

## 2

### **Perspectivas do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública**

Neste capítulo, para tratar do ensino de língua inglesa na escola pública, dividi a seção em três subitens. No item 2.1, serão abordados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) assim como as Orientações curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), cuja finalidade é promover uma nova orientação para o ensino de língua inglesa. No item 2.2, aponto as dificuldades para se ensinar a língua inglesa nas escolas públicas, que abrangem diversos aspectos que dificultam a realização de um trabalho efetivo do professor em sala de aula. Já o item 2.3 trata da sala de aula de língua inglesa, que é um espaço onde professores e alunos passam a maior parte do seu tempo embora ainda seja um universo complexo para eles.

#### **2.1**

#### **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de língua estrangeira foram publicados em 2000 pelo Ministério da Educação logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, que regula a educação no Brasil. Com esta lei, o ensino de língua estrangeira, que até então não havia recebido a atenção merecida, tornou-se obrigatório nas escolas brasileiras. Os PCNEM foram elaborados como resposta a um anseio da sociedade por uma educação que primasse pela qualidade de ensino. Portanto, sua finalidade é instituir uma nova orientação para o Ensino Médio no Brasil tendo como propósito promover uma prática educacional repensada, de acordo com a realidade do país e do aluno, que dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro. Por não apresentarem um caráter dogmático, os PCNEM servem como diretrizes para as escolas e professores, que devem adequá-los às especificidades e necessidades da escola e dos alunos.

Com a elaboração dos PCNEM, o ensino passa a almejar a formação de cidadãos que estejam preparados para um contexto de mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas do mundo moderno. A proposta é diferente da realidade que vivenciamos em nossas escolas, já que elas ainda insistem em valorizar um ensino tradicional e “bancário” (FREIRE, 1996:26), conteudista e fragmentador que enxerga os alunos como uma fonte de depósito de conteúdos que são transferidos ao longo dos anos por nós, professores. Desta forma, teríamos um ensino enciclopédico da língua, focalizado na quantidade e não na qualidade.

O ensino de língua estrangeira no Ensino Médio prioriza um ensino voltado para o domínio da habilidade oral e escrita, como consta nas orientações dos PCNEM (1998:94): “o foco no aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos (...)”. Segundo este documento, o aluno deve ser preparado para o mundo moderno, tendo em vista uma formação profissional na qual o domínio de outro idioma é imprescindível, em situações reais de uso deste idioma.

Como forma complementar, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) têm o objetivo de trazer, de forma mais ampla, reflexões teóricas que possibilitem ao professor um maior entendimento sobre a sua prática docente, sobre os problemas enfrentados em sala de aula e sobre as dificuldades no aprendizado e ensino de uma língua estrangeira.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio têm como propósito retomar alguns pontos dos PCNEM como, por exemplo, a função educacional das línguas estrangeiras no Ensino Médio, ressaltando a sua contribuição para a formação crítica de indivíduos. Além disso, estas orientações introduziram novos conceitos que relacionam a prática de ensino de língua estrangeira a novas teorias sobre linguagem e novas tecnologias como os letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto, não apontados nos PCNEM.

As Orientações Curriculares propõem ainda a retomada da reflexão já iniciada pelos Parâmetros Curriculares sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, ressaltando a relevância da noção de cidadania assim como sua prática no ensino de línguas estrangeiras. Uma das propostas consiste em abordar o problema da “exclusão” no ensino devido ao “movimento

econômico-cultural da globalização” (2006:96), que torna necessária a aprendizagem de uma língua estrangeira no currículo em virtude de se conseguir uma melhor posição no mercado de trabalho, junto à discussão sobre a inclusão social, relacionada ao conhecimento de um outro idioma.

É importante ressaltar que, assim como nos PCNEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, procuram ampliar a discussão sobre o ensino de língua estrangeira de forma que possamos refletir mais sobre o processo educacional indo em direção a um ensino de maior qualidade. Desta forma, podemos projetar uma escola melhor.

