeo) coerentes com os temas norteadores e que digam respeito a diferentes usos da língua nesse campo temático. A seleção do texto deve levar em conta: valores ideológicos e culturais presentes no texto; a relação com o contexto dos

<sup>5</sup> Ver Schneuwly e Dolz (2004) e Guimarães et al. (2008), para discussão de propostas curriculares com base em gêneros discursivos.

<sup>6</sup> Ver Bortolini (2006), para outros exemplos de materiais didáticos para ensino de LE com base nesses critérios.

alunos; um equilíbrio entre conhecimento novo e velho para o aluno, ou seja, a adequação ao nível de conhecimento prévio e à faixa etária do aluno, à extensão e às características linguísticas do texto.

(c) A partir dos gêneros discursivos e textos selecionados, decidir quais as habilidades que deverão ser focalizadas, sendo que é importante integrar atividades de compreensão com atividades de produção (partindo do pressuposto de que o desenvolvimento de ambas as habilidades está inter-relacionado). Decidir também quais as funções linguísticas (propósitos de uso da língua) que serão focalizadas. Por exemplo, se o texto selecionado é um anúncio de uma campanha publicitária, provavelmente a função “persuadir o leitor a participar da campanha” estará em foco e, para isso, o uso de determinados recursos linguísticos (como o uso de imperativo e de depoimentos, por exemplo) poderá/deverá ser ação.

(d) Elaborar atividades de uso da língua e planejar diferentes etapas para o desenvolvimento da tarefa.

- Atividades preparatórias: quais conhecimentos prévios o aluno precisa acessar para poder ler (informações, vocabulário, relações, pressupostos, etc.)? Através de quais atividades esses conhecimentos serão ativados? Ou, caso ele não os tenha, quais atividades poderão introduzi-los? O conhecimento novo e a interação deste com o conhecimento prévio transformam o próprio contexto da prática de uso da linguagem e da comunidade de prática. É importante acompanhar criticamente esse processo e lembrar que linguagem, cultura e conhecimento não são estanques, mas sim conjuntos abertos e dinâmicos (OCEM, 2006, p. 110).
- Atividades de compreensão: contato inicial com o texto – identificação do gênero discursivo (quem fala, para quem, em que veículo, etc.); identificação e interpretação de informações do cotexto (título, fotos, legendas, linhas de apoio, imagens, sons, etc.); levantamento de conhecimentos prévios sobre parâmetros de textualização para construir expectativas e hipóteses em relação ao texto: qual é a leitura normalmente esperada do leitor em relação a esse gênero textual? Que perguntas serão feitas para que o aluno focalize essa abordagem do texto (propósito de compreensão)? O texto é longo? Como lidar com a extensão do texto (dividindo-o para diferentes alunos e/ou em diferentes etapas de leitura)? Que outras informações, relações e pressupostos são chave para a compreensão? Como as perguntas podem dirigir o leitor para esses objetivos? Como as ideias se relacionam com o cotidiano dos alunos? Que relações podem ser feitas? O que trazem de novo (informações, perspectivas, etc.)? Que outros propósitos de compreensão alguém poderia

ter em relação a esse texto? Em que contexto tais propósitos seriam justificáveis?

- Atividades de resposta ao texto (produção oral/escrita): quais seriam algumas respostas possíveis a esse gênero textual? Como uma atividade de produção (escrita/oral) pode refletir isso (propósito, interlocutor, veículo, etc.)? Que alterações seriam necessárias (de conteúdo e de forma), caso quiséssemos usar as informações do texto para outros propósitos e interlocutores e em outros modos (oral/escrito)?
- Atividades de resposta aos textos dos alunos: quem são os leitores dos textos produzidos? Que atividades farão com que os alunos se coloquem na posição de interlocutores desses textos? O que é esperado de um bom texto, considerando o gênero discursivo solicitado? Quais são os critérios para julgar os textos como adequados/inadequados (adequação ao propósito e ao interlocutor, adequação discursiva, adequação linguística)? Que atividade(s) serão necessárias para (re)adaptar o texto a esses critérios?
- Oportunidades para a prática da língua em vários contextos possíveis de ocorrer na cultura-alvo: os educandos devem ser encorajados a posicionarse e a interagir com os participantes da sala de aula (trabalho em duplas ou em grupos) e com outros membros da comunidade. O papel do professor deve ser o de auxiliar o educando, sempre que for necessário, ativando seu conhecimento prévio e dando sentido às atividades propostas.

