



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**

**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO - CETREDE**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO  
E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE**

**ROSIVANE DA SILVA NUNES**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**Dez- 2005**

# **O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE**

**ROSIVANE DA SILVA NUNES**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem.

**FORTALEZA – CE**

**2005**

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos à obtenção do título de Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

---

Rosivane da Silva Nunes

MONOGRAFIA APROVADA EM \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

Dra. Sílvia Elizabeth Moraes

**A Deus e à minha família.**

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe Rosa e à minha irmã Rosane pela presença amiga durante todos esses anos. Ao meu pai, Ivan, pelo apoio financeiro. Á Evanir Morais, pelo incentivo constante. À professora Adriana Sampaio, por seu apoio e revisão ortográfica e gramatical. À profa. Dra. Sílvia Elizabeth Moraes por ter aceito orientar este trabalho. E a Deus, sempre.



## **RESUMO**

Este trabalho aborda questões referentes ao Ensino de Língua Estrangeira, a partir de uma análise comparativa entre o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o que ocorre na prática do ensino de língua inglesa, na escola pública cearense. Realizou-se um trabalho com base em pesquisa bibliográfica e na experiência profissional de cerca de um semestre -, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado de Alagoas, Fortaleza, Ceará. Percebemos que os alunos da escola citada não têm acesso a vários tópicos considerados importantes pelos PCN.

## **ABSTRACT**

This work deals with subjects regarding the Foreign Language Teaching, starting with a comparative analysis between what is proposed by the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) and what really happens in English Language Teaching practice in public schools. The work was done using a bibliographical basis and a six-months experience in Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado de Alagoas, Fortaleza, Ceará. We noticed that some the lack of important topics - considered important by the Brazilian PCNs are not present in the school we analyzed, consequently hindering students learning of English as a foreign language.

## SUMÁRIO

Introdução	8
1. Uma nova LDB, um novo pensar	11
1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação	13
2. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas	15
2.1. Competências e habilidades	15
2.2. Contextualização Sociocultural	18
2.3. A seleção de conteúdos em língua estrangeira moderna	22
2.3.1. A estrutura lingüística	22
2.3.2. Aquisição de repertório vocabular	24
2.3.3. Leitura e interpretação de textos	27
2.4. Competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira	27
2.4.1. Estratégias para a ação	29
2.5. Conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira	31
2.5.1. O texto como ponto de partida	31
2.5.2. Exploração do texto	32
2.5.3. Técnicas e etapas para a interpretação de texto	33
2.6. O trabalho por projetos e situações-desafio	33
2.7. Avaliação	34
2.8. Competências e habilidades a serem avaliadas em Língua Estrangeira	37
2.9. a Formação do professor	38
3. O ensino da Língua Inglesa na escola pública	43
3.1. O que se ensina?	44
3.2. O que não se ensina?	47
3.3. Como se ensina?	47
3.4. Avaliação	50
Conclusão	51
Referência Bibliográfica	54

## INTRODUÇÃO

Este trabalho traz uma análise comparativa entre o Ensino de Língua Estrangeira proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Língua Estrangeira, como de fato ocorre, na Escola Pública. Com a finalidade de rever como deveria ser feita a abordagem para a obtenção de êxito na aquisição das habilidades e competências fundamentais de um falante de língua estrangeira, realizou-se um trabalho com base em pesquisa bibliográfica, considerando, principalmente, os estudos de Howard Gardner sobre inteligências múltiplas e os PCN, além da experiência profissional de cerca de um semestre.

No primeiro capítulo, apresentamos o processo de criação e consolidação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), suas diretrizes e premissas. Para tanto, utilizamos os conhecimentos dos autores Ubiratan Aguiar (LDB comentada) e Demerval Saviani (A nova Lei da Educação). Nosso objetivo, neste momento inicial, é contextualizar o ensino hoje, regido pela LDB atual, cuja criação fora consequência da redemocratização do país e da última Constituição.

Em seguida, apresentamos a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua estrangeira moderna nas escolas. Os PCN procuram orientar o trabalho docente, com a finalidade de desenvolver competências e habilidades necessárias ao cidadão.

É neste capítulo que abordamos diversos aspectos pertinentes ao ofício de ensinar, relacionados com os PCN. São eles: as competências e habilidades necessárias ao processo ensino-aprendizagem; a importância de se considerar a contextualização sociocultural do aluno; a necessidade de seleção de conteúdos em língua estrangeira moderna; a estrutura

lingüística – levando em conta que o professor deve ter claro, em sua prática, que o domínio da estrutura lingüística envolve o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos; a aquisição de repertório vocabular - uma vez que os PCN sugerem uma série de assuntos que podem interessar adolescentes e ampliar seu vocabulário; a importância fundamental da leitura e interpretação de textos, enfatizando que o professor deve cuidar para que haja uma gradação na complexidade dos textos que trabalha com seus alunos; as competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira, de acordo com os PCN; as estratégias para a ação - para desenvolver as competências citadas pelos PCN, estes fazem uma série de sugestões de estratégias que poderão ser utilizadas, conforme a conveniência de cada situação de aprendizagem; os conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira – considerando que os eixos estabelecidos pelos PCN, para o Ensino de Língua Estrangeira são a base para se poder determinar competências e conteúdos a serem desenvolvidos; os tipos de avaliação recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – a qual prioriza a formação, pois acredita que todo mundo pode aprender; as competências e habilidades a serem avaliadas em Língua Estrangeira – ressaltando que os PCN afirmam que cada escola deve refletir, selecionar e organizar seus processos de avaliação, segundo critérios próprios e claros para a instituição, os professores e alunos e, finalmente, a influência da formação do professor no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

No terceiro e último capítulo, apresentamos um recorte de como se dá o ensino da língua inglesa na escola pública, objetivando perceber a distância entre o que deve ser e o que é possível realizar neste âmbito. Para tanto, apoiamos-nos na análise do ensino e aprendizagem da língua inglesa na Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado de

Alagoas, localizada no bairro Barra do Ceará, periferia da cidade de Fortaleza, estado do Ceará. O que se ensina, o que não se ensina, como se ensina e quais os processos de avaliação, são nossos principais critérios de análise.

## **1. UMA NOVA LDB, UM NOVO PENSAR**

O processo que deu origem à nova Lei da Educação é resultante da resistência do povo brasileiro, representado por educadores comprometidos e preocupados com o destino político-social da educação, no que se refere à aquisição do saber como instrumento de transformação social.

O projeto, situado no âmbito do próprio legislativo, torna-se um marco na história educacional, respondendo a anseios da sociedade através de segmentos organizados que buscam aproveitar o momento para aprofundar reflexões em torno do assunto. Vale ressaltar que importantes princípios a serem inseridos na Carta Magna foram refletidos, discutidos e aprovados pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em sua nona reunião, realizada em julho de 1986.

Dois meses depois, em setembro do mesmo ano, seis mil participantes da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) aprovam a Carta de Goiânia, com princípios semelhantes aos da ANPEd. A essas contribuições somam-se muitas outras de igual relevância, que foram encaminhadas ao Congresso Nacional, notadamente aquelas originadas por entidades que se organizaram para defender o direito ao ensino público e gratuito.

Tivemos, assim, a oportunidade de encaminhar os sonhos de uma nação que, durante anos, e por que não dizer durante séculos, sonhou com uma educação cujos pressupostos contribuíssem para a formação integral da pessoa humana, através de uma real e efetiva prática da cidadania.

De acordo com o pensamento de cientistas sociais, a educação, enquanto propiciadora do conhecimento / aprendizagem do ser humano, tem lugar privilegiado na transformação e reorganização do tecido social, uma vez que busca refletir sobre a prática, colocando o educando na condição de sujeito do conhecimento, integrado no processo de cooperação e participação na transformação da sociedade.

Vendo por essa ótica, entendemos mais facilmente o porquê de a LDB ter sido o texto mais discutido ao longo do processo de elaboração da Constituição, bem como o mérito da luta travada por Demerval Saviani, Hage e Veloso – só para citar alguns nomes cujas contribuições foram de fundamental importância na aprovação da Lei nº 6.364, de 20 de dezembro de 1996. Embora disciplinando a educação escolar, que se desenvolve no âmbito das instituições de ensino, o Art. I refere-se à abrangência da educação como processo formativo, que perpassa toda a vida, portanto, não distanciado do ensino / aprendizagem de competências nas instituições escolares. Este é, sem dúvida, a base, o fio condutor de uma educação integral que se pressupõe transformadora.

