



**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Letras**  
**Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução**

**OS PCN-LE E A PRÁTICA DOCENTE:  
REALIDADE OU UTOPIA?**

**Roberto de Souza Lima**

**Brasília – DF**  
**Dezembro, 2005**

**ROBERTO DE SOUZA LIMA**

**OS PCN-LE E A PRÁTICA DOCENTE:  
REALIDADE OU UTOPIA?**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Orientadora: Profa. Dra. Percília Lopes Cassemiro dos Santos

**UnB**

TERMO DE APROVAÇÃO

ROBERTO DE SOUZA LIMA

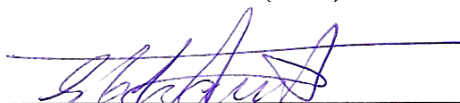
**OS PCN-LE E A PRÁTICA DOCENTE:  
REALIDADE OU UTOPIA?**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada aprovada pela seguinte banca examinadora:



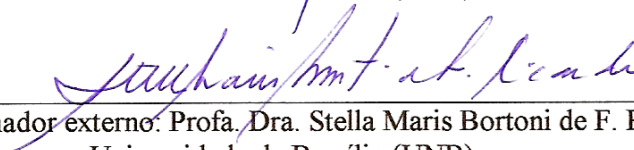
---

Presidente: Profa. Dra. Percília Lopes Cassemiro dos Santos  
Universidade de Brasília (UNB)



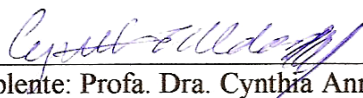
---

Examinador interno: Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet  
Universidade de Brasília (UNB)



---

Examinador externo: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de F. Ricardos  
Universidade de Brasília (UNB)



---

Examinador suplente: Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos  
Universidade de Brasília (UNB)

Brasília DF, 20 de dezembro de 2005

## Agradecimentos

À Professora Dra. Percília Lopes Casseiro dos Santos pela paciência, simpatia e carinho com que aceitou orientar este trabalho, mostrando que a tarefa de ser professor transcende as paredes que encerram o conhecimento acadêmico.

Ao Professor Dr. Gilberto Antunes Chauvet pelos debates que iniciamos e cujas respostas às indagações por mim feitas sempre procurou satisfazer, e pela amizade que perdurou além da graduação.

À Professora Dra. Stella Maris Bortoni de F. Ricardos e Professora Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos por terem gentilmente aceitado participar de nossas arguições na defesa desta pesquisa.

À Professora Dra. Maria Luiza Ortiz Alvares pela amizade e confiança depositadas em mim e que culminaram na elaboração e defesa deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução pela perseverança e dedicação.

Aos amigos professores colegas de trabalho que sempre incentivaram minha vida profissional, fazendo-me acreditar que tudo daria certo.

*“The more that things change,  
the more they stay the same.”*

Rush

## SUMÁRIO

|                           |      |
|---------------------------|------|
| Lista de Abreviações..... | viii |
| Resumo.....               | ix   |
| Abstract.....             | x    |

### Capítulo I – O Estudo

|   |    |
|---|----|
| 1.1 Introdução.....                         | 11 |
| 1.2 Justificativa .....                     | 14 |
| 1.3 Perguntas de Pesquisa.....              | 17 |
| 1.4 Metodologia.....                        | 18 |
| 1.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados ..... | 20 |
| 1.4.2 Cenários de Pesquisa.....             | 22 |
| 1.4.3 Sujeitos de Pesquisa.....             | 22 |
| 1.4.4 Estrutura do Trabalho.....            | 24 |

### Capítulo II – Embasamento Teórico

|  |    |
|--|----|
| 2.1 Apresentação .....                                     | 26 |
| 2.2 Ensino-aprendizagem de LE: Algumas Considerações ..... | 27 |
| 2.3 Os Métodos de Ensino em LE .....                       | 33 |
| 2.3.1 Método Gramática-Tradução .....                      | 35 |
| 2.3.2 O Método Direto .....                                | 38 |
| 2.3.3 Método Audiolingual .....                            | 40 |
| 2.3.4 Método de Leitura .....                              | 44 |
| 2.3.5 Total Physical Response .....                        | 47 |
| 2.3.6 Abordagem Comunicativa .....                         | 49 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>2.4 Dimensões dos PCN e PCN-LE .....</b>                   | <b>55</b>  |
| <b>2.4.1 Resgate de Prestígio .....</b>                       | <b>59</b>  |
| <b>2.4.2 Interação e Sociabilidade .....</b>                  | <b>63</b>  |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo III – Análise e interpretação dos dados .....</b> | <b>70</b>  |
| <br>  |            |
| <b>3.1 O que dizem os PCN e PCN-LE .....</b>                  | <b>71</b>  |
| <b>3.2 O que dizem os professores sobre os PCN-LE .....</b>   | <b>75</b>  |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo IV – Considerações Finais .....</b>               | <b>96</b>  |
| <br>  |            |
| <b>Referência Bibliográfica .....</b>                         | <b>104</b> |
| <br>  |            |
| <b>Anexos I e II</b>  |            |

## **Lista de Abreviações**

|               |   |
|---------------|---|
| <b>DCNEM</b>  | - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio                               |
| <b>LA</b>     | - Lingüística Aplicada  |
| <b>LDB</b>    | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                     |
| <b>LDBEN</b>  | - Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional                          |
| <b>LE</b>     | - Língua Estrangeira  |
| <b>LEM</b>    | - Línguas Estrangeiras Modernas   |
| <b>MEC</b>    | - Ministério da Educação  |
| <b>PAS</b>    | - Programa de Avaliação Seriada   |
| <b>PCN</b>    | - Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| <b>PCNEM</b>  | - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino<br>Médio                  |
| <b>PCN-LE</b> | - Parâmetros Curriculares Nacionais de<br>Língua Estrangeira (Ensino Médio) |



## RESUMO

Esta dissertação analisa e comenta as diretrizes que foram estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (PCN-LE), mais precisamente o inglês, ambos para o Ensino Médio. Nossa proposta foi a de promover encontros com quatro professores de língua inglesa do Ensino Médio da rede privada de escolas do DF e indagá-los sobre sua prática docente em relação ao texto dos PCN e PCN-LE, visando assim a suscitar, por parte deles, professores, o entendimento, dúvidas e comentários a respeito do documento, procurando saber se as diretrizes ali contidas estão sendo utilizadas, e de que forma elas poderiam ser melhoradas para que atendessem às necessidades de alunos e educadores. Concluímos que os PCN, incluindo-se aí os PCN-LE, não são lidos por grande parte dos docentes, ficando à margem de discussões que poderiam realmente melhorar o ensino de línguas estrangeiras nas escolas do nosso país. Nenhum dos professores que entrevistamos leu o documento na íntegra, e o pouco de contato que tiveram não foi suficiente para esclarecê-los a respeito dos motivos para a existência dos parâmetros ali contidos. Nossos sujeitos de pesquisa afirmaram não ter mudado sua prática docente após o contato com as sugestões presentes nos PCN e PCN-LE.