(e) Usar materiais autênticos. Se partirmos da unidade gênero do discurso para organizar o material didático, não faz sentido usar a LE de forma descontextualizada. O uso da língua é sempre socialmente situado: levando em conta a complexidade e a diversidade das diferentes situações de comunicação, o educando deverá estar preparado para poder adaptar-se às diferentes situações de comunicação na LE das quais quer (e poderá) participar.

(f) Elaborar atividades que exijam o uso da língua com diferentes propósitos (posicionar-se, argumentar, pedir, etc.), envolvendo diferentes posições de enunciação e diferentes interlocutores (por exemplo: aluno defendendo uma ideia para os colegas, a turma solicitando algo à direção, leitor de um jornal local para o colunista do jornal, etc.).

(g) Propor a reflexão sobre aspectos culturais (o que o olhar do outro revela sobre o meu mundo) e sobre representações do outro e de mim pelo outro; promover a compreensão intercultural, entendendo aqui como outra cultura não só os valores, experiências e significados historicamente construídos e associados a determinados grupos de falantes da LE, mas a diversidade da própria cultura.

(h) Elaborar atividades para a prática de recursos linguísticos de forma contextualizada para que o foco esteja no sentido (e não exclusivamente na forma).

(i) Propor atividades de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros discursivos, enfatizando a variedade: de que forma os recursos linguísticos (palavras, expressões, estruturas gramaticais, entonação, pronúncia, etc.) autorizam determinadas atribuições de sentido ao texto (e não outras)? Que perguntas podem criar oportunidades de reflexão sobre isso? Que recursos linguísticos seriam necessários para adequar o texto a outros propósitos e/ou interlocutores?

(j) Propor atividades para além da sala de aula de LE, que envolvam novos usos do que foi aprendido e que possibilitem a relação do que foi aprendido com o mundo do educando e com outras disciplinas do currículo.

(k) Avaliar as atividades: As metas foram atingidas ou devem ser retomadas? Quais aspectos devem ser priorizados na avaliação do aluno, do professor, da aula, das atividades, e de que forma? Como avaliar se os objetivos foram alcançados? Como (re)direcionar as atividades a partir desta aula? O que foi aprendido (tema, realidade local, gênero discursivo, recursos linguísticos)? O que não foi aprendido? Por quê? O que mais se quer saber?

Os critérios acima serão ilustrados no exemplo de tarefa proposto a seguir.

## Uma aula que visa à participação em língua estrangeira

Apresento, a seguir, as atividades relacionadas ao texto publicitário da *Habitat for Humanity* estimulando o trabalho voluntário. As atividades foram preparadas para uma turma de nível básico de inglês (podem ser alunos iniciantes). A seleção do texto deve-se aos seguintes motivos: tema que promove a discussão sobre trabalho voluntário e trabalho coletivo para objetivos comuns, moradia e outros problemas comunitários, conscientização sobre quem precisa de ajuda e quem pode ajudar e de seu lugar nesse processo, gênero discursivo relevante para promover a leitura crítica (reconhecer e posicionarse em relação à função persuasiva do anúncio e sua credibilidade), texto curto que oferece a possibilidade de trabalhar recursos linguísticos básicos de forma contextualizada. Ao lado das atividades, faço alguns comentários em relação a elas, explicando seus objetivos e sugerindo alguns procedimentos para o seu desenvolvimento<sup>7</sup>.

**Quadro 1.** Atividades relacionadas ao texto publicitário da *Habitat for Humanity*

**Chart 1.** Activities related to the text *Habitat for Humanity*

<sup>7</sup> A discussão de diferentes atividades de leitura com anúncios publicitários nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 114-118) e os resultados da análise de Marcuschi (2001b) das perguntas de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa serviram como ponto de partida para a elaboração das perguntas de leitura propostas aqui.