Acreditamos que as dificuldades encontradas na tramitação da lei educacional, não representem surpresa. Seria ingenuidade de nossa parte esperar que os debates fomentados por representantes dos interesses da categoria comprometidos com a educação não encontrassem resistência por parte daqueles que, ao longo da história, investiram num modelo de escola que produz seres incompetentes, incapazes de realizar descobertas, corpo discente de instituições de ensino mantenedoras e preservadoras de um sistema de relações de poder, de dominação e de exploração constatado na trajetória da educação brasileira por meio de mecanismos inibidores do livre exercício da participação e expressão dos interesses da maioria, na pessoa de seus representantes legítimos no congresso, por ocasião da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.



## **1.1.Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Os termos diretrizes e bases, como conceito integrado, não surgiram nas primeiras leis como uma filosofia da educação, mas como resposta a críticas pedagógicas incoerentes que resultou numa postura de confrontação à visão fragmentada da compreensão de educação e de sistema educacional. São termos que se foram ligando ao longo da história, para responder às necessidades de melhoria no gerenciamento do processo de ensino / aprendizagem em suas várias instâncias.

A Constituição de 1934 remeteu à União, com exclusividade, a competência de traçar as diretrizes da educação nacional (Art. 5º, Inc. XIV): “Observa-se que, nesse momento, ainda não aparecia a palavra ‘bases’. Mas, resulta claro pelo enunciado que se pretende organizar a educação em âmbito nacional” (Saviane, 2004).

Três anos mais tarde, a Constituição do Estado Novo, de 1937, ainda não trouxe a expressão “diretrizes e bases”, porém os termos aparecem em separado no Artigo 15, inciso IX, que define como competência privada da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

Cinco anos depois, em 1942, o então Ministro da Educação do Governo Vargas, Gustavo Capanema, deu início ao processo de reforma da educação por meio das chamadas “leis orgânicas do ensino”, começando com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, através do decreto-lei nº 4.073, de 30.01.1942. Ao longo do mesmo ano, foram postos em execução o decreto-lei 4.048, de 02.01.42, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942, fixando a Lei

Orgânica do Ensino Secundário, o decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, estabelecendo a Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Mais tarde, com o país redemocratizado, surgiram as Leis Orgânicas do Ensino Agrícola (decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946), do Ensino Primário (decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946) e do Ensino Normal (decreto-lei nº 530, de 02 de janeiro de 1946).

As observações que fizemos no início deste capítulo com relação às barreiras encontradas para a aprovação da nova LDB, confirmam-se ao constatarmos que a lei orgânica que regulamentou o ensino primário é posterior à lei orgânica que regulamentou o ensino profissionalizante. Isso significa que, por lei, o sistema produtivo podia contratar operários com baixíssimo nível de escolaridade, uma das características do sistema de produção capitalista.

Com a introdução dos termos “diretrizes e bases”, embora que isoladamente, na Constituição do Estado Novo, pronunciava-se, ainda que muito tenuemente, a necessidade de um princípio orientador para a educação brasileira. Após quatro anos, a Constituição do Brasil redemocratizado (1946) resgatou o significado interdependente dos termos, juntando-os em um só conceito no Artigo 5º, inciso XV, alínea a, que atribui à União a competência para legislar “sobre diretrizes e bases da educação nacional”.

A rigor, tivemos apenas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação. A primeira foi a Lei 4.024, de 1961. A segunda foi a Lei 5.692, de 1971, que se acopla à 5.840, voltada para o Ensino Superior. Finalmente, temos a terceira, consequência da redemocratização do país e da última Constituição.

## **2. A PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NAS ESCOLAS**

### **2.1. Competências e habilidades**

Considerando os quatro saberes propostos pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser – e procurando atender à necessidade de atualização da educação brasileira e respondendo aos desafios impostos pelos processos por que passa o mundo atual, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN procuram orientar o trabalho docente, com a finalidade de desenvolver competências e habilidades necessárias ao cidadão. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a qual será investigada no presente trabalho, o aluno deve ser levado a utilizar as linguagens interativa, gramatical e textual; a ler e interpretar, a colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos e aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

Como levar o aluno a desenvolver essas habilidades e competências? O que ensinar? Como ensinar? Essas são algumas das perguntas às quais os PCN procuram responder. No presente trabalho, o foco estará no ensino de Língua Estrangeira Moderna, aqui, a Língua Inglesa. É importante salientar que não se espera que todo e qualquer conhecimento seja ensinado pela escola. Reconhece-se que boa parte dos saberes é adquirida por outras vias.

O primeiro aspecto que deve ser observado é que os idiomas são produtos culturais altamente complexos. Se a aquisição de uma língua como língua materna requer conhecimento das suas estruturas, utilização de recursos especiais para sua compreensão e interpretação e tem como principal objetivo interagir em situações comunicativas cotidianas, a aquisição de um segundo idioma segue os mesmos procedimentos. Segundo os PCN, o professor deve estar atento aos objetivos do aprendizado, às necessidades de estabelecer – de acordo com a clientela – as etapas seqüenciais dos módulos de aprendizado, à definição de critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem contemplados, aos procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários e à mobilização do conhecimento do aluno para enfrentar situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola.

O professor não pode se afastar da meta última do ato de linguagem: tornar possível, ao seu aluno, atribuir e produzir significados. Ainda conforme os PCN, o foco da aprendizagem deve centrar-se na função comunicativa por excelência, priorizando leitura e compreensão de textos verbais orais e escritos.

No que concerne às competências citadas anteriormente (interativa, gramatical e textual), esclareçamos alguns pontos importantes. A primeira se desenvolve por meio da linguagem em situações de diálogo entre falantes que compartilham o mesmo idioma, pautado por regras comuns e reciprocamente convencionadas. A segunda refere-se ao conhecimento das regras e convenções que regem o sistema lingüístico do idioma em questão, no âmbito do uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. A terceira requer a competência de ler e produzir textos, articulados segundo sentidos

produzidos ou objetivados intencionalmente, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais.

Colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma – ler manuais de instrução, solicitar e fornecer informações, entender letras de músicas, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um e-mail – devem ser procedimentos intencionais em sala de aula.

A análise de textos de diferentes gêneros – quadrinhos, poemas, notícias de jornal etc – permite ao aluno perceber que o texto só se configura como tal a partir de uma intencionalidade. Na verdade, trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, capaz de aprender a aprender, fazer-se autônomo, apropriando-se do conhecimento.

Outra competência que deve ser desenvolvida é a de leitura e interpretação. Os PCN sugerem, entre outros recursos, o estudo comparativo da gramática normativa da Língua Estrangeira (no caso do presente trabalho, o Inglês) e do Português, para identificar, por exemplo, a normal ausência de redundância no primeiro, a presença de vocabulário abaixo ou ao lado do texto, para auxiliar na compreensão do mesmo, e a língua usada para falar da própria língua – metalinguagem: ordenação de palavras na frase, sistemas de interrogação e negação, colocação pronominal, uso de expressões idiomáticas e uso de plurais irregulares.

O aprendizado de idiomas estrangeiros deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com os outros, através da leitura de textos produzidos por usuários desse idioma como língua materna, ou como produtor de seus próprios textos em língua estrangeira... A possibilidade de cada indivíduo usufruir do patrimônio cultural da humanidade amplia-se a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras.