**Palavras-chave:** Currículo escolar, ensino de LE, língua inglesa, Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

This dissertation analyses and comments the guidelines which were established by the National Curriculum Parameters (PCN), and the National Curriculum Parameters for Foreign Languages (PCN-LE), more precisely English, both documents for the Secondary Education. Our proposition was to promote encounters with four Secondary Education teachers of English of private schools in the Federal District, Brazil, and to ask them about the text in the PCN and PCN-LE, evoking responses regarding their understanding, inquiries and comments on the document. We also sought to know if the guidelines of the PCN-LE are being used and to what extent they could be improved to fulfil the needs of teachers and students. We have concluded that the PCN, including the PCN-LE, are not read by the great majority of the teachers, being left out of the discussions which could really improve the teaching of foreign languages in our country. None of the teachers we interviewed had read the document on the whole, and the little contact they had with it was not enough to enlighten them about reasons for the existence of the parameters there within. Our subjects declared their practice has not changed after having read the suggestions in the PCN and the PCN-LE.

**Keywords:** Syllabus, foreign language teaching, English language, Secondary Education, National Curriculum Parameters for Secondary Education for Foreign Languages

# CAPÍTULO I

## O ESTUDO

### 1.1 Introdução

Em dezembro de 1996 o sistema educacional brasileiro ensaiava incorporar mudanças que viriam dar uma nova roupagem ao que se fazia até então no ensino de algumas matérias da grade curricular do Ensino Médio, entre elas inglês, parte das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM)<sup>1</sup>. A nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (LDB de agora em diante), em seu Capítulo II seção I, a respeito da educação básica que compreende a educação infantil e os ensinos fundamental e médio, prega em seu artigo 24 que a educação básica “será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...) IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 2002, p. 44). A partir daí, e alicerçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN de agora em diante), o ensino de língua estrangeira (LE de agora em diante), tomou uma nova direção dentro das escolas particulares, principalmente. Começava ali, o ensaio do que seriam as aulas de LEM-inglês nas escolas do país, abrindo caminho para que os alunos tivessem tais aulas visando a competências e habilidades lingüísticas ideais – algumas vezes fictícias por serem ideais demais – em inglês, depois de findo o Ensino Médio. Os alunos têm necessidades diferentes e expectativas diferentes em relação à língua estrangeira ensinada nas escolas,

---

<sup>1</sup> Em nosso estudo daremos maior destaque ao ensino de língua inglesa. À época da publicação deste trabalho, o espanhol, que consta como parte das LEM nos PCN-LE, foi incorporado de forma obrigatória, assim como o inglês, à grade curricular das escolas do país.

mas a meta é sempre o Vestibular que cobra aquilo que o aluno somente lê. Não há como fugir deste paradigma imposto aos alunos desde cedo: após o Ensino Médio, a tentativa de ingressar numa universidade, de preferência pública, para conseguir um diploma e se aventurar num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e injusto. Dentro dos PCN há um volume dedicado exclusivamente à LE, formando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE de agora em diante). É a respeito deste volume, em especial, que trataremos neste trabalho.

As propostas contidas nos PCN-LE parecem perfeitas, mas o que se constata entre professores e educadores é a falta de informação a respeito dos mesmos. Dúvidas sobre como aplicar as novas determinações são freqüentes. Os professores recebem um currículo pronto, onde constam habilidades e competências a serem apreendidas pelos alunos, mas muitas das vezes nunca tiveram contato com os PCN-LE, às vezes por falta de interesse, outras vezes simplesmente por desconhecer que eles existem, fazendo o que sempre fizeram em sala de aula. Aqueles que de alguma maneira tiveram a chance de ter contato com o texto incluso nos Parâmetros Curriculares Nacionais, descobrem, sem muito espanto, que em nada a falta de leitura destes afetaria seu desempenho a respeito do que já ensinam, e como ensinam. Krashen (1982, p. 3) sintetiza muito bem a simplicidade do que tentamos demonstrar aqui quando diz que o aprendiz não precisa ter o talento nato para aprender uma língua. Aprendizes e professores apenas precisam “fazer direito”.

A indisciplina nas escolas, tanto nas particulares quanto nas do ensino público custeado pelos municípios e estados, é outro entrave à aplicação e uso do que pregam os PCN-LE, onde se efetivam habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos somente quando o ambiente de ensino fornece condições adequadas (salas de aula bem

aparelhadas, alunos interessados e dispostos a cooperar, livros didáticos interessantes e motivadores, etc.), tornando-as distantes da realidade nacional.

“É uma relação contraditória. Os pais entregaram a educação dos filhos aos colégios, mas alguns acham exageradas as exigências escolares ou as punições impostas aos indisciplinados. Também se vêem no direito de deixar o filho na escola com atraso, ou buscá-lo mais cedo, a pretexto de viajar ou ir ao dentista – como se o horário de estudo não tivesse importância. Sem poder impor regras aos alunos, os professores ficam impossibilitados de fazer aquilo que os pais esperam deles.”<sup>2</sup>

Supondo que onde não há cooperação não deva haver interação, então o fator de descontrole nas escolas, que permite que alunos ditem as regras quebrando aquelas já estabelecidas, é um dos obstáculos à implementação com sucesso dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois não só ficam os professores impossibilitados de realizar o que os pais desejam, mas também o que o governo, através dos PCN-LE, sugere.

A interação social é outro fator importante a ser discutido no que diz respeito à cooperação entre os alunos e entre professores e alunos. Ao revisar a literatura sobre o assunto, discutiremos neste trabalho um pouco a respeito da interação, pois parece ser também o desejo explicitado nos PCN-LE, no que concerne o ensino-aprendizagem de uma outra língua: “Cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem.” (BRASIL, 2002, p. 123).