<p>III. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo.</p> <p>(a) O texto abaixo (ver Anexo 1) faz parte de uma campanha publicitária para estimular o trabalho voluntário. Com base nas fotos, do que trata essa ação? Como vocês sabem?</p> <p>(b) Quem é responsável pela campanha? Como vocês sabem?</p> <p>(c) A quem se destina o texto?</p> <p>(d) Quem é beneficiado pela campanha?</p> <p>(e) As pessoas representadas neste anúncio se parecem com as pessoas que vocês conhecem? Quais são as semelhanças? Quais são as diferenças?</p> <p>(f) A casa representada neste anúncio se parece com as que vocês conhecem? Quais são as semelhanças? Quais são as diferenças?</p> <p>Discuta suas respostas com as outras duplas.</p>	<p>Tratar da interlocução no texto e das representações vinculadas aos participantes da situação de comunicação em foco é uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando.</p>																								
<p>IV. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo.</p> <p>(a) Marque no texto as palavras que vocês conhecem e as que podem inferir a partir da semelhança com o português.</p> <p>(b) Relacione as palavras abaixo a sua tradução, levando em conta o contexto. Usem o dicionário se necessário.</p> <table border="1" data-bbox="235 930 787 1204"> <tbody> <tr> <td>when</td> <td>quando</td> <td>onde</td> </tr> <tr> <td>last time</td> <td>primeira vez</td> <td>última vez</td> </tr> <tr> <td>played</td> <td>brincou</td> <td>mudou</td> </tr> <tr> <td>poverty</td> <td>pobreza</td> <td>riqueza</td> </tr> <tr> <td>hammer</td> <td>alicate</td> <td>martelo</td> </tr> <tr> <td>shovel</td> <td>pá</td> <td>colher de pedreiro</td> </tr> <tr> <td>changing</td> <td>mudando</td> <td>brincando</td> </tr> <tr> <td>world</td> <td>país</td> <td>mundo</td> </tr> </tbody> </table> <p>(c) Qual é a solução sugerida pelo anúncio? Quais palavras do texto contribuíram para a sua resposta?</p> <p>Discuta suas respostas com as outras duplas.</p>	when	quando	onde	last time	primeira vez	última vez	played	brincou	mudou	poverty	pobreza	riqueza	hammer	alicate	martelo	shovel	pá	colher de pedreiro	changing	mudando	brincando	world	país	mundo	<p>O objetivo aqui é trabalhar alguns recursos linguísticos chave para a compreensão do texto. A partir das palavras que eles já conhecem e podem inferir e com base na busca pelo significado de palavras novas, espera-se que os alunos, com o auxílio das imagens, possam compreender os argumentos usados para persuadir o público-alvo. Dependendo do contexto de ensino, essa atividade também pode ter como objetivo criar a oportunidade para o uso de dicionários bilíngues.</p>
when	quando	onde																							
last time	primeira vez	última vez																							
played	brincou	mudou																							
poverty	pobreza	riqueza																							
hammer	alicate	martelo																							
shovel	pá	colher de pedreiro																							
changing	mudando	brincando																							
world	país	mundo																							
<p>V. Leitura. Discuta com os colegas:</p> <p>(a) Quais relações existem entre o texto e as fotos?</p> <p>(b) Por que você acha que o autor do texto escolheu essas fotos para ilustrar o texto? Você considera essa uma boa escolha? Por quê?</p> <p>(c) De que maneira esse anúncio tenta convencer o leitor a engajar-se no trabalho voluntário? Leve em consideração as fotos e o texto. Por que (não) são convincentes? Quais os valores que estão representados nesses argumentos?</p> <p>(d) O anúncio é eficiente para todos os públicos? Justifique.</p> <p>(e) Que recursos você utilizaria para tornar o trabalho voluntário mais atraente para as pessoas que você conhece? Por quê?</p> <p>(f) Onde e quando foi publicado esse anúncio? Esse anúncio poderia ser mais eficiente se publicado em outra mídia (televisão, rádio, jornal)? Por quê?</p>	<p>O objetivo aqui é aprofundar a compreensão dos argumentos usados para persuadir o público-alvo e avaliar sua eficácia, considerando outros interlocutores e suportes possíveis.</p>																								