## 2.2. Contextualização Sociocultural

*Nas últimas décadas, a língua inglesa vem se consolidando como o idioma universal. Arriscamo-nos a supor que o inglês tornou-se, no século XX, tão importante quanto o latim na Idade Média, guardadas as devidas proporções. A língua inglesa, no entanto, está vivendo o seu apogeu na Era da Informação - iniciada no século XX - quando todos os conhecimentos estão disponíveis à maioria da população, a ponto de tornar-se um idioma quase obrigatório, devido à hegemonia da nação norte-americana sobre os países subdesenvolvidos, especialmente após o advento da rede mundial de computadores, a Internet, que contribuiu sobremaneira para popularizar ainda mais a língua inglesa, vez que todos os comandos desta rede são originariamente em inglês.*

*Portanto, compreender a influência da hegemonia da língua inglesa sobre os demais idiomas torna-se fundamental para os que pretendem lecionar inglês, pois quando sabemos onde a atuação do professor de língua inglesa se situa no contexto da realidade cultural e educacional dos alunos, também podemos entender melhor quais as suas expectativas e, dessa forma, melhor satisfazer os objetivos do docente como agente da educação.*

*Vários estudiosos compartilham do objetivo de compreender o uso de termos em línguas estrangeiras. Fiorin (2000), por exemplo, nos lembra que o fundo léxico dos idiomas é formado por palavras herdadas do latim que, por sua vez, são palavras vindas das línguas faladas pelos povos pré-românicos. Indo além, esclarece que no caso das línguas românicas, são latinas as preposições, conjunções, os pronomes, numerais, advérbios, grande parte dos verbos e os adjetivos.*

*Deduz-se, então, que qualquer idioma em contato com outro evolui e pode se transformar. Bloquear esse intercâmbio, principalmente nos dias atuais de globalização, pode soar como tarefa impossível, quiçá, ultrapassada. A história das civilizações também nos mostra que a maioria dos vocábulos que atravessa fronteiras e fixam-se em outro território venham de uma cultura dominante. Foi assim, por exemplo, com a língua francesa, a qual, por muitos anos, reinou absoluta como a língua mais falada no mundo. De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, obra de referência publicada em 1932 por Antenor Nascentes (1978), a língua portuguesa (LP) possui 20% de termos emprestados de outras línguas. Com base neste índice, pode-se arriscar a afirmar que, se essas palavras tivessem sido bloqueadas na origem, o português atual estaria mais pobre.*

*Pode-se afirmar que esta penetração da língua inglesa no Brasil e no mundo assume diferentes aspectos, mas há um em especial que não pode ser ignorado: o da hegemonia dos Estados Unidos sobre o mundo inteiro. Vivemos um momento da história em que os Estados Unidos ainda ditam as regras e tudo se americaniza, seja na China, nas Filipinas, em Moscou e mesmo no Brasil, em nossa Fortaleza. O domínio tecnológico, político, econômico e cultural leva os países subalternos a tomarem emprestados termos ingleses, especialmente os países subdesenvolvidos do Terceiro Mundo. Antes tomávamos por empréstimos palavras francesas como *chauffeur* e *abajour*, quando a França viveu seu apogeu e o francês reinava como sinônimo de cultura e status social; hoje a língua inglesa ocupa este lugar, e diga-se, com muito mais propriedade e em proporções bem maiores.*

*A superação da desigualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento é um aspecto relevante quando falamos de uma realidade tão excludente quanto a brasileira. A ampliação do universo cultural é um direito de cidadania e pode ser a justificativa da*

*importância do ensino de línguas estrangeiras na escola pública, composta em sua maioria de indivíduos oriundos de classes populares, excluídos do acesso às riquezas produzidas pela sociedade e marginalizados em termos sociais e culturais.*

O ensino de língua inglesa propicia ao aluno a oportunidade de engajamento e interação no mundo social (acadêmico, científico, tecnológico, humano), e também o faz entrar em contato com outras civilizações e culturas, competência enfatizada como um dos principais eixos do ensino. Para tanto é necessário incentivar o estudante, desde o princípio, a observar as diferenças de valores e costumes que permeiam a compreensão de textos, diálogos, histórias, mensagens eletrônicas, etc., podendo o entendimento dessas diferenças interferir de forma positiva ou negativamente na comunicação e harmonia entre os povos ou até mesmo entre os grupos sociais de um país, pois a linguagem é usada no mundo social como reflexo de crenças e valores.

Esse enfoque interacional do ensino da língua inglesa permite uma melhor compreensão da importância da percepção da pluralidade cultural que hoje direciona o ensino de inglês. Além de comunicar-se em inglês, o aluno precisa inteirar-se dos valores que norteiam outras culturas.

*O inglês serve a uma série de propósitos na comunicação internacional. É a língua da diplomacia, das transmissões radiofônicas e televisivas, da aviação, etc. Filmes, livros, manuais técnicos, músicas, termos ligados à informática, noticiários, vitrines, camisetas; toda essa indústria alcança milhares de pessoas, grupos, classes sociais que são induzidos a pensar e a expressar-se segundo os objetivos dos que os controlam.*

É inegável a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre as outras culturas e idiomas. Na comida, o fast-food ou o delivery; na música, o rock ou o rap; na linguagem, o delete, o okay, a night ou o test-drive; na informática, o drive ou o control C / control V, o brother, o boy nas relações de amizade, são reflexos dessa influência. Por esse motivo, é necessário, ainda segundo os PCN, a abordagem de aspectos em que esse fenômeno ocorre, através do estudo de grupos culturais, a partir de seus usos

lingüísticos. A escolha específica de vocábulos deve ser estudada segundo seus contextos de uso e intenções, estejam elas claras ou subjacentes.

Não podemos, entretanto, confundir o conceito de intencionalidade com convencionalidade do signo. O aluno deve ter claros os conceitos de significante e significado, de Saussure (apud Carvalho, 1997, 23), pois o signo é convencionado, mas o jovem vai usá-lo com uma intenção específica: a de se comunicar com seus pares.

*“Saussure afirma que a idéia (ou conceito ou significado) de mar não tem nenhuma relação necessária e “interior” com a seqüência de sons, ou imagem acústica ou significante /mar/. Em outras palavras, o significado mar poderia ser representado perfeitamente por qualquer outro significante. E Saussure argumenta para provar seu ponto de vista com as diferenças entre as línguas. Tanto assim, que a idéia de mar é representada em inglês pelo significante /si:/ e em francês, por /mêr/”*

O estudo de língua estrangeira deve contribuir ainda para a eliminação de estereótipos e preconceitos, pois permite ao aluno transmitir sua cultura e estabelecer vínculos com outras e permite a reflexão sobre o idioma e a cultura, como bens de cidadania.

Em resumo, visão estereotipada de povos e de suas culturas deve ser objeto de estudo das línguas estrangeiras, em associação com outras disciplinas curriculares. Esse tipo de reflexão possibilita ao aluno do ensino médio a aquisição de uma postura crítica quanto ao universo sociocultural que o cerca remota e imediatamente.

### **2.3. A seleção de conteúdos em língua estrangeira moderna**

A quantidade de aulas de língua estrangeira muitíssimo reduzida e as turmas por demais heterogêneas fazem com que as estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados sejam desenvolvidos requeiram um cuidado especial. Afinal, deseja-se que, ao final do Ensino Médio, o aluno esteja apto a ler e compreender textos.

Os PCN (MEC, 2002) sugerem que, metodologicamente, o professor trabalhe a partir de três frentes:

- a estrutura lingüística;
- a aquisição de repertório vocabular;
- a leitura e interpretação de textos.

A última é a mais importante e se utilizará das duas primeiras para efetivar-se de modo eficaz. Portanto, é a partir do texto e de sua leitura que se deve propor a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no Ensino Médio. Veremos, a seguir, cada uma das três frentes.

#### **2.3.1. A estrutura lingüística**

No caso da língua inglesa, ao término do terceiro ano, o aluno deverá ser capaz de ler e compreender textos em que apareçam todos os tempos verbais. Por isso, é no Ensino Médio que serão revisados os tempos verbais aprendidos no Ensino Fundamental e

finalizado o aprendizado relativo a novos tempos e formas verbais. Além disso, os PCN recomendam que sejam igualmente revisadas as formas afirmativa, interrogativa, negativa e interrogativa-negativa e trabalhadas nos diversos tempos verbais.

Devem-se distribuir, ao longo dos três anos do Ensino Médio, segundo o grau progressivo de dificuldade dos textos, os seguintes itens:

- pronomes pessoais (sujeito e objeto);
- adjetivos e pronomes possessivos;
- artigos;
- preposições;
- adjetivos, advérbio e suas posições na frase (word order);
- caso genitivo ('s);
- plurais regulares e irregulares;
- substantivos contáveis e incontáveis (mass and count nouns);
- quantifiers: much, many, few, little, a lot of, lots of, a few, a little;
- conjunções (linkers);
- falsos cognatos;
- principais prefixos e sufixos;
- verbos regulares e irregulares;
- graus dos adjetivos;
- pronomes indefinidos e seus compostos;
- pronomes reflexivos;
- pronomes relativos;
- pronomes interrogativos;

- uso enfático de do;
- orações condicionais;
- tag questions;
- additions to remarks;
- discurso direto e indireto;
- verbos seguidos de infinitivo e gerúndio;
- verbos seguidos de preposição;
- voz passiva simples e dupla;
- orações temporais com o verbo to take;
- forma causativa de have and get;
- also, too, either, or, neither, nor;
- phrasal verbs.