---

<sup>2</sup> Ruth Costas na Revista Veja (11/05/2005)

Para tentar corroborar nossas expectativas a respeito de como os PCN-LE estão sendo interpretados, propusemos a alguns professores de escolas particulares do Ensino Médio da capital federal relatar suas opiniões e indagações a respeito dos PCN-LE, visando a aferir de que forma o documento afeta ou não sua prática docente, pois o documento se propõe, em longo prazo, auxiliar também o professor na prática de suas atividades escolares. Os PCN-LE não formam uma cartilha de códigos e leis a serem obedecidas pelos professores; ao contrário, têm em sua estrutura meramente sugestões de como melhorar o ensino-aprendizagem de LE nas escolas brasileiras. Cabe aos professores de língua estrangeira acatá-las ou não. Tais sugestões dependem também, e muito, com que tipo de estrutura física e de pessoal os professores podem contar em suas escolas, além do suporte necessário oferecido por seus locais de trabalho, tais como pedagógico, disciplinar e de orientação educacional.

## **1.2 Justificativa**

Ser professor de LE em escolas particulares de Brasília tem se mostrado uma tarefa árdua e muitas vezes infrutífera, devido ao desprezo dos alunos ao trabalho dos professores e até ao envolvimento descomprometido das próprias escolas que, como empresas que são, precisam gerar lucros. Na busca frenética de retorno financeiro, as escolas permitem aos alunos e aos pais deles, fazerem o que bem entendem, tirando do professor um dos dons mais importantes no processo de educar que é o fazer bem feito, com respeito e paixão. Os professores muitas das vezes se sentem derrotados e infelizes no que fazem. Durante alguns anos o MEC vinha ensaiando uma atitude que pudesse mudar radicalmente o rumo do ensino-aprendizagem de LE no país, dando condições a alunos e professores de interagir melhor no exercício de suas responsabilidades, mostrando, um ao outro, caminhos

menos acidentados que os levassem à satisfação naquilo que fazem. A partir de diretrizes lançadas em forma de regras na nova LDB de 1996, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Tal documento pretende, não humildemente, resolver grande parte dos problemas que afligem professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Muito nos incomoda saber que um documento oficial com pretensões tão nobres, que poderia trazer vantagens e responder a indagações muitas vezes comuns acerca do ensino-aprendizagem de LE nas escolas particulares de Ensino Médio, fique à margem do conhecimento dos docentes, gerando ainda mais dúvidas que são arquivadas pelo simples fato de não serem respondidas a contento, tanto por aqueles que o utilizam e conseguem ou não os resultados pretendidos, ou pelos que já praticam o ensino, mas nem sabem que os PCN-LE existem. Depois de transcorridos mais de oito anos desde as discussões finais até sua implantação, os PCN-LE ainda constituem uma incógnita para muitos de nós professores do Ensino Médio. As escolas possuem exemplares do documento em suas dependências, mas ficam largados em alguma prateleira esperando a visita de algum curioso que queira inteirar-se de seu conteúdo. Quando muito, após serem entregues cópias aos professores para que possam orientar sua conduta de educadores baseados no documento, são deixados de lado, o que nos leva a pensar que exista a crença de que em nada vão acrescentar à prática docente.

O século XXI começou e as novidades e sugestões no campo de ensino-aprendizagem de LE continuam a ser discutidas em nosso país. O Ministério da Educação

(MEC<sup>3</sup> de agora em diante), ao elaborar os PCN-LE com lastro na LDB, sinalizou aos docentes sua intenção de melhorar, ou pelo menos estabelecer objetivos concretos para a melhoria do ensino no Brasil. Até então os objetivos do processo de ensino-aprendizagem de LE estavam ausentes e tornavam a educação ineficaz e inadequada. A respeito disto, COSTA Apud MASCARENHAS (2003, p. 13) assevera que:

(...) a inadequação do ensino de LE nas escolas brasileiras é decorrente da negligência em relação aos objetivos de ensino (definição de objetivos para a aquisição da língua estrangeira/meios) e a excessiva preocupação com objetivos educacionais (definição de objetivos para indicar o que o aprendiz fará com as línguas – metas educacionais) presentes nas propostas curriculares anteriores (...).

Faremos um estudo analítico dos PCN-LE, indagando professores de Ensino Médio de escolas particulares sobre seus conhecimentos a respeito do documento, e discutiremos as propostas ali contidas procurando sugestões para a aplicação das diretrizes impostas desde a LDB, pois parecem ser o ponto de partida para uma melhor estruturação da educação no país, visando à eficácia e objetivos discutidos por COSTA (2003).

Temos a opinião de que é necessária uma discussão mais ampla a respeito dos PCN-LE, pois eles apontam caminhos que podem ser seguidos, não muito facilmente, se forem compreendidos em sua total dimensão. Além disso, achamos que os professores, ao terem um contato mais direto com o documento, poderão exteriorizar a experiência vivida em sala de aula, melhorando ou sugerindo mudanças que tornem as propostas ali contidas mais próximas da realidade de ensino de nossas escolas, pois mesmo os PCN-LE, em seu texto, reconhecem a utopia em se praticar o que antes já havia sido sugerido:

---

<sup>3</sup> A sigla se refere a quando o ministério se chamava *Ministério da Educação e Cultura*.



Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração ou, antes, requer a efetiva colocação em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil viabilização. (BRASIL, 2002, P. 148)

Notamos, pois, que as sugestões presentes nos PCN-LE estão muito além da possibilidade – e muito mais além da vontade por parte das escolas particulares de ensino médio – em implementá-las. Além do mais, nossa experiência como professores de LE em tais escolas mostra que não temos alunos assim tão interessados em “Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita).” (BRASIL, 2002 p. 150)

Mantivemos um diálogo mais aberto e informal com alguns professores de LE de escolas particulares da capital federal, no intuito de fazê-los analisar e comentar as diretrizes presentes nos PCN-LE, buscando comentários e sugestões a respeito da realidade que eles encontram em sala de aula, e a vontade contida no documento em relação às práticas e competências docente e discente que vigoram no Distrito Federal, e talvez, no Brasil.

### **1.3 Perguntas de Pesquisa**

Nosso objetivo com este trabalho é o de examinar se as sugestões para o ensino de LE presentes nos PCN são mesmo passíveis de utilização em salas de aula do ensino médio regular de escolas particulares do Distrito Federal, assim como foram elaboradas. Além disso, através do diálogo que mantivemos com alguns professores de algumas dessas escolas da capital federal, procuramos identificar se existe, por parte deles, propostas de como poderiam ser mais bem empregadas tais sugestões, e se há tal possibilidade de

emprego. Procuramos ainda, através de nossas conversas com os docentes, verificar qual a opinião deles em relação à realidade do ensino-aprendizagem de LE nas escolas particulares de ensino médio e aquilo que praticam e vivenciam em suas salas de aula. Também buscamos, através desses encontros com os profissionais do ensino de LE, analisando e discutindo suas experiências em prática docente, mostrar que muito do que está contido hoje nos PCN-LE é o recomendável, mas utópico, no que diz respeito às metas que são propostas e à realidade que é reproduzida aula após aula nas escolas de ensino médio regular.