<p>VI. Refletindo sobre os recursos que compõem uma campanha publicitária que quer estimular o trabalho voluntário.</p> <p>(a) Em duplas, identifiquem no texto alguns recursos característicos desse tipo de anúncio. Comparem suas anotações com as de seus colegas.</p> <p>(b) Qual é a função da pergunta “When was the last time you played with blocks?”?</p> <p>(c) Qual é a função das frases abaixo no texto? O que as formas dos verbos nas frases abaixo têm em comum?</p> <p><u>Pick up a hammer and shovel.</u>  <u>Contact your local Habitat for Humanity office.</u>  <u>Get involved.</u></p>	<p>O objetivo aqui é compreender a função de algumas estruturas linguísticas na situação de comunicação focalizada.</p>
<p>VII. Usando inglês para conhecer o colega.</p> <p>(a) Faça perguntas ao seu colega usando os verbos em A. Seu colega pode responder com as expressões em B.</p> <p>When was the last time you...  When was the first time you...</p> <p>A</p> <p>danced to funk music?  helped a friend?  kissed a boy/a girl?  got involved in a fight?  read a book/a newspaper/a magazine?  composed a song?  _____?  _____?</p> <p>B</p> <p>Yesterday.  When I was 12.  On Sunday.  In March.  Last week/month/year.</p>	<p>O objetivo desta atividade é praticar as seguintes estruturas linguísticas: (a) pergunta com <i>when</i>, (b) verbos no passado e (c) o uso do imperativo. Nesta etapa o professor deve dar as explicações necessárias e auxiliar os alunos a formar outras perguntas que interessem. Nas respostas possíveis, o professor pode fornecer outras opções (níveis para expressar idades, dias da semana, meses do ano).</p> <p>Esta atividade também pode ser desenvolvida como uma brincadeira. O professor coloca as opções (A) e (B) em dois sacos diferentes. Um aluno tira uma pergunta e a lê em voz alta para outro aluno, que responde a partir da resposta que tirou do outro saco. Na brincadeira, o conhecimento de mundo será ativado para julgar se as combinações são possíveis ou comuns (ou não). As impossíveis ou incomuns provavelmente levarão ao estranhamento e ao riso; é interessante refletir com os alunos que esses julgamentos culturais baseados em valores e expectativas que podem variar de cultura para cultura.</p>
<p>(b) Reúna-se com um colega. Construa algumas frases de incentivo que você acha eficientes para estimular alguém a envolver-se em trabalho voluntário. Use os verbos no imperativo e use o dicionário se necessário.</p> <p>Get involved.  Help...  Contact...  Get...  _____  _____</p>	