Os exercícios gramaticais devem ter como principal objetivo a fixação de aspectos relevantes da estrutura lingüística. O professor deve ter claro, em sua prática, o fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos.

### **2.3.2. Aquisição de repertório vocabular**

É a mais longa das frentes, pois se inicia no Ensino Fundamental e deve avançar para além do final da educação básica. Cabe ao professor do Ensino Médio dar continuidade a esse processo, por meio da leitura e da exploração de textos de diversas naturezas, apoiadas em atividades temáticas e de associação de vocábulos que partem de um determinado contexto e remetem a outros, por analogia ou antagonismo. A língua materna deve estar presente como suporte e referência no ensino e na aprendizagem de idiomas no Ensino Médio.

Outro forte aliado é o uso do dicionário. A familiaridade no manejo do dicionário, dentro e fora da sala de aula, é importante para o desenvolvimento do repertório vocabular. Conforme os PCN, o professor de língua estrangeira deve passar atividades que incluam:

- a busca de palavras no dicionário e escolha do sentido mais adequado a cada contexto entre as diversas acepções;
- a busca, a partir de uma palavra em português, de seu significado mais adequado, em língua estrangeira;
- o desenvolvimento de técnicas de tradução e versão;
- os diversos modos de acessar phrasal verbs, expressões idiomáticas, gírias etc;
- a mobilização da competência de decodificação dos verbetes;
- outras informações culturais ligadas à língua estrangeira que o dicionário pode trazer.

O professor deve considerar ainda o conhecimento prévio e as oportunidades surgidas em sala de aula para ampliar o desenvolvimento vocabular de seus alunos. Os PCN sugerem uma série de assuntos que podem interessar adolescentes e ampliar seu vocabulário, como por exemplo os que seguem:

- dinheiro e compras (moedas internacionais);
- a casa e o espaço em que vivemos;
- gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões);
- família e amigos;
- o corpo, a roupa e acessórios;
- problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social);
- viagens e férias;
- interesses e uso do tempo livre;
- lugares (a cidade, a praia, o campo);
- comida e bebida;
- trabalho e estudo;
- o ambiente natural (ecologia e preservação);
- máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia;
- objetos de uso diário;
- profissões, educação e trabalho;
- povos (usos e costumes);
- atividades de lazer;
- notícias (a mídia em geral);
- a propaganda;
- o mundo dos negócios;
- relacionamentos pessoais e sociais;
- problemas sociais;
- artes e entretenimento;

- problemas mundiais;
- a informação no mundo moderno;
- governo e sociedade;
- política internacional;
- ciência e tecnologia;
- saúde, dieta e exercícios físicos.

### **2.3.3. Leitura e interpretação de textos**

É fundamental que o aluno tenha contato com todos os gêneros textuais – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – a fim de estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos.

A leitura abre inúmeras portas. É através dessa habilidade que o aluno será capaz de observar as variantes lingüísticas; a escolha do vocabulário, para a boa construção dos diferentes gêneros textuais; os registros diferenciados a partir dos enunciados e de seus produtores e adequar enunciados a contextos.

O professor deve cuidar para que haja uma gradação na complexidade dos textos que trabalha com seus alunos, pois este supõe etapas bem definidas quanto aos vários níveis de dificuldade e quanto à escolha das atividades ligadas à interpretação, à aquisição e fixação do vocabulário.

A partir do Ensino Fundamental, deve-se iniciar, gradativamente, a formação do leitor proficiente. A leitura deve integrar todas as disciplinas, deve ser um elemento articulador.

#### **2.4. Competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira**

Os PCN citam as principais competências a serem desenvolvidas através do ensino de língua estrangeira. É sobre elas que falaremos resumidamente a seguir.

O aluno deve ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seu contexto. Dessa forma, saberá distinguir a linguagem culta da informal, bem como quando empregar cada uma delas. Deverá, ainda, identificar fatores como a intencionalidade, a intertextualidade e as tecnologias disponíveis, para relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal.

Perceber que os textos refletem o pensar e a forma de ser de quem os produziu é outro grande desafio a ser vencido. Finalmente, compreender que o domínio de uma língua estrangeira permite o acesso aos mais diversos tipos de informações, à riqueza cultural de diferentes grupos sociais, apesar do fato de que isso se dê de forma parcial. A interdisciplinaridade pode apoiar esta interação.

Os PCN recomendam a interdisciplinaridade não apenas pelo seu caráter agregador, mas também porque favorece a contextualização, importante recurso para a aprendizagem significativa, pela associação que estabelece com aspectos da vida cotidiana, seja ela escolar ou do mundo do trabalho.

O aprendizado de língua estrangeira, articulado com o de outras disciplinas do currículo, oferece a possibilidade de redimensionar a visão utilitarista que hoje se tem do conhecimento e da cultura. É necessário que se faça uma reflexão profunda quanto às escolhas metodológicas para que o trabalho a partir da mobilização de competências e habilidades possa ser implementado de maneira eficaz e significativa para o aluno, no sentido do que já aprendeu e do que ainda há para ser aprendido.

O trabalho em torno de projetos pode ser o primeiro passo para estimular alunos e professores a pensar sobre a descompartmentalização do conhecimento e lançar olhos em direção à integração planejada e sistemática da construção conjunta de novas aprendizagens.

### **2.4.1. Estratégias para a ação**

Para desenvolver as competências citadas pelos PCN, estes fazem uma série de sugestões de estratégias que poderão ser utilizadas, conforme a conveniência de cada situação de aprendizagem. Sugerem, por exemplo, recorrer ao auxílio de monitores, devido ao reduzido número semanal de aulas e ao fato de as classes serem sempre numerosas e, principalmente, heterogêneas em relação ao conhecimento de língua estrangeira, sendo escolhidos para monitores aqueles alunos que possuam um melhor nível de conhecimento sobre a língua, de modo a poderem ajudar seus colegas com dificuldades, seja em atividades individuais ou em grupo.

De acordo com os PCN, o ensino de língua estrangeira deve acontecer por meio da leitura e da interpretação de textos de gêneros variados, vinculados a um contexto real e, sempre que possível, numa perspectiva interdisciplinar. Se os textos tiverem relação com a realidade em que vivem os alunos, o grau de interesse será maior e a qualidade da aprendizagem tende a melhorar. Já a interdisciplinaridade auxiliará na aquisição, além das estruturas da língua, de conteúdos de outras áreas de conhecimento.

Apesar de o foco da aprendizagem dever estar centrado na comunicação e não no estudo metalingüístico, este deve ser suporte para o entendimento do texto como uma totalidade de sentido, além de excelente ferramenta para a comunicação eficaz. O professor deve aplicar atividades variadas de fixação de estruturas lingüísticas em detrimento e tarefas mecânicas e repetitivas.

Se bem dosados e relacionados a atividades significativas, os recursos de memorização podem e devem ser usados. Por exemplo, o estudo do campo semântico e a memorização associativa podem ajudar na ampliação vocabular. O trabalho em torno de temas e com projetos interdisciplinares também é recomendado pelos PCN. A partir deles, o aluno pode desenvolver a habilidade de pesquisar, de escolher vocabulário técnico, de transmitir a idéia de modo claro e preciso etc.

Para a língua inglesa, os PCN sugerem técnicas como guessing, exploração oral prévia do assunto, que considera o conhecimento prévio do aluno; skimming, levantamento de palavras-chave; e scanning, pesquisa de vocabulário, com o objetivo de reforçar o aprendizado autônomo e significativo. O professor deve realizar atividades orais e escritas que favoreçam o domínio efetivo das funções comunicativas da língua, para que o aluno seja capaz de pedir e fornecer informações, pedir explicações e favores, oferecer e pedir ajuda, desculpar-se, cumprimentar e agradecer, relatar eventos ocorridos, resumir textos, fazer traduções simples, fazer sugestões e opinar sobre fatos e estabelecer diálogo em situações do cotidiano.

O mestre não pode se esquecer de fazer constantes revisões dos aprendizados anteriores e avaliações das competências e habilidades adquiridas anteriormente. Assim, verificar-se-á a capacidade de aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao que de fato foi aprendido e captar o significado do mundo...