Tantos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se baseiam em uma concepção de ensino que busca a formação de cidadãos capazes de participar na construção de uma sociedade preparada para enfrentar o mundo contemporâneo. O fato de as línguas estrangeiras estarem inseridas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias faz com que assumam a função de serem mediadoras da comunicação entre os homens, antes uma função intrínseca até então não bem explicitada. Constituem o acesso ao conhecimento, incluindo diferentes formas de pensar, agir, sentir, criar e conhecer a realidade, de forma a proporcionar ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida.

Os documentos são assim propostas inovadoras e abrangentes que buscam criar laços entre ensino e sociedade, apresentando idéias do que se quer ensinar, como e para que ensinar. Funcionam não como uma coleção de regras, mas como orientações para a transformação de objetivos, conteúdos e didática de ensino. No entanto, há sempre incertezas dentro de uma sala de aula de língua estrangeira no que diz respeito à melhor forma de se ensinar, com adequação à realidade da escola e à função social que o ensino de língua estrangeira representa para a nossa sociedade.

## **2.2**

### **Dificuldades no ensino de língua inglesa na escola pública**

O ensino de língua estrangeira no Brasil tem passado por determinadas limitações (Santos, 2003:25 *apud* Lima, 2009) devido aos inúmeros obstáculos

enfrentados que não possibilitam ao professor realizar um trabalho adequado dentro de sala de aula. Dentre eles, podemos citar: as salas de aula superlotadas com estudantes que têm nível de proficiência diferentes; currículo defasado; a falta de material didático para que o professor possa trabalhar adequadamente; carga horária reduzida; grande desmotivação por parte dos alunos, principalmente os do Ensino Médio; baixo nível de proficiência dos professores; incompreensão da função social que a língua inglesa exerce no Brasil reduzindo o ensino a conteúdos gramaticais e a não continuidade do ensino deste idioma, problema que vem desde o ensino fundamental. Desta forma, o ensino de língua inglesa pode ser retratado como deficiente e precário (Scheyerl, 2009 *apud* Lima, 2009) não só em virtude da falta de compromisso dos alunos, mas também pelo fato de não se exigir desta disciplina o mesmo rigor que nas outras.

O número elevado de alunos dificulta o trabalho de gerenciamento e de monitoração do professor (Oliveira, 2009:28 *apud* Lima, 2009) não possibilitando que ele possa ter um controle adequado da turma. A redução da carga horária, que é destinada às aulas de língua estrangeira, corresponde apenas a um tempo durante a semana, o que dificulta a aprendizagem desta língua de forma eficaz e contínua. Além disso, muitas escolas públicas não dispõem dos recursos físicos necessários para a condução adequada de aulas de línguas estrangeiras, como, por exemplo, equipamentos audiovisuais e livros didáticos.

Ensinar uma língua estrangeira nas escolas públicas não é uma tarefa muito fácil. Muitas vezes o aluno que inicia o Ensino Médio não possui a competência linguística necessária para que possa aprender a língua inglesa assim como a não continuidade do ensino deste idioma contribui para dificultar o trabalho do professor em sala de aula. Sendo assim, o professor vive o dilema de não poder cumprir o plano de curso da disciplina, uma vez que, por falta de pré-requisito, a maioria dos alunos não consegue acompanhar as aulas e, ao mesmo tempo, o professor não pode retroceder, pois há na mesma classe alunos que são regulares, que possuem certo conhecimento do idioma e, por este motivo, devem avançar na aprendizagem.

Um outro grave problema enfrentado na escola pública é o nível de proficiência dos professores, que em sua grande maioria têm muito pouca fluência ou não têm nenhuma na língua estrangeira que lecionam.