<p>VIII. Produzindo um texto para uma campanha de trabalho voluntário.</p> <p>(a) Liste três problemas na sua comunidade.</p> <p>(b) Discuta com seus colegas os problemas levantados. Qual deles poderia ser resolvido através de trabalho voluntário? Elejam o problema que a turma considerar que precisa ser resolvido com maior urgência.</p> <p>(c) Após a turma ter escolhido o problema a ser resolvido, em duplas, decidam: Para quem será dirigida a campanha? O que poderia sensibilizar o público alvo a se engajar no trabalho? Que recursos (fotos, ilustrações, depoimentos, frases de efeito, etc.) poderiam ser usados? Qual será o nome da organização promotora da ação voluntária?</p> <p>(d) Com base nas decisões acima, produzam um texto em inglês para uma campanha de trabalho voluntário. Usem as estruturas praticadas acima.</p> <p>(e) Colem os anúncios produzidos na parede da sala. Elejam os anúncios mais eficientes. Justifiquem suas escolhas. O que poderia tornar os demais textos mais persuasivos?</p>	<p>Busca-se aqui, em primeiro lugar, relacionar o texto lido com a realidade dos alunos. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da leitura e produção escrita está inter-relacionado, a produção escrita aqui tem o objetivo de sistematizar o conhecimento sobre o gênero discursivo focalizado, contribuindo para aperfeiçoar a capacidade leitora crítica (integração entre compreensão e produção). Nesse sentido, a tarefa solicita pensar em por que, para quem e como será construída a campanha. Finalmente, os alunos tomarão a posição de leitores e poderão avaliar seus textos a partir dos critérios discutidos e estabelecidos pela própria tarefa.</p>
<p>IX. Para além da sala de aula.</p> <p>Interessado em conhecer mais sobre o trabalho da organização <i>Habitat for Humanity</i> no Brasil, descubra algumas das informações abaixo nos sites <a href="http://www.habitat.org">http://www.habitat.org</a> e <a href="http://www.habitat.org/lac_eng/build/lac/27.aspx">http://www.habitat.org/lac_eng/build/lac/27.aspx</a> (ver texto no Anexo 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da atividade no Brasil</li> <li>• Locais em que atua no Brasil</li> <li>• Público-alvo</li> <li>• Critérios para a seleção dos beneficiados</li> <li>• Características da casa</li> <li>• Possíveis participantes da ação</li> <li>• Como entrar em contato</li> <li>• Como candidatar-se a receber a ajuda</li> <li>• Como candidatar-se para ajudar</li> </ul> <p>Compartilhe com seus colegas o que você descobriu.</p>	<p>Esta atividade é uma oportunidade de usar o conhecimento aprendido em uma nova situação de comunicação, que visa a obter mais informações sobre a organização em foco. Amplia-se o uso das informações e do que foi aprendido em LE para além da sala de aula, relacionando-o com a vida do aluno.</p> <p>Outra possibilidade de um novo uso para o conhecimento aprendido é relacioná-lo com outras disciplinas que estejam tratando do mesmo tema ou temas afins, caracterizando um trabalho interdisciplinar/transdisciplinar.</p>
<p>X. Autoavaliação</p> <p>(a) O que aprendi sobre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• textos para campanhas:</li> <li>• leitura em inglês:</li> <li>• a minha realidade:</li> <li>• a realidade de outros lugares:</li> <li>• a língua inglesa:</li> <li>• outros:</li> </ul> <p>(b) O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema:</p>	<p>Esta atividade tem como objetivo criar uma oportunidade de auto-reflexão sobre o que foi aprendido na unidade. Desta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.</p>

## Conclusão

Articular o fazer pedagógico da aula de LE com um Projeto Político Pedagógico que vise a formar cidadãos mais participativos na sociedade é o ponto de partida para um ensino comprometido com a reflexão e a participação crítica. Isso requer do professor que ele seja autor, isto é, que tenha consciência da necessidade de relacionar teoria e prática, reflexão e ação, objetivos de ensino de LE e contexto de ensino, o papel de professor e o papel de leitor-escritor nas atividades que propõe. São tarefas como as que fazemos cotidianamente, com o foco no sentido, no uso da língua em situações de comunicação que podem nos engajar com nossos alunos na aventura e na descoberta de ler e escrever em busca de autonomia e autoria.

Nesse sentido, retomo os princípios norteadores da proposta de comunidades participativas de aprendizagem de Auerbach (2000, p. 147-148):

- O ponto de partida para elaboração do programa/currículo deve ser as necessidades do aluno;
- Na sala de aula, todos ensinam, todos aprendem;
- A aprendizagem deve ser dialógica e colaborativa;
- A experiência individual está ligada à análise social;
- A aprendizagem de informação e de habilidades é contextualizada;
- Há um retorno do conteúdo ao contexto social.

Parto de um pressuposto de que as relações entre escola e sociedade são marcadas pela tensão de diferentes concepções de mundo, pelo conflito e por disputas de poder. É preciso lembrar que

embora o homem seja constituído na/pela linguagem, as diferenças de classe social e as relações de poder muito frequentemente estabelecem interdições no possibilitar a que cada um diga sua palavra. Assim, pensar as práticas de leitura e de escrita na escola deve ter também a preocupação com a garantia de que a aula seja um espaço real de interlocução, em que todos tenham garantido o direito a sua palavra (Galarza, 2008, p. 235).