Outra possível estratégia é estimular as anotações e registros pessoais do que é aprendido em sala de aula. Trazendo o foco para o professor, este deve, constantemente, reavaliar sua prática e não hesitar em fazer alterações em seu trabalho. Sempre que julgar

necessário, ajustar o grau de dificuldade das atividades propostas, fazer uso dos recursos disponíveis – a informática, por exemplo – estimular a leitura paradidática, a produção escrita, o cinema, o trabalho áudio-oral, a pesquisa e a busca do que se precisa aprender. Acima de tudo, o professor deve planejar, articular estratégias apropriadas de ação e pôr em prática projetos conjuntos.

## **2.5. Conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira**

Os três eixos estabelecidos pelos PCN, para o Ensino de Língua Estrangeira são a base para se poder determinar competências e conteúdos a serem desenvolvidos.

### **2.5.1. O texto como ponto de partida**

O ensino de Língua Estrangeira através de textos permite a compreensão para além da gramática e do estudo metalingüístico. A leitura estabelece uma relação dialógica entre o leitor e o autor do texto, um contato com personagens criados, com tempo e espaço fictícios, faz um contato com ausentes: com aqueles que provavelmente nunca estarão presentes na realidade do aluno.

É imprescindível expor o aluno a todo tipo de texto, colocá-lo em contato com leituras diversificadas. Segundo os PCN, essa é a principal função do professor de línguas atualmente. Mas como se deve proceder à escolha dos textos que serão trabalhados? Sugere-se que se trabalhe, inicialmente, com textos de natureza essencialmente denotativa.

Gradualmente, se chegará a textos de natureza conotativa. Ora, sabemos que, a princípio, a apreensão do sentido geral do texto dependerá da decodificação individual de todos os vocábulos desconhecidos. Esse é o porquê dessa recomendação.

Recomenda-se que, na primeira série do Ensino Médio, os textos tenham índices de suporte gráfico e semântico: desenhos, tabelas, mapas, gráficos, títulos, diálogos, pois representam, na realidade, situações-problema que se propõem aos alunos.

### **2.5.2. Exploração do texto**

Os PCN sugerem que os alunos façam uma leitura individual, para posterior leitura pausada do mestre, esclarecendo ao final as palavras que oferecem maior grau de dificuldade. Considerando que decodificar um texto implica construir hipóteses, arriscar-se na descoberta de novos vocábulos, é fundamental que o aluno capte o significado do texto como um todo, sem necessariamente ter que traduzir todas as palavras.

Há que se levar em conta também o conhecimento prévio dos alunos, para que estes façam uma análise comparativa com o novo aprendizado, tirem suas dúvidas, superem obstáculos e reorganizem o próprio conhecimento. Assim, acontece a reelaboração e reconstrução de aprendizagem por parte do aluno.

Dependendo dos objetivos pretendidos, o professor pode abordar um tema geral com maior ou menor riqueza de detalhes. Os PCN citam o trabalho com sinônimos e antônimos; palavras-chave e tópicos frasais; pronúncia, linguagem formal ou informal; a

intenção do autor, os sentidos implícitos; os aspectos descritivos, narrativos ou dissertativos; a conversação, a tradução ou a gramática.

O processo de ensino que utiliza o texto como estruturador de competências e habilidades deve levar o aluno a inquirir, compreender, executar, revisar, avaliar e agregar. O professor deve partir da língua falada: leitura em voz alta, exploração do vocabulário desconhecido, questões simples que auxiliem na depreensão do sentido geral do texto, preferencialmente, formuladas em língua estrangeira pelo mestre para a classe. Só depois se deve proceder ao trabalho escrito.

### **2.5.3. Técnicas e etapas para a interpretação de texto**

Cabe ao professor a tarefa de fazer com que seu aluno identifique as idéias principais, faça o levantamento das palavras-chave, identifique o tema ou assunto do texto e trabalhe com as palavras chamadas transparentes. Sublinhar, esquematizar ou fazer resumo do texto são atividades que podem ajudar no desenvolvimento dessas habilidades.

O aluno deve passar pelas etapas de apreensão, entendimento, aplicação, análise, síntese, julgamento e criatividade. Sabemos que é na produção de sentido que reside o objetivo fundamental do ato de linguagem. Oferecer ajuda, agradecer, desculpar-se, solicitar informação, emitir opinião, fazer sugestões, pedir favores, relatar eventos ocorridos estão entre as muitas funções comunicativas que necessitam do domínio, ainda que parcial, dos códigos estrangeiros. Essa competência somente se desenvolverá através da exposição do aluno aos múltiplos usos lingüísticos.

## **2.6. O trabalho por projetos e situações-desafio**

É importante, ressaltam os PCN, a articulação da língua estrangeira e outras disciplinas, pois isso permitirá ao aluno que as múltiplas competências e habilidades se entrelacem em busca de um objetivo comum.

A nova tarefa do professor é, antes, fazer aprender do que ensinar. O mestre é um facilitador, que ajuda seu discípulo a superar obstáculos. Assim, o grupo de professores da escola, segundo os PCN, deve criar situações-desafio, projetos que, por envolverem as diversas áreas de conhecimento, mobilizem os alunos a aprendizagens variadas e estimulantes. Os professores devem também se colocar no lugar de cada aluno, procurando compreender suas dificuldades.

Uma das principais funções do trabalho por projetos é estimular a pesquisa por parte dos alunos, desde as mais simples, como a pesquisa em dicionário, até as mais complexas, como a pesquisa bibliográfica ou na internet. Entretanto, o aluno precisa ser orientado para o fato de que nem todos os caminhos o levarão ao objetivo proposto. Cada fonte de pesquisa possui uma finalidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a pesquisa bem orientada deve levar à aquisição significativa de novos conhecimentos; fazer uso adequado de citações e créditos; utilizar fontes de informação variadas; ter etapas bem definidas de trabalho; levar em conta o processo e o produto final.

## 2.7. Avaliação

Em todos os momentos da vida, estamos sendo avaliados. Todo fazer humano implica um processo de avaliação. Avaliar significa classificar, hierarquizar, privilegiar formas de conhecer o mundo e de nele estar. As formas de avaliar vêm, no entanto, mudando ao longo do tempo.

Antigamente, a avaliação era um processo estanque. O professor transmitia o conteúdo e, no dia marcado, os alunos tinham seus conhecimentos testados. Os resultados obtidos eram registrados e “arquivados” para, em seguida, serem ministrados novos conteúdos. Não se considerava o conhecimento prévio do aluno, nem a aprendizagem em seus diferentes momentos. Não se avaliava o processo, mas o fim. Era a chamada avaliação normativa.

Atualmente, espera-se que todo profissional saiba avaliar não apenas os resultados de seu trabalho, mas também todo o processo e seus métodos de ação. A avaliação deve acompanhar as mudanças ocorridas nos métodos de ensino e aprendizagem, onde se estimula a construção autônoma do conhecimento, considerando competências e habilidades. A avaliação recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais é a formativa, pois acredita que todo mundo pode aprender.

Esse tipo de avaliação implica em refletir sobre os objetivos que se deseja atingir em cada etapa e com todo percurso de aprendizagem e em observar também os resultados a que se chegou ao final do percurso. Vê-se a avaliação como uma parte efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

Comparando os dois modos de avaliar, deparamo-nos com dois opostos: a avaliação estática e a avaliação dinâmica, a reprovação e a aprovação. Para avaliar sob esse prisma, deve-se individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função dos objetivos que se quer alcançar. Isso supõe diagnóstico, instrumentos de avaliação apropriados, observação e intervenções diferenciadas.

Os PCN citam a quantidade de alunos por classe, a extensão dos programas, o horário escolar, a proposta curricular, a carência de recursos materiais e a formação dos professores como obstáculos que impedem que esse tipo de avaliação seja efetivamente posto em prática de modo coerente e com continuidade. Essas variáveis não favorecem a que se dê prioridade aos processos individuais de aprendizagem e, conseqüentemente, acompanhá-los com intervenções diferenciadas.

Devido ao quadro que se apresenta, muitas vezes, o mestre é obrigado a colocar-se entre a avaliação normativa e a formativa que se deseja implantar. Para colocar em prática a avaliação formativa é necessário qualificar professores em suas áreas específicas de conhecimento, bem como no domínio didático.