Para verificar o que foi descrito acima, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os sujeitos avaliam as sugestões contidas nos PCN-LE?
2. O que dos PCN-LE os sujeitos utilizam em sala de aula?

#### **1.4 Metodologia**

Estamos sempre buscando conhecer e explicar coisas acerca de tudo que nos rodeia, ampliando nosso conhecimento do mundo em que vivemos. Ele apresenta desafios à nossa curiosidade e temos de saciá-la de vez em quando, simplesmente porque somos seres humanos. Uma das maneiras de explicar, ou pelo menos tentar achar respostas para algumas questões que nos incomodam, é através da pesquisa, que pode ser definida “como

o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.” (GIL, 1999, p. 42). Formal porque não pode ser conduzida sem critérios científicos precisos para que a análise dos dados obtidos gere resultados confiáveis e que possam ser verificados. Sistemático porque tem que obedecer a regras, leis e idéias que acrescentem lógica, resguardadas suas relações. No universo das ciências humanas, a pesquisa científica é de suma importância, pois pode acenar com respostas às indagações do pesquisador, o qual, segundo Laville & Dionne “(...) é alguém que, percebendo um *problema* em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma.” (1999, p. 11).

Em nosso estudo, nos propomos a fazer uma investigação qualitativa através de método de pesquisa documental, pois achamos que o mesmo fornece as condições analíticas que buscamos no escrutínio dos PCN-LE, visando à obtenção de resultados que poderão corroborar nossas indagações sobre a eficácia dos mesmos enquanto elementos sugestivos para o melhoramento das aulas de língua estrangeira nas escolas de ensino médio. O método de pesquisa documental é parecido ao método de pesquisa bibliográfica. Entretanto, optamos pela pesquisa documental porque esta “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1999, p. 66). Entre esses materiais estão justamente os documentos oficiais dos quais os PCN-LE fazem parte e que nos interessam.

### 1.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados

#### a) Pesquisa com base documental

Além das pessoas que podem fornecer informação necessária ao andamento de uma investigação científica, obtendo o pesquisador, desta forma, dados que lhe sejam úteis para analisar e tirar conclusões a respeito de suas indagações, outro recurso confiável de coleta de dados são as fontes de “papel”, assim chamadas por Gil (1999, p. 160). Entre essas fontes, estão os registros institucionais escritos, que contém, entre outros, registros escritos governamentais, tais como projetos de lei, relatórios de órgãos do governo, atas de reuniões do legislativo, documentos cartoriais, etc. Laville & Dionne (1999, p. 166), definem documento como “toda fonte de informação já existente”. Os autores ainda discutem que quando pensamos no termo *documento*, erroneamente podemos achar que se tratam apenas de registros escritos, o que não é absoluto. Por fonte de informação entendemos meios de comunicação diversos como a televisão, o rádio, a internet e o hipertexto, etc. Entretanto, nos interessa a análise textual dos PCN-LE que são parte das fontes de “papel” mencionadas anteriormente. Sendo assim, fizemos uma leitura minuciosa dos textos dos PCN-LE, buscando corroborar as afirmações que tanto insistem em aparecer ao longo de nosso trabalho.

#### b) Questionário sócio-cultural

Para entender melhor a pessoa representada por nossos professores-sujeitos, sua formação acadêmica, sua experiência enquanto docente, etc., torna-se necessária a aplicação de um questionário que, por suas características bem peculiares, não se enquadra em um tipo específico assim como descrito nos livros que discorrem sobre a pesquisa social. Na visão de Gil (1999), existem vantagens e limitações na aplicação de

questionários, mas nada que não tenhamos tentado resolver e contornar, de maneira a coletar dados que consideramos significativos à execução e sucesso de nossa pesquisa. Procuramos ainda, através da aplicação do questionário, garantir que o sigilo sobre as respostas de nossos professores-sujeitos fosse garantido, permitindo, desta forma, que eles dessem respostas que confiassem não seriam divididas de maneira a expô-los e deixá-los incomodados desnecessariamente.

Ainda de acordo com Gil (1999), nosso questionário apresenta características mistas, por conter perguntas fechadas, onde as alternativas serão escolhidas dentro do que melhor representar a opinião dos sujeitos; perguntas abertas, onde é dado um espaço para que o sujeito da pesquisa escreva o que melhor represente suas idéias; e até questões dependentes, onde uma questão só pode ser respondida em dependência direta de uma outra. Achamos que o uso de um questionário nos dará uma boa idéia de que tipos de sujeitos temos para concretizar nosso estudo.

#### c) Entrevista semi-estruturada

Uma outra boa maneira de se obter dados para corroborar uma investigação científica é através de entrevistas. Achamos que a entrevista, apesar de às vezes ser tão estruturada quanto um questionário, oferece menor espaço de interação entre o pesquisado e o pesquisador, tornando a pesquisa mais concisa justamente por esta característica. Não pretendemos usar uma ordem pré-fixada de perguntas, por isso a escolha pelo método semi-estruturado de entrevistar. Além do mais, “quando a entrevista é totalmente estruturada, com alternativas de respostas previamente estabelecidas, aproxima-se do questionário.” (GIL, 1999, p. 121). Nossa intenção com a entrevista é aproximar mais os sujeitos de pesquisa com o que pretendemos verificar: a prática docente e os PCN-LE.

### **1.4.2 Cenário da pesquisa**

Escolhemos duas escolas de ensino médio na cidade de Brasília, mais precisamente no plano piloto, e outras duas na cidade satélite de Taguatinga. Em cada escola colocamos um professor em contato com nossas idéias, perfazendo assim um total de quatro sujeitos de pesquisa para nosso estudo. As escolas que escolhemos em Brasília são tradicionais, e as outras não menos tradicionais em Taguatinga. A escolha se deu por termos acesso mais fácil a essas escolas, e para confrontarmos duas realidades: uma de alunos com pais que têm poder aquisitivo melhor, e a outra onde estudar é muitas vezes um sacrifício, e os alunos têm mais respeito ao que se faz em sala de aula. Confrontando estes dois cenários tão distintos, pudemos perceber que a diferença pára por aí, ou seja, enquanto prática docente, os panos de fundo se igualam no que concerne a aplicação dos PCN-LE.