Por último, considerando que não podemos falar de educação sem falar de política, gostaria de lembrar algumas das palavras de Paulo Freire (1996):

[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas (Freire, 1996, p. 15).

[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 25, grifos do autor).

O que importa na aula de LE (e também da LM), muito mais do que repetir a ladainha de estruturas linguísticas aula após aula, é criar oportunidades para a leitura e a escrita em que os participantes – educandos e educadores – possam engajar-se em práticas que os tornem cada vez mais

proficientes como analistas de textos. A unidade didática que apresento aqui não teve um planejamento explícito para ser desenvolvido de forma inter ou transdisciplinar, mas prevê conexões com outras disciplinas escolares. Nesse sentido, cabe ao professor-autor promover projetos conjuntos com outros professores para construir unidades de ensino que contribuam para o letramento e também para a articulação dos conhecimentos nas diferentes disciplinas curriculares e na vida dos alunos. Através da vivência continuada e aprofundada com textos relevantes, desafiadores e instigantes, porque possibilitam a discussão de sua temática e a ampliação de repertórios linguísticos para novos contextos de uso da língua, busca-se promover a compreensão e a reflexão sobre o seu lugar e sua posição como cidadãos – incluídos e excluídos de determinados contextos – e inserir-se criticamente em novos campos de atuação humana. Para isso, é dever da escola proporcionar oportunidades para a prática com diferentes recursos e o desenvolvimento da autoconfiança necessária para que, em diferentes contextos, educadores e educandos possam tornar-se autores do seu próprio dizer e protagonistas de seus desejos de mudança.

## Referências

ASSIS-PETERSON, A.A.; COX , M.I.P. 2007. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, 5(1):5-14.

AUERBACH, E.R. 2000. Creating participatory learning communities: paradoxes and possibilities. In: J.K. HALL; W.G. EGGINGTON (eds.), *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 143-164.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. 2005 Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1):63-81.

BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 476 p.

BAZERMAN, C. 2005. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, Cortez, 165 p.

BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, MEC/SEF, 120 p.

BOURDIEU, P. 1998. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2<sup>a</sup> ed., São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo. 188 p.

BORTOLINI, L. S. 2006. *Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Porto Alegre, RS. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 72 p.

BRITTO, L.P.L. 2003. *Contra o consenso - cultura escrita, educação e participação*. 1<sup>a</sup> ed., Campinas, Mercado de Letras, 216 p.

BRITTO, L.P.L. 2007. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*, 5(1):24-30.

BURMEISTER, A.T. 2005. *O trabalho em grupo colaborativo na aula de língua estrangeira numa escola pública de ensino médio*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 124 p.

FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 30<sup>a</sup> ed., São Paulo, Paz e Terra, 148 p. (Coleção Leitura).

GALARZA, D.K. 2008. Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer. In: N.M. PEREIRA; N.O. SCHÄFFER; S.E.L. BELLO; C.S. TRAVERSINI; M.C.A. TORRES; S. SZEWCZYK (orgs.), *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, p. 225-237.

GARCEZ, P.M. 2008. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO

(org.), *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Portugués Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevidéu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51-57.

GARCEZ, P.M. 2003. What are we aiming at (Do we know it?) *Apres Newsletter*, 13(1):2-4.

GIBBONS, P. 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Sydney, Heinemann. 165 p.

GUIMARÃES, A.M.M.; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R.F. 2008. *Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental*. 1<sup>a</sup> ed., Campinas, Mercado de Letras, vol. 1, 48 p.

KLEIMAN, A. (org.) 1995. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 294 p.

KLEIMAN, A.; MANTENCIO, M.L. (orgs.) 2005. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. São Paulo, Mercado de Letras, 271 p.

LUKE, A.; FREEBODY, P. 1990. Literacies' Programs: debate and demands in cultural context. *Prospect*, 5(3):7-16.