Trazendo o foco, agora, para a Língua Estrangeira, a grande dificuldade do processo de avaliação consiste na heterogeneidade do conhecimento dos estudantes sobre o idioma, no grande número de alunos por sala de aula, pois as escolas não agrupam os alunos por nível de conhecimento, e na preocupação de muitos educadores em centrar a aprendizagem na gramática normativa, em processos puramente metalingüísticos, baseados exclusivamente na língua escrita.

Segundo Perrenoud (apud MEC, 2002), a avaliação formativa inclui apenas tarefas contextualizadas, refere-se a problemas complexos, contribui para que os alunos

desenvolvam ainda mais suas competências, exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares, pressupõe que as tarefas e suas exigências sejam conhecidas pelos alunos antes do início do trabalho, exige uma certa forma de colaboração entre pares, inclui a auto-avaliação. Perrenoud afirma que a correção deve levar em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos e só deve considerar erros importantes, segundo a ótica da construção das competências. A avaliação formativa pressupõe a inclusão; cabe, portanto, ao professor de língua estrangeira administrar e gerenciar a heterogeneidade de suas classes.

Ainda que no ensino médio se privilegie a leitura, a interpretação e a língua escrita mais do que língua falada, é papel do professor abrir espaços para que as múltiplas competências em outras esferas possam ser trabalhadas, inclusive quanto à língua oral.

## **2.8. Competências e habilidades a serem avaliadas em Língua Estrangeira**

Os PCN finalizam por dizer que não há um processo ideal de avaliação. Afirmam que cada escola deve refletir, selecionar e organizar seus processos de avaliação, segundo critérios próprios e claros para a instituição, os professores e alunos. Frisam, entretanto, que ao final de cada etapa o aluno deve ser capaz de:

- ler e interpretar textos de diferentes naturezas;
- selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso;
- pesquisar em fontes diversas e ser capaz de selecionar a informação desejada;
- fazer uso adequado do dicionário e de outras fontes de consulta;

- associar aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira;
- aplicar as funções comunicativas da linguagem próprias a situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informação etc.);
- utilizar com propriedade as estruturas lingüísticas aprendidas (tempos verbais, expressões idiomáticas, falsos cognatos etc.), tanto na língua escrita como na língua falada;
- fazer uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis que possam facilitar a aquisição e o uso de novas aprendizagens em língua estrangeira;
- combinar o conhecimento adquirido fora da escola àquele da sala de aula;
- trabalhar individualmente e em grupo.

## **2.9. A formação do professor**

Quando estávamos na faculdade, e até hoje, quando voltamos à academia, percebemos que é comum encontrarmos alunos de Letras observando aulas em escolas particulares, na esperança de transpor para a escola pública as mesmas práticas pedagógicas. A idéia está tão arraigada que algumas escolas particulares de ensino fundamental e médio decidiram terceirizar o ensino de inglês, acreditando que assim o fazendo estarão aumentando a eficácia de seu ensino (Gimenez, 1999).

No entanto, há uma distinção básica entre esses dois setores, pois as escolas particulares estão voltadas para o mercado e as públicas deveriam estar voltadas para a formação do público, da população. Ter consciência dessa distinção é fundamental para o ensino de inglês na rede pública? Não podemos perder de vista que as escolas particulares

tratam a educação como produto, a ser avaliado por clientes. Algumas até prometem devolver o dinheiro em dobro a quem se sentir insatisfeito.

As públicas deveriam estar se pautando pelos objetivos educacionais mais amplos reservados à escola: a formação integral do indivíduo enquanto ser social, preparado para atuar no mundo e dele participar, não apenas enquanto consumidor de produtos (materiais ou culturais) importados. Os seus resultados devem se basear nos PCN, por isso, julgar o ensino na escola pública significa julgá-lo em relação a esses objetivos e não os propostos pelos institutos de línguas. No entanto, parece ser o parâmetro do ensino privado que rege a avaliação da qualidade do ensino público, quando o instrumento de aferição deveria ser outro.

Entendemos que o saber do professor não pode se limitar nem aos ditames do mercado nem aos processos mentais que envolvem a aprendizagem. Considerando que o ofício de ensinar implica obrigatoriamente a constante tarefa de aprender, os PCN afirmam que o saber que deve predominar é o saber social, aquele que resulta da negociação entre diversos grupos. O professor deve refletir sobre sua prática, a combinação entre ensinar e aprender deve levá-los a uma prática reflexiva, a um alto grau de profissionalização, ao trabalho de equipe, preferencialmente, como citamos anteriormente, baseado em projetos.

Perrenoud cita as capacidades de organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua, como

competências pertinentes ao trabalho do professor de Língua Estrangeira. Falaremos, a seguir, sobre cada uma delas.

Segundo Perrenoud, a competência mais complexa do professor de Língua Estrangeira é organizar e dirigir situações de aprendizagem. Desenvolvê-la implica administrar múltiplas diferenças, suplantando os superados modelos clássicos de exercícios (que exigem apenas operacionalização mecânica de procedimentos conhecidos), superar o formato de aula magistral, limitada a uma pedagogia frontal e pouco eficaz, e mudar o foco de atenção dos conteúdos para os alunos. O professor deve se perguntar: “Eu ensino, mas eles aprendem?” Precisa, ainda, partir sempre do conhecimento prévio do aluno, utilizando a língua materna como apoio do ensino e da aprendizagem; trabalhar a partir dos erros, oferecendo suporte e mediação constantes, planejar seqüências didáticas, envolver os estudantes em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento e articular a língua estrangeira a outras disciplinas do currículo.

No caso da Língua Estrangeira Moderna, que normalmente dispõe de poucas aulas semanais, ministradas a grandes e heterogêneos grupos, administrar a progressão das aprendizagens constitui um desafio. O professor precisará ajustar as situações-problema ao nível dos alunos, adquirir uma visão geral dos objetivos do ensino, conhecer as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem, observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem com uma perspectiva formativa e fazer balanços periódicos de competências, a fim de tomar decisões de progressão. Precisar, também, reconhecer sua responsabilidade no que se refere ao êxito de seus alunos, ter convicção de que cada aluno é capaz de atingir os objetivos mínimos estabelecidos, questionar, quando necessário, a organização escolar,

no seu modelo de pedagogia e remanejar as práticas de avaliação, de modo a regular o percurso individual de cada aluno.

Todo professor tem alunos extremamente motivados, outros nem tanto, e outros, ainda, sem nenhum desejo de apropriar-se do conhecimento. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho encontra-se no centro do ofício de professor. Cabe-lhe, portanto, suscitar o desejo de aprender por meio do trabalho escolar, fazer funcionar o conselho de alunos, negociando com eles regras e contratos, oferecer atividades opcionais individualizadas, favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno e exercer competência didática, capacidade de comunicação, empatia e respeito à identidade do outro.

A cooperação deve envolver todos os setores da escola: professores, pessoal de suporte pedagógico e alunos, e deve contar com o apoio da instituição escolar. Saber trabalhar em equipe, compartilhar recursos, idéias, práticas e responsabilidades é fundamental, assim como imprescindível é saber quando não vale a pena fazê-lo. Elaborar projetos conjuntos, dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões e administrar crises ou conflitos interpessoais constituem competências docentes específicas em relação à cooperação e ao trabalho em equipe.

Para utilizar novas tecnologias, o mestre deve instrumentalizar-se. Saber usar editores de texto, entre outras ferramentas da informática, comunicar-se à distância por meio da telemática, utilizar ferramentas multimídia no ensino fazem parte dessa competência que deve receber atenção por parte do professor, pois são especialmente úteis quanto ao ensino de língua estrangeira e devem ser utilizadas como mais um recurso auxiliar ao aprendizado.

Cabe aos professores criar situações que levem à tomada de consciência, à construção de valores e de uma identidade moral e cívica, além de desenvolver competências que possam prevenir a violência, lutar contra preconceitos e discriminações, analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em sala de aula, desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentido de justiça. Assim, estarão enfrentando os deveres e os dilemas éticos da profissão, já que vivemos um momento de mais incertezas do que respostas, numa sociedade marcada pelo individualismo.