### **1.4.3 Sujeitos de pesquisa**

Foram escolhidos dois professores de língua estrangeira moderna das duas escolas citadas do plano piloto de Brasília, e mais dois professores das duas escolas de Taguatinga. Todos os quatro sujeitos com dupla habilitação (curso de Letras Português e Inglês e as respectivas literaturas) em curso superior de graduação em faculdade ou universidade. Um deles com graduação obtida fora do Distrito Federal (vide quadro 1 abaixo). Todos os sujeitos de nosso estudo são docentes em escolas particulares regulares de ensino médio, atuando em sala de aula à época da pesquisa.

É interessante registrar que pretendíamos incluir um número maior de sujeitos em nosso trabalho, mas, dada a dificuldade de acesso aos professores imposta pela carga horária irregular, e mais importante, por muitos daqueles que procuramos nunca terem tido contato com o texto presente nos PCN-LE, e em muitos casos afirmando até desconhecerem a existência do documento, decidimos envolver quatro professores apenas.

Com este número reduzido, mas significativo<sup>4</sup>, pois durante nossa pesquisa e busca por professores que pudessem nos ajudar a completar nosso estudo vimos que a realidade era semelhante para a maioria deles, acreditamos ter respostas suficientes que possam preencher nossas expectativas e corroborar nossas assertivas.

**Quadro 1 – Perfil dos professores-sujeitos da pesquisa**

| Sujeito | Idade | Sexo      | Graduação  | Pós-Graduação  | Tempo de ensino | Contato com os PCN-LE            |
|---------|-------|-----------|--|----------------|-----------------|----------------------------------|
| P1      | 26    | Feminino  | Letras - Universidade Católica de Brasília, 2001 | Nenhuma        | 3 anos          | Em trabalhos para a faculdade    |
| P2      | 34    | Feminino  | Letras – PUC Belo Horizonte, 1994                | Especialização | 5 anos          | Em reunião pedagógica na escola  |
| P3      | 35    | Masculino | Letras – UniCeub de Brasília, 2000               | Nenhuma        | 14 anos         | Em reunião pedagógica na escola  |
| P4      | 59    | Feminino  | Letras – CEUB, Brasília, 1977                    | Especialização | 33 anos         | Em coordenação de área na escola |

<sup>4</sup> Idades que aparentemente representam mais ou menos experiência, tempo de atuação como docentes variando de 3 a 33 anos, todos são pelo menos graduados, além de terem tido contato, ainda que superficial, com o texto dos PCN-LE.

#### **1.4.4 Estrutura do trabalho**

Nosso estudo está dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo explicaremos, em uma breve introdução, como as diretrizes contidas nos PCN-LE são fictícias se comparadas com a realidade de nossos alunos, e quais parâmetros regem tal afirmação, baseados exclusivamente no texto do documento, que ora sugere, ora indaga sobre as possibilidades e dificuldades de aplicação dos mesmos.

No capítulo dois faremos a discussão da literatura a respeito de temas que incomodam a nós professores e à sociedade em relação ao ensino-aprendizagem de LE, enquanto ferem nosso direito e dever de ensinar com carinho e dedicação. Faremos uma breve discussão sobre alguns dos métodos de ensinar, e suas implicações até os dias de hoje em nossas escolas, chegando ao que parece ser o “sonho” dos PCN-LE, a aplicação de competências comunicativas em sala de aula. Comentaremos ainda, mesmo que resumidamente, a questão da interatividade enquanto instrumento de facilitação das propostas contidas nos PCN-LE.

No capítulo três, analisaremos as entrevistas e comentaremos como os sujeitos confirmaram ou não nossas expectativas em relação ao uso dos PCN-LE, e aí discutiremos os dados que nos foram oferecidos.



O capítulo quatro é reservado às nossas considerações finais a respeito de tudo que foi abordado em nosso estudo. Discutiremos algumas das conclusões às quais chegou o próprio Governo Federal a respeito das propostas formuladas para a educação básica no país através de manual publicado em 2004, sete anos após as primeiras discussões sobre os PCN e PCN-LE. Ofereceremos sugestões para que os PCN-LE cumpram sua função, e proporemos um maior debate acerca do assunto, baseado em nossos achados.

## CAPÍTULO 2

### EMBASAMENTO TEÓRICO

#### 2.1 Apresentação

Discutiremos neste capítulo algumas das idéias teóricas acerca do ensino-aprendizagem de LE à luz da lingüística aplicada em suas correntes mais significativas. Apresentaremos também relatos resumidos com a definição teórica em ensino-aprendizagem de LE, sobre os métodos de ensino e as discussões acerca dos mesmos. Tais métodos ainda se definem como ponto de referência para muitas das aulas que são ministradas nas salas, tanto de escolas particulares de ensino médio, nosso objeto de discussão, quanto em escolas públicas e cursos livres de línguas da capital federal.

Dando seqüência ao escrutínio de nossas discussões, comentaremos sobre interação em sala de aula do ponto de vista mais amplo da psicopedagogia e da lingüística aplicada, pois assim acreditamos estar contribuindo para uma melhor explanação do que acontece no ambiente da classe no que diz respeito à contribuição que cada aluno pode ou não dar aos colegas, sendo a interação elemento importante para conclusão no processo de ensino-aprendizagem, desejo também explicitado nos PCN-LE: “As práticas sociais deverão estar cada vez mais próximas da unidade para os fins solidários.” (BRASIL, 2002, p. 130).

Finalmente discutiremos os PCN-LE e suas sugestões para um ensino melhor de língua estrangeira em nosso país.

## 2.2 Ensino-aprendizagem de LE: algumas considerações

Aprender uma língua estrangeira, e os meandros de sua comunicabilidade, é tarefa que fascina o homem há muito tempo: “As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remontam há vários séculos”. (BRASIL, 2002 p. 147). Desde as tentativas em se decifrar os hieróglifos egípcios até nossos dias, o processo curioso em aprender uma outra língua, além daquela que já possuímos como língua materna, tem nos feito avançar cada vez mais no aperfeiçoamento de métodos, técnicas e abordagens que facilitem o acesso a outra língua que não a língua-mãe.

Estimativas não muito recentes de cálculos realizados pela Academia Francesa já relatavam que “pelo menos 2.796 línguas distintas estão sendo faladas em nosso planeta” (BERLITZ, 1988 p. 11). Pode haver muito mais em espaços remotos de nosso mundo e que não foi catalogado ainda, segundo o mesmo autor (op. cit.). O número é grande e assusta até o mais cético dos aprendizes. É inegável, mas questionável<sup>5</sup>, que:

(...) os habitantes do nosso planeta formam aglomerados cada vez mais parecidos na sua constituição, tornam-se cada vez mais dependentes uns dos outros, e apresentam-se condicionados de maneira afinada. Vistos como um todo, somos uma humanidade una e indivisível, mas não nos entendemos, porque falamos milhares de línguas diferentes, porque utilizamos incontáveis dialetos e empregamos idioletos totalmente distintos uns dos outros. (STÖRIG, 1990 p. 11)

Com todo este gigantismo comunicacional é cada vez mais imperativo conhecer línguas distintas da que usamos nativamente para que nossa relação com a contemporaneidade do mundo se estreite e permita que simplesmente saibamos mais sobre nós mesmos e aqueles que estão ao nosso redor. O uso de ferramentas modernas de acesso

---

<sup>5</sup> O inglês, assim como foi o latim no passado, torna-se cada vez mais uma “língua franca”, encurtando a distância que tantas línguas no mundo promovem.

visando a tal estreitamento também é bem-vindo nas escolas: “As tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas”, pregam os PCN (BRASIL, 2002 p. 134).

Segundo Richards e Rodgers (1988, p. 1), “Estima-se que cerca de sessenta por cento da população mundial é multilíngüe.” Tal afirmação só vem cimentar melhor nosso estudo. Os mesmos autores (op. cit.) indicam que o aprendizado de uma língua estrangeira sempre foi uma preocupação importante, e que a língua inglesa é a língua estrangeira mais estudada nos dias de hoje, mas foi o latim há centenas de anos atrás a língua dominante. Quando o latim perdeu o *status* de língua preponderante na religião, educação, comércio e governo, outras línguas como o francês, italiano, e o inglês, ganharam importância na Europa ainda no século dezesseis por causa das mudanças que ali ocorriam. De acordo com Howatt (1984), durante o século dezoito, o ensino de inglês como língua estrangeira na Grã-Bretanha era bem menos comum do que tinha sido no século anterior. As escolas de inglês aumentavam competindo com as escolas tradicionais de latim. Havia a necessidade de gramáticas em inglês para atender aos interesses das escolas que ensinavam o idioma nativo, e até os gramáticos da época perceberam tal mudança.

Nada disso significou um enfraquecimento no interesse em aprender inglês no exterior. Ele cresceu devagar no começo e bem mais rápido depois da metade do século, se espalhando para fora da Grã-Bretanha num tipo de “efeito onda”. Primeiro foram os países delimitando o Canal<sup>6</sup>: a França, os Países Baixos, Dinamarca, e Alemanha. Todos os quais tinham exemplos de produção local de gramáticas de inglês. (HOWATT, 1984 p. 65).

---

<sup>6</sup> Canal da Mancha (the English Channel).

Os métodos de ensino em língua estrangeira apareceram e foram criados em diferentes conceitos históricos, ambientes variados e com diferentes fatores motivacionais. Foram muitos os aspectos que influenciaram o ser humano a aprender uma língua estrangeira, desde o comércio, pois para vender era necessário falar a língua do comprador, até a necessidade em falar a língua do conquistador, como no caso do Império Romano, cujos braços alcançaram várias culturas e povos disseminando o latim vulgar pelo mundo. Há ainda a pura e simples curiosidade em saber como e o que se fala em outra cultura. Acreditamos que definir alguns dos métodos de ensino de LE sob a visão da lingüística aplicada ajudará a fazer com que professores e profissionais do ensino de LE conheçam mais sobre si mesmos e entendam suas atitudes e limitações enquanto exercem suas funções. Um método ou metodologia de ensino, entretanto, não deve ser considerado algo absoluto e estático, é “um processo dinâmico, criativo e exploratório que começa toda vez que um professor encontra seus alunos” (RICHARDS, 1994, p.35). É esta assunção que faz com que cada aula seja única, e cada professor tenha liberdade em arbitrar sobre o modo adequado para atingir seus objetivos.

Ao discutirmos métodos de ensino, é importante abordar a terminologia empregada por alguns estudiosos do assunto. Três definições aparecem com frequência em alguns dos trabalhos que estudamos para *abordagem*, *método*, e *técnica*. Richards e Rodgers (1988) e Brown (1994), afirmam que as primeiras definições para os três termos citados foram identificadas pelo lingüista americano Edward Anthony em 1963 numa ordem hierárquica, composta por níveis de conceituação, que colocava o primeiro como “o conjunto de assunções relativas à natureza da língua e ao ensino-aprendizagem de línguas”, o segundo como o “plano geral para a apresentação sistemática da língua baseado numa determinada abordagem”, e o terceiro como “as atividades específicas que se desenvolvem na sala de

aula e são consistentes com um método e, portanto, estão em harmonia com a abordagem”. (Richards e Rodgers, 1988 p. 15). Os mesmos autores ainda afirmam ter a proposta original de Anthony a vantagem da simplicidade, mas que apesar disto, falha em não dar a atenção que o próprio método merece. A explicação dada pelos autores é de que a proposta de Anthony não explica como uma abordagem se traduz em um método, ou qual é a relação entre método e técnica. Continuam, dizendo que muitas outras proposições acerca da conceituação de métodos e abordagens têm sido feitas, incluindo a de Mackey em 1965 no livro *Language Teaching Analysis*, quem consideram ter elaborado talvez o modelo mais conhecido dos anos 60, o qual trata primariamente nos níveis de método e técnica.

Richards e Rodgers (1988) propuseram uma reformulação dos conceitos de Anthony até chegar a *abordagem*, *desenho* e *procedimento*, respectivamente. Os autores (op. cit., pp. 15-27) englobaram as referidas definições no termo **método**, “para a especificação e inter-relação da teoria e a prática”. Para eles, **abordagem** é o conjunto de assunções, crenças e teorias sobre a natureza da língua e sua aprendizagem; **desenho** é o nível de análise do método no qual são considerados: a) os objetivos do método; b) a relação e organização da língua no método, ou seja, o modelo de currículo que ele emprega; c) os tipos de atividades no processo de ensino-aprendizagem os quais o método defende; d) o papel dos aprendizes; e) o papel dos professores; e f) os materiais empregados. **Procedimentos** são as técnicas, práticas e comportamentos que derivam de uma abordagem e de um desenho. Na reformulação que Richards e Rodgers fizeram dos conceitos de Anthony, aparece a inclusão de crença para conceituar abordagem, julgamento que também está presente em definições mais atuais como as de ALMEIDA FILHO (1998):

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis do aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 1998 p. 13).

É interessante ressaltar, tanto na definição para abordagem de Richards e Rodgers (1988), quanto na de Almeida Filho (1998), a presença das palavras “conjunto” e “crenças”, indicando definitivamente não ser abordagem algo que possa ser separado de outros fatores inter-relacionados, levando em conta também a cognição de cada professor em sua composição do ato de ensinar.

A nomenclatura de Anthony (1963) continuou sendo usada e sua ordem hierárquica respeitada; isto é, **abordagem, método, técnica**. De qualquer modo, Brown (1994) reconhece duas contribuições de Richards e Rodgers ao conceito de método, completando o que foi descrito acima, e que são:

- a) A especificação das características do “desenho”, os planos curriculares, que inclui objetivos, programas, atividades, papel do aluno, papel do professor e papel dos materiais didáticos; e
- b) A noção de que os métodos são os elementos essenciais que constroem a metodologia.

A partir das referidas contribuições de Richards e Rodgers, Brown (1994) propõe as seguintes definições:

**Metodologia:** O estudo de práticas pedagógicas em geral. Quaisquer considerações que impliquem o ato de ensinar.

**Abordagem:** Posições teóricas e crenças sobre a natureza da língua, a natureza da aprendizagem de línguas e as aplicabilidades de ambas nos cenários pedagógicos.

**Método:** Um conjunto generalizado de especificações para a obtenção de objetivos lingüísticos nas salas de aula. Os métodos tendem a se preocupar com os papéis e os comportamentos do professor e do aluno em primeiro lugar, e em segundo, com objetivos lingüísticos, seqüência e materiais.

**Plano curricular:** Desenhos para desenvolver um determinado programa de língua que incluem a especificação dos objetivos lingüísticos, seqüência, e materiais para satisfazer as necessidades de um determinado grupo de aprendizes num contexto definido.

**Técnica:** Qualquer variedade de exercícios, atividades ou dispositivos utilizados nas salas de aula para a obtenção dos objetivos propostos.



Nosso trabalho não se presta à tarefa de esgotar ao máximo o que foi estudado e discutido sobre definições de métodos de ensino. Nosso escrutínio sobre o tema foi apenas tentar elucidar e explicar alguns pontos que se traduzem em dúvidas na cabeça de muitos educadores em LE durante a prática docente. Como foi percebido, até agora procuramos fazê-lo de maneira resumida e sucinta, podendo a partir daqui, fazer um breve relato de alguns métodos de ensino e a contribuição que deixam para nós professores, e, quem sabe, ajudar a conceituar melhor que tipo de profissionais somos em sala de aula.

### **2.3 Os métodos de ensino em LE**

Não parece haver consenso entre professores de LE sobre qual método é melhor para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, se é que existe método melhor que o outro. Prabhu (1990) afirma que tudo depende. Depende de condições sociais, materiais, instrucionais, físicas e individuais, tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende. KELLY (1969) Apud RICHARDS (1994, p. 35) declara: “Por muitos séculos a meta de professores de línguas tem sido achar o método certo”. Com a modernidade dos tempos, e a rapidez com que as informações viajam de um lugar ao outro, está cada vez mais difícil agradar aos alunos e fazê-los entender que, independente de como se ensina, ele (o aluno), também é peça fundamental em todo o processo. Sem sua colaboração, muitos professores se sentem impotentes diante das exigências que recaem, grosso modo, somente em cima deles. Brown (1994, p. 1) expressa bem o que desejamos transmitir quando diz que “Poucas pessoas, ou quase ninguém adquire fluência em uma língua estrangeira somente dentro dos limites de uma sala de aula”. E não parece haver, em nosso entendimento, questão mais delicada do que a eficácia de qualquer que seja o

método sem a colaboração e envolvimento do aprendiz, dentro e fora da sala de aula. Métodos são experimentados todos os dias, e a sala de aula é o laboratório para que eles se proliferem e se desenvolvam. Mas ainda é grande a confusão causada por eles justamente pela quantidade e rapidez com que aparecem. Richards e Rodgers (1988) afirmam que justamente a grande variedade de opções em métodos de ensino disponíveis, confunde mais do que alenta. Segundo Brown (1994, p. 15): “Ao perceber e internalizar as conexões entre prática (as escolhas que você faz em sala de aula) e teoria (os princípios que derivam da pesquisa), o seu ensinar provavelmente será ‘iluminado’”. Este mesmo autor (op. cit., p. 15) já nos dava um aviso importante sobre o cuidado de se apegar a este ou aquele método:

“Não importa o quanto de apelo um método em particular possa ter para você quando se depara com ele, não importa o quão lógico e prático possa parecer, o melhor método é aquele que derivou de seu próprio processo cuidadoso de formulação, tentativa, revisão e refinamento.”

A discussão sobre métodos de ensino-aprendizagem de línguas não é algo novo. Através da história, aprender uma língua estrangeira sempre foi uma importante preocupação na prática (RICHARDS e RODGERS, 1988). O que os autores tentam demonstrar é que a relação entre educadores e aprendizes, e as distâncias e atalhos entre eles, sempre causaram dúvidas e questionamentos quanto à meta e a aquisição satisfatória do que se procura ensinar e aprender. Ser professor com tantas opções de escolha entre diferentes métodos e modos de ensinar, ainda faz com que a profissão tenha que ser cada vez mais bem especializada, ainda mais quando se trata do ensino de língua estrangeira. Temos visto muitos profissionais atuando em sala de aula com o aval das instituições para as quais trabalham, mas que não conhecem muito bem a teoria a respeito daquilo que fazem. Parece ser prática comum atuar como professor sem ser necessariamente *professor*.

Segundo Widdowson (2003, p. 1), “Tem-se que ser Físico para ser professor de Física, mas não precisa ser Linguísta para ser professor de línguas. Tudo que se precisa é conhecimento sobre a língua e senso comum”. Em nosso entender, a concepção tecnicista em ser professor está implícita em tal afirmação. O mesmo autor disserta defendendo que deveria ser justamente o oposto: “Professores que insistem em afirmar serem apenas especialistas, trabalhadores usando giz, não interessados na teoria, na verdade conspiram contra a própria autoridade, e contra a própria profissão” (WIDDOWSON, 2003 p. 1). Portanto, achamos necessário discorrer sobre definições acerca dos métodos de ensino mais comuns à luz das teorias existentes na lingüística aplicada.

### **2.3.1 Método Gramática-Tradução**

Segundo Richards e Rodgers (1988), o Método Gramática-Tradução (MGT de agora em diante), deriva da escola alemã e era conhecido nos Estados Unidos como *Método Prussiano*. Muitos professores hoje em dia acreditam que suas aulas são “comunicativas” no sentido amplo da palavra, e que o MGT não é mais usado, pois suspeitam de que não apresenta resultados satisfatórios no processo de aquisição da LE por não deixar claro o sentido do seu uso, muitas vezes não contextualizado. Richards (1994, p.36) declara que: “observadores de professores usando métodos específicos têm relatado que eles, professores, raramente estão em conformidade com os métodos que dizem empregar”. Muitos se referem ao MGT sempre no passado, e se fossem questionados sobre que tipo de abordagem adotam, seguramente responderiam que é comunicativa. Entretanto, nossa experiência enquanto professores nos ensina que, mesmo em tais aulas consideradas “comunicativas”, os professores continuam fazendo uso da tradução como elemento de interação entre a língua nativa e a língua inglesa, principalmente em salas de aula do

Ensino Médio, empregando, concomitantemente ao uso da gramática, tarefas que certamente permitem aos alunos fazer uso da comunicação, desenvolvendo atividades onde reconhecem estruturas verbais em pequenos textos, fazendo exercícios de substituição e tradução, aspectos que não são totalmente descartados pelos PCN-LE. Confirmando nossas assertivas, Richards e Rodgers (1988) afirmam que o MGT, de forma modificada, o que entendemos ser adaptação dos conceitos que norteiam o método, continua a ser amplamente utilizado em algumas partes do mundo ainda hoje, após ter dominado o ensino de línguas estrangeiras na Europa e em outras partes entre 1840 e 1940. Acreditamos que não há nada de mais em se usar a gramática procurando “entender esse componente como um entre os vários a serem dominados pelos estudantes” (BRASIL, 2002 p. 151). O trabalho de ensino-aprendizagem de LE nas salas de aula do Ensino Médio na capital federal ainda é muito voltado para a compreensão escrita, pois será cobrada dos alunos justamente a capacidade de raciocínio na língua através de textos literários e didáticos, visando competências e habilidades que os ajudem a passar no Vestibular e PAS.

Richards e Rodgers (1988, p. 4), ainda a respeito do MGT, atestam que:

Apesar do Método Gramática-Tradução frequentemente criar frustração para os alunos, ele exige pouco dos professores. Ainda é usado em situações onde entender textos literários é o foco primário no estudo de língua estrangeira e há pouca necessidade de expressão oral da língua. Textos contemporâneos em nível de faculdade frequentemente refletem princípios de Gramática-Tradução.

Os autores continuam narrando que do meio para o fim do século dezenove, o prestígio do MGT começou a minguar por conta da oposição por parte de vários países da Europa. “Na metade do século dezenove vários fatores contribuíram para um questionamento e rejeição ao Método Gramática-Tradução. Maiores oportunidades para a

comunicação entre os europeus criaram uma demanda à proficiência oral em línguas estrangeiras” (RICHARDS e RODGERS, 1988 p. 5). Agregado a tudo isto, achou-se que o sistema público de educação falhava em suas proposições. Com o Movimento Reformista houve uma revitalização da disciplina Lingüística. O estudo da Fonética foi introduzido, pois agora o foco em se aprender uma língua era enfatizar mais o discurso do que a palavra. (RICHARDS e RODGERS, 1988).

#### Características principais do MGT:

1. Aprender uma língua para ler a literatura e se beneficiar do desenvolvimento da disciplina mental e intelectual. A Gramática-Tradução é a maneira de estudar a língua através da análise detalhada das regras, seguida pela aplicação das mesmas visando à tradução de orações e textos da e para a língua alvo.
2. Foco maior na leitura e escrita. Pouca ou nenhuma atenção é dada à expressão ou compreensão oral.
3. Seleção de vocabulário centrada na leitura dos textos usados através de listas de palavras, estudo do dicionário e memorização.
4. O ensino e aprendizagem da língua tinham a oração como a unidade básica para a prática. A maior parte das lições consiste em traduzir de e para a língua alvo.
5. Máximo de acuidade nas traduções.
6. Ensino dedutivo da gramática através do treinamento das regras e aplicação através de exercícios tradução.
7. Livre uso da língua nativa do aluno como forma de compará-la com a língua sendo aprendida. (RICHARDS e RODGERS, 1988 pp. 3-4).

### 2.3.2 O Método Direto

Silveira (1999, p. 38) relata:

No século XIX poderíamos falar do Método Gramática-Tradução como um método mais racionalista que remete a uma “tradição clássica” e do surgimento do ‘Método Direto’, também dito ‘Natural’ ou ‘naturalista’ como o resultado de vários esforços no sentido de transformar e sistematizar a velha tendência empirista no ensino de línguas, num método de ensino.

O Método Direto surge da premissa iniciada por um professor francês de latim chamado François Gouin, citado por Brown (2001), e Almeida Filho (1998), como talvez sendo o iniciador do ensino “moderno” de língua estrangeira ao final da década de 1800. Ainda de acordo com Brown (op. cit.), a história não parece creditar a ele o mérito de fundador da metodologia de ensino de línguas, pois, à época, a influência que Gouin tinha foi ofuscada pela de Charles Berlitz, alemão fundador do Método Direto. Gouin foi o criador do chamado *Método Seriado*, acreditando que “a seqüencialidade era a característica primária da experiência e que todos os eventos poderiam ser descritos dentro de uma série de eventos componentes” (Howatt, 1984 p. 162). Almeida Filho (1998 p. 48), confirma acrescentando que Gouin, “frustrado por não conseguir aprender alemão com vários métodos gramaticais em voga na época, introduziu as famosas seqüências lógicas de eventos simples para uso escolar”. A premissa mencionada anteriormente, parte integrante do Método Seriado, era a de que o aprendizado de uma LE deveria se dar como o aprendizado da língua nativa, através de muita interação oral, espontaneidade no uso da língua, nada de tradução, e pouca ou nenhuma análise a respeito de regras gramaticais. (BROWN, 2001).

Howatt (1984, pp. 204-205) descreve Berlitz não como “um metodologista acadêmico, mas um excelente sistematizador de materiais básicos para o ensino de línguas”. Segundo Brown (2001), Berlitz nunca usou o termo Método Direto para conceituar sua forma de ensinar. Ao invés disso preferiu usar o termo “Método Berlitz”, o qual se tornou padrão em vários países do mundo, gerando lucro e prestígio. A aplicação do Método Berlitz, entretanto, tinha custos muito altos, pois as aulas eram ministradas com turmas reduzidas, e uma atenção quase que individual com estudo intensivo era dada. Por causa destas razões, o Método Berlitz não fez muito sucesso nas escolas públicas. “O sucesso do Método Direto se deve mais ao fator da personalidade e habilidade do professor do que da metodologia em si.” (BROWN, 2001 p. 22).

As diretrizes abaixo foram citadas por TITONE (1968) Apud RICHARDS e RODGERS (1