LUKE, A.; FREEBODY, P. 1997. Shaping the social practices of reading. In: S. MUSPRATT; A. LUKE; P. FREEBODY (orgs.), *Constructing critical literacies*. St. Leonards, Austrália, Allen & Unwin, p. 185-227.

MARCUSCHI, L.A. 2001a. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: I. SIGNORINI (org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, p. 23-50.

MARCUSCHI, L.A. 2001b. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: A.P. DIONISIO; M.A. BEZERRA (orgs.), *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 46-59.

MARCUSCHI, L.A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A.P. DIONISIO; M.A. BEZERRA (orgs.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 19-36.

MARCUSCHI, L.A. 2006. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: A.M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K.S. BRITO (orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Lucerna, p. 23-36.

MOTTA-ROTH, D. 2006. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: A.M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K.S. BRITO (orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Lucerna, p.145-164.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM). 2006. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de línguas estrangeiras, vol. 1, p. 85-124.

SCARAMUCCI, M.V.R. 2000. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 36:11-22.

SCHMITZ, J. 2008. Uma análise crítica de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” de Rojo e Moita Lopes (2004). *Calidoscópio*, 6(1):37-44.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.) 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 278 p.

SIGNORINI, I. (org.) 2001. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 192 p.

SOARES, M. 1999. *Português: uma proposta para o letramento. Livro do Professor*. São Paulo, Moderna, vols. 1-4.

TERZI, S.B. 2001. *A construção da leitura*. 2<sup>a</sup> ed., Campinas, Pontes, 165 p.

VAN EK, J.A.; TRIM, J.L.M. (orgs.). 1984. *Across the threshold*. Oxford, Pergamon, 200 p.

Submetido em: 24/10/2008

Aceito em: 15/03/2009

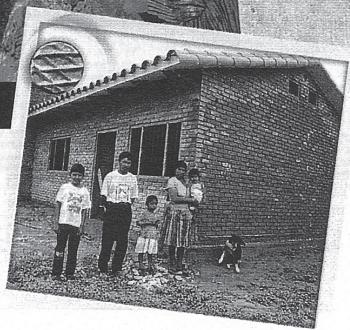
**Margarete Schlatter**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Departamento de Línguas Modernas -  
Instituto de Letras  
Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500  
91540-000, Porto Alegre, RS, Brasil

Anexos

Anexo 1

When was  
the last time you  
played with blocks?



Thousands of families in Latin America  
and the Caribbean live in poverty housing.

There is a solution.

Pick up a hammer and shovel.

Contact your local Habitat for Humanity office.

Get involved.

log on to:  
[www.habitat.org](http://www.habitat.org)

 **Habitat for  
Humanity**

【Changing the world, one house at time...】

*(Newsweek, May 8, 2006)*

## Anexo 2



<http://www.habitat.org>

### Brazil

Habitat for Humanity Brazil began working with low-income families in 1992 in Belo Horizonte, in the state of Minas Gerais. It currently works in more than 20 cities in six Brazilian states: Ceará, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo and Tocantins.

The program assists families with an income of up to three minimum wages, selected by a local committee based on the following criteria: housing need, payment capacity, availability to work on the construction of their own house and to participate in the training process.

The house model, which may be 48m<sup>2</sup> to 57m<sup>2</sup>, is defined together with the partner family, always respecting the goal of building a simple, decent and economical house. In many regions, houses are built using the area's most common method.

The key to HFH's success in building houses lies in the community's collaboration in the construction, which reduces costs and increases productivity, as well as the partners' overall commitment and involvement. Habitat houses are built thanks to the help of different members of the community, including socially responsible companies with corporate volunteer programs, the government, local businesses, churches, schools, other NGOs, community volunteers and future homeowners.



A woman washes dishes outside the shack where her family lives.



Build site of the 35,000th Habitat house built within the Latin America/Caribbean region in Tres Rios, Brazil.

[http://www.habitat.org/lac\\_eng/build/lac/27.aspx](http://www.habitat.org/lac_eng/build/lac/27.aspx)