A última competência que citaremos é a administração, por parte do mestre, de sua própria formação contínua. Ao contrário do que muitos pensam, cuidar da formação contínua vai além de fazer cursos e cursos. É, principalmente, saber e explicitar as próprias práticas, fazer um balanço de suas competências e programar pessoalmente sua formação contínua (cursos, leituras, reflexão, auto-avaliação etc.), negociar um projeto de formação comum com os colegas, participar de projetos educacionais da escola, participar da formação de colegas, observando e aceitando ser observado.

Além de todos os aspectos a que nos referimos, o professor de Língua Estrangeira Moderna precisa conhecer e estudar os fundamentos teóricos da disciplina, conhecer os aspectos lingüísticos referentes à fonologia, à literatura e às características culturais dos países em que o idioma é falado.

É tarefa pessoal do educador procurar informar-se e atualizar-se através de leituras, discussões e reflexões com a equipe de sua escola, incluindo docentes da própria disciplina e da área como de outras áreas e disciplinas.

### **3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA**

Como citamos anteriormente, o ensino de Língua Estrangeira deve estar centrado nas competências de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. A distância entre o que deve ser e o que é possível realizar é nossa principal questão.

Este trabalho apóia-se na análise do ensino e aprendizagem da língua inglesa na Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado de Alagoas, localizada no bairro Barra do Ceará, periferia da cidade de Fortaleza, estado do Ceará. Trata-se de uma instituição com 39 anos de existência, fundada graças ao empenho da Associação dos Moradores do Bairro Jardim Petrópolis, que após conseguir a doação do terreno com o então prefeito de Fortaleza, Murilo Borges, requereu do secretário de Educação do Ceará, Jader de Figueiredo Correia a construção do prédio que até hoje abriga a escola, com seus 64 professores e mais de 2 mil alunos.

Antes de discorrermos sobre a experiência profissional vivenciada nessa escola, convém situar o objeto em seu contexto sócio-econômico. Os alunos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem ao qual estamos nos referindo pertencem às classes sociais menos abastadas. A maioria é de cor parda ou negra e quase a totalidade é de baixo poder aquisitivo. É preciso considerar esses aspectos sócio-econômicos na avaliação da aprendizagem, pois a mesma não constitui um processo autônomo e completamente individual, mas guarda interdependências sociais e familiares profundas.

O estudante que objetivamos ser protagonista na construção do saber da língua inglesa vivencia uma realidade distanciada dos valores a que essa língua remete, já que a

mesma é originária de países desenvolvidos. Este pode ser um empecilho para a assimilação dos conteúdos ministrados, pois se a meta principal do ato da linguagem é tornar possível ao aluno atribuir e produzir significados, e a língua inglesa pode não ter representatividade na vida cotidiana do aluno, promover a sua aprendizagem real é um desafio a se vencer constantemente.

Ao mesmo tempo, a língua inglesa possui pontos de aderência com a vida destes jovens, uma vez que termos estrangeiros são costumeiramente explorados na confecção de roupas que agradam esse público, além de esta ser a língua inglesa a mais falada nos filmes assistidos por esses jovens - e não podemos negar a influência do cinema norte-americano na formação cultural da juventude brasileira. Esse pode ser um ponto positivo na aprendizagem da língua inglesa, desde que explorado convenientemente.

Considerando que o foco da aprendizagem, segundo os PCN, é a função comunicativa, priorizando leitura e compreensão de textos verbais, orais e escritos, procuramos, durante todo o tempo em que lecionamos língua inglesa aos estudantes dessa escola, explorar essas funções, através dos recursos disponíveis. Vejamos agora o que é possível e o que é inviável ensinar na escola pública, tomando nossa experiência como foco da análise.

### **3.1. O que se ensina?**

Para realizar a presente pesquisa, consideramos o universo da Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado de Alagoas. Nessa instituição de ensino, os professores têm como norteador um plano anual de aulas, que possui a função de padronizar os conteúdos a

serem ministrados, as estratégias que serão utilizadas e os objetivos que devem ser atingidos. Esse documento foi elaborado pelos dois professores que, à época, compunham o corpo docente da disciplina de língua inglesa e sua elaboração acompanhada pela coordenação pedagógica, durante a semana de planejamento, que ocorre no início do ano letivo, normalmente no mês de janeiro. Os itens contemplados foram distribuídos ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Não foi utilizada a pedagogia de projetos, não se adotam livros didáticos ou paradidáticos, muito menos se considera qualquer tipo de seqüenciação de conteúdos. Eis os que trabalham a estrutura da língua inglesa:

- pronomes pessoais (apenas pronome sujeito);
- adjetivos e pronomes possessivos;
- artigos;
- preposições;
- advérbio;
- plurais regulares e irregulares;
- substantivos contáveis e incontáveis (mass and count nouns);
- quantifiers: much, many, few, little, a lot of;
- falsos cognatos;
- verbos regulares e irregulares;
- graus dos adjetivos;
- pronomes interrogativos;
- tag questions.

De um modo geral, é feito um estudo comparativo da gramática da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa: ordenação de palavras na frase, formas afirmativa, interrogativa, negativa e interrogativa-negativa, uso de expressões idiomáticas etc.

Para favorecer a aquisição de repertório vocabular pelo aluno, são trabalhadas atividades temáticas e de associação de vocábulos (por analogia ou por antagonismo), sendo abordados os temas que seguem:

- a casa e o espaço em que vivemos;
- preferências pessoais;
- família e amigos;
- o corpo, a roupa e acessórios;
- interesses e uso do tempo livre;
- lugares;
- comida e bebida;
- objetos de uso diário;
- profissões, educação e trabalho.

O último foco, citado pelos PCN como o mais importante, é o de leitura e interpretação de textos. Diferente do que se esperava, é o menos trabalhado. Ao conhecimento gramatical, que deveria servir apenas como suporte para a leitura e a interpretação, é que convergem os maiores esforços. A escolha dos textos a serem trabalhados decorre do conteúdo gramatical que se deseja ensinar e apresentam pouca ou nenhuma relação com a realidade dos alunos.

### **3.2. O que não se ensina?**

Os alunos da escola citada não têm acesso a vários tópicos considerados importantes pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por exemplo, os procedimentos de leitura e produção textual.

Não se transmite ao aluno que é diferente a leitura que faz de um manual de instruções e a leitura de um anúncio de emprego, que a escrita de um bilhete ocorre de forma diversa da escrita de um e-mail. Não se ensinam as variantes lingüísticas, de forma que o aluno adapte os enunciados que constrói aos diferentes contextos. Não se trabalha a intertextualidade e a intencionalidade de cada texto. Não ocorre a leitura de textos não-verbais, como gráficos, tabelas, desenhos, quadros e mapas. Não se faz a análise de gêneros como quadrinho, poema, notícia de jornal, publicitário, narrativo, dissertativo, literário, científico etc, numa perspectiva interdisciplinar, visando à formação do autônomo leitor, intérprete e produtor de textos. Não se leva o aluno a inquirir, compreender, executar, revisar, avaliar, agregar, apreender, aplicar, analisar, sintetizar, julgar e utilizar esses recursos criativamente.

É bem verdade que muito do que não se ensina é decorrente da quantidade de alunos por sala de aula e da heterogeneidade de nível dos mesmos, da exigüidade (ou ausência em alguns casos) de material específico, da carga horária diminuta de que dispõe para o desenvolvimento de tantas competências e habilidades.

### **3.3. Como se ensina?**

Apesar da escassez de recursos e de tempo, os professores tentaram realizar seu trabalho da melhor maneira possível. Para desenvolver a habilidade de empregar a linguagem interativa, foram feitas atividades orais, como as situações de diálogo, em que os alunos ora pediam ou forneciam informações, pediam ou forneciam ajuda, ora agradeciam, ora desculpavam-se, emitiam opiniões, faziam sugestões, pediam favores, relatavam eventos ou, simplesmente se cumprimentavam. Todas essas atividades aconteceram sob a orientação do professor que, sempre que possível, procurava utilizar a língua estrangeira para estabelecer a comunicação com os alunos.

Já para o conhecimento de regras e convenções que regem o sistema lingüístico (recursos fonológico, morfológico sintático e semântico), desenvolvendo a habilidade de usar a linguagem gramatical, normalmente trabalhou-se com xerox de textos. Os conteúdos propriamente ditos eram inteiramente copiados no quadro, visto que não havia material didático de apoio. Os alunos tomavam nota de apontamentos e exercícios para, em seguida, terem a explicação do mestre e posterior correção das atividades propostas.