Deve-se acrescentar ainda a falta de compreensão com relação à função social que a língua estrangeira exerce no Brasil (Moita Lopes, 1996:128), com foco nas quatro habilidades a serem aprendidas na escola, sendo a habilidade de leitura a mais adequada a nossa realidade, já que os alunos a utilizam em vestibulares, concursos e qualificação de empregos. Além disso, o ensino é reduzido à memorização de conteúdos gramaticais, e à aplicação de técnicas, o que trata a língua de forma artificial (Palmer, 2007:10; Oliveira e Paiva: 33 *apud* Lima, 2009).

Todos estes fatores fazem com que os alunos estudem inglês por determinadas séries, nos Ensinos Fundamental e Médio, e saiam ao final deste percurso com “uma experiência frustrante e funcionalmente monolíngues” (Celani, 1987). Segundo a autora, os alunos passam a não dar “crédito” a esta disciplina e os pais passam a considerar que uma língua estrangeira só pode ser aprendida em outro ambiente que não a sala de aula. Como consequência, proliferam em nosso país os cursinhos e centros especializados no ensino de inglês como língua estrangeira. Essa ideologia elitista, segundo Celani (1987), já perdura por mais de vinte anos, sem que “... nada fosse feito pelos responsáveis pela educação para modificá-la.” (Celani, 1987:9).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases (1996:77) afirme ser um direito de todo cidadão a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental, cabe à comunidade escolar a escolha desta língua. O ensino de língua inglesa continua sendo desconsiderado no Ensino Médio, já que não é visto por muitos como elemento importante na formação do aluno.

O ensino de língua inglesa no Brasil não tem um lugar privilegiado no currículo, em destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998:24), mas a sociedade brasileira em geral valoriza o estudo desta língua, pois sua aprendizagem é cercada de prestígio social. De acordo com o The British Council (1976:2 *apud* Moita Lopes, 1996:128),

a necessidade de se estudar inglês surge, em parte de valores sociais e de prestígio como também de um desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. O conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social.

Embora a língua inglesa seja considerada um “símbolo de status social”, a escola pública não dá a importância necessária a este tipo de conhecimento tão

valorizado na sociedade. A impressão que se tem é que, como diz Moita Lopes (1996:129), “(...) este tipo de conhecimento educacional é importante somente para a classe média, que tem recursos financeiros para frequentar cursos de línguas”.

Diante dos problemas elencados no que tange ao ensino de inglês, alguns fatores apontam para uma descrença no ensino desta língua na escola pública cujo cenário da sala de aula é composto por professores e alunos que se sentem sozinhos na empreitada de ensinar e aprender inglês. Torna-se necessário, então, nesta pesquisa, conhecer a sala de aula de língua inglesa para que possamos compreender este espaço onde encontramos todas estas dificuldades.

## 2.3

### A sala de aula de língua inglesa

Definir uma sala de aula parece ser uma tarefa fácil, visto que todos nós já estivemos neste ambiente como aluno e/ou professor. Embora tão próximo de nós, a dimensão do que acontece neste cenário é muito pequena e a “nossa ignorância”, sobre ele, segundo Stubbs (1992:90), mesmo aí convivendo grande parte do nosso tempo, “ainda é enorme”. Van Lier (1988:3)<sup>2</sup> admite também a necessidade de se estudar melhor o espaço da sala de aula afirmando que “Há dois fatos básicos, que ao menos todos os pesquisadores devem concordar: nós sabemos muito pouco sobre o que realmente acontece na sala de aula, e é essencial descobrir.”

A sala de aula pode ser definida como um espaço em que professores e aprendizes estão reunidos com o propósito de ensinar e aprender, tendo uma pessoa para assumir o papel de instrutor (Van Lier, 1988:47)<sup>3</sup>. É um espaço social dividido e não pode funcionar sem comunicação entre os participantes, sejam professores ou alunos, o que possibilita uma maior compreensão, memorização e análise do que ali acontece para além das situações e acontecimentos habituais.

---

<sup>2</sup> There are two basic facts that most, IF not all researchers will agree to: we know very little about what actually goes on in classrooms, and it is essential to find out.

<sup>3</sup> The L2 classroom can be defined as the gathering, for a given period of time, of two or more persons (one of whom generally assumes the role of instructor) for the purposes of language learning.

Pode ser considerada também como um espaço institucional, com um poder que é derivado tanto da parte pedagógica quanto da parte da instituição.

Sendo assim, os professores “controlam” o seu ambiente de trabalho e tanto eles quanto os aprendizes tomam decisões a respeito do ensino e aprendizagem, e da estrutura de participação neste espaço social. Para Van Lier (1988), a observação com propósito investigativo é capaz de aumentar o nosso conhecimento e entendimento sobre a sala de aula.

Partilho com o autor do mesmo pensamento e entendo que a sala de aula deve ser tratada como uma área de investigação específica. Segundo Van Lier (1988:xvii)<sup>4</sup>,

Nós não sabemos como identificar uma sala de aula de sucesso mesmo que tenhamos fortes opiniões ideológicas e metodológicas sobre o que é bom, melhor, ruim ou pior. Não sabemos se uma sala de aula que tenta ser o menos tradicional possível seja mais efetiva do que uma que seja mais estruturada.

Acostumamo-nos a tratar as salas de aula de línguas como verdadeiras “ilhas da fantasia”, como bem afirma Siqueira (2009:86 *apud* Lima, 2009), onde a língua-alvo parece operar em um vácuo social, imune às disparidades, desigualdades, discrepâncias e assimetrias socioculturais, econômicas, éticas, dentre outras que habitam o mundo real. Não são oferecidas atividades de uso da língua que reforcem o conteúdo ensinado sem ser através de exercícios puramente gramaticais, tratando a língua com artificialidade.

Com relação às pesquisas feitas neste ambiente, Allwright (1983:191), toma o seguinte posicionamento<sup>5</sup>:

A pesquisa centrada em sala de aula é apenas centrada na sala de aula, diferentemente, por exemplo, de uma pesquisa que se concentra no conteúdo e no material utilizado pelo professor ou em uma pesquisa que se focalize naquilo que os alunos conseguiram conquistar durante as aulas. Não que ela ignore ou desvalorize a importância disso. É simplesmente tentar investigar o que acontece dentro de sala de aula quando alunos e professores estão juntos.

---

<sup>4</sup> We do not know how to identify a successful classroom even though we may have strong ideological and methodological opinions about what is good, better, bad or worse. We do not know if a classroom that tries to be as little a traditional classroom as possible is necessarily more effective than a more structured and regimented one.

<sup>5</sup> Classroom-centered research is just that—research centered on the classroom, as distinct from, for example, research that concentrates on the inputs to the classroom (the syllabus, the teaching materials) or the outputs from the classroom (learner achievement scores). It does not ignore in any way or try to devalue the importance of such inputs and outputs. It simply tries to investigate what happens inside the classroom when learners and teachers come together.

Os dados de uma pesquisa neste ambiente provêm do que acontece dentro deste espaço e dizem muito sobre os alunos, os professores e o ensino. De acordo com Van Lier (1988:9)<sup>6</sup>,

Embora algumas pesquisas voltadas para a sala de aula tenham seus dados provenientes de entrevistas, conversas, testes, etc. estas fontes não nos dizem com propriedade nada sobre a dinâmica em sala de aula ao passo que podem nos falar sobre os aprendizes, professores e sobre o ensino.

Portanto, sendo este ambiente o local onde professores e alunos passam a maior parte de suas vidas, é de extrema importância que estudemos o ambiente escolar da sala de aula. Os eventos que aí ocorrem devem ser considerados de grande importância para que compreendamos o comportamento dos agentes neste processo educacional (professores e alunos) e, através disso, busquemos um ambiente melhor para se trabalhar.

---

<sup>6</sup> In L2 classroom research (CR) the central data derive from things that go on in the classroom. This seems self-evident, yet much research goes by the name of CR which gets its data from other sources, such as simulated conversations, tests, interviews and so on, data which do not actually tell us anything about classroom dynamics, though they may tell us much about learners, learning and teachers.