O trabalho com a linguagem textual, ou seja, leitura e produção de textos com uma função social, com intencionalidade, foi feito, inicialmente e sempre com o suporte da língua materna, através da leitura oral pelo professor, para o estudo do campo semântico e esclarecimento das palavras que oferecem maior grau de dificuldade, seguida da repetição pelo aluno, para a memorização das estruturas do inglês e aperfeiçoamento da pronúncia, com destaque para as palavras que pudessem remetê-lo ao seu universo: utensílios domésticos, objetos utilizados em sala de aula ou visto na rua, em seu caminho para a escola.

Os PCN recomendam que, a princípio, utilizem textos essencialmente denotativos, para facilitar a compreensão por parte do aluno. Esse aspecto, entretanto, não é observado pelo corpo docente. Utilizaram-se também as técnicas de guessing, exploração oral prévia do assunto de que trata um texto; e de scanning, pesquisa de vocabulário. Esta última utilizada em maior proporção. Constantemente, o professor disponibilizava os dicionários da biblioteca da escola para que os alunos realizassem pesquisa vocabular.

Alguns livros paradidáticos (do próprio professor, pois a biblioteca da escola não dispõe desse tipo de material) foram levados para a sala de aula. O professor dividiu a classe em grupos, fornecendo um livro por grupo, sentava em cada um dos grupos, explicando o tipo de trabalho que deveriam executar, mostrando as figuras, tirando dúvidas e orientando sobre a maneira como encontrariam as palavras no dicionário. Os alunos faziam o resumo dos livros que tivessem a oportunidade de ler, para posterior apresentação para toda a sala.

Quando houve a disponibilidade do aparelho de som da escola e a estrutura física permitia (algumas salas de aula não possuem tomada de energia elétrica) foram trabalhadas letras de músicas. Os alunos ouviam as músicas, traduziam-nas e, os menos tímidos, cantavam-nas. É importante ressaltar que essa era uma das atividades de que os alunos mais gostavam, devido à faixa etária em que se encontram e devido ao fato de que, em nossas rádios, é grande o grau de aceitabilidade dessas músicas. O ditado de algumas das palavras contidas nas letras das músicas também foi realizado.

Infelizmente, constatou-se que a leitura não integra todas as disciplinas. Os professores dão suas aulas de modo totalmente expositivo, fazendo lembrar os moldes da educação bancária de Paulo Freire. Não há projetos interdisciplinares e as propostas de

pesquisa, quando existem, não cobram a fonte, não orienta para o uso adequado de citações, muito menos focaliza a aquisição de novos conhecimentos. Normalmente, o objeto da pesquisa em nada interessa ao aluno.

As revisões periódicas ocorrem, sistematicamente no período que antecede a avaliação. O professor coloca no quadro algumas questões que revisam os conteúdos estudados, pois o objetivo maior do aluno e da escola é a nota que aquele obterá na avaliação. Lembremos que a avaliação, como citamos anteriormente, é totalmente normativa. Quando não é possível colocar a revisão no quadro, pois o professor recebe um único pincel por mês, a mesma é feita oralmente.

### **3.4. Avaliação**

Como foi citado anteriormente, a avaliação é totalmente normativa. Não considera o processo, mas o resultado final; obedece a um padrão, não considerando as diferenças individuais. Compõe-se de um texto, seguido de perguntas que procuram constatar a compreensão de seu vocabulário, a apreensão de suas idéias principais e a exploração do conteúdo gramatical ministrado durante o bimestre.

Nenhum tipo de análise de resultados é feita pelo professor. Este se limita a registrar a nota de cada aluno em seu diário de classe e um novo bimestre é iniciado. O processo não é avaliado, mas o momento em que avaliação é realizada. A relação imprescindível entre os

objetivos que se deseja alcançar e os resultados a que se chegou é inexistente. Não há individualização dos conteúdos, nem particularização do ritmo do aluno.

A avaliação diagnóstica, com intervenções diferenciadas, é desconsiderada devido à quantidade de alunos, à extensão dos programas, à proposta curricular, à carência de recursos materiais e à falta de formação específica dos professores.

## CONCLUSÃO

O ensino de língua estrangeira no Brasil sempre foi discriminatório. Nosso sistema de ensino fundamental e médio, tanto público como particular, tem mostrado uma incapacidade de proporcionar um bom ensino de língua estrangeira. Por isso, tantos recorrem aos cursos de idiomas. Acreditamos que o ensino de língua estrangeira possa ser democratizante, mas isto exige uma redefinição de valores e comportamentos. O papel do professor e da educação, mesmo na era da informática, continua sendo importante. O acesso ao conhecimento torna-se, cada vez mais, uma das maiores exigências no campo da cidadania.

No Brasil, esta necessidade aumenta; devido aos longos períodos de elitização educacional, exclusão e desigualdade social. Precisamos, conscientes de nosso papel, reverter esta tendência, com iniciativas que visem a extensão do acesso de outras camadas da população ao conhecimento de uma língua estrangeira, como uma estratégia de democratização do poder. Por isso é tão importante que professores de língua estrangeira levem a sério esta gigantesca tarefa que é levar o aluno à superação de preconceitos para levá-lo à inclusão social que nada mais é do que seu direito como cidadão deste país e do mundo

A tarefa dos professores de língua estrangeira aponta para este caminho: falar, confrontar, conhecer e ensinar línguas estrangeiras pode ser, para a maioria da população, e, especialmente para os alunos que freqüentam a escola pública, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, justamente a sua janela aberta para o mundo.

De acordo com nossa análise da prática do docente de língua inglesa, verificamos que há uma grande distância entre o que recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais e o que de fato ocorre na escola pública. Percebemos que os alunos da escola citada não têm acesso a vários tópicos considerados importantes pelos PCN, entre eles, a seqüenciação de conteúdos e os procedimentos de leitura e produção textual.

A falta de livros didáticos ou paradidáticos é também um agravante ao processo de ensino-aprendizagem. Alguns livros foram levados para a sala de aula, mas estes eram do próprio professor, pois a biblioteca da escola não dispõe desse tipo de material. Os conteúdos propriamente ditos eram inteiramente copiados no quadro, visto que não havia material didático de apoio. Os alunos tomavam nota de apontamentos e exercícios para, em seguida, terem a explicação do mestre e posterior correção das atividades propostas. Este procedimento – advindo pela falta de material escolar – resulta em perda de um tempo que já é escasso para o ensino de uma língua estrangeira.

O uso de recursos audio-visuais também um sério obstáculo ao trabalho do professor e conseqüente aprendizado do aluno. Havia pouca disponibilidade do aparelho de som da escola e a algumas salas de aula não possuem ponto de energia elétrica. Mesmo assim, foram trabalhadas letras de músicas nas aulas, sendo esta uma das atividades mais apreciadas pelos alunos mais gostavam.

Na tentativa de sanar a escassez de recursos e de tempo, os professores tentam desenvolver a habilidade de empregar a linguagem interativa através atividades orais, como as situações de diálogo. Estes eram os momentos de maior afinidade entre o que se ensinou e o que os alunos vivenciaram. Fato que não ocorreu com a leitura e interpretação de textos, atividade considerada primordial pelos PCN. Percebemos que a escolha do textos era feita

segundo o conteúdo gramatical e tinham pouca ou nenhuma relação com a realidade dos alunos.

Consideramos que a pouca sintonia entre os preceitos do PCN e a prática do ensino de língua inglesa na escola pública – tomando por base o estudo de caso feito neste trabalho – deve ser combatida. O conhecimento em língua estrangeira pode ser considerado um direito, quase um requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para os alunos em fase escolar, mas para a maioria da população. Para tanto, é preciso pensar na construção de alternativas concretas que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis, e, relevantemente, no campo do acesso ao conhecimento. A começar pela postura do Estado, de assegurar maior carga horária para as disciplinas de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, que queiramos ou não, tornou-se a língua universal deste mundo globalizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ubiratan. **LDB: memória e comentários**. 2 ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FIORIN, J.L. **Considerações em torno do projeto de lei de defesa, proteção, promoção e uso do idioma apresentado à câmara dos deputados pelo deputado Aldo Rebelo**. BOLETIM DA ALAB, Ano 4, n. 4, 2000

GIMENEZ, T. **Terceirizaram o Inglês**. Boletim NAPDATE, n. 6, 1999.

MEC. **PCN + Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC;SEMTEC, 2002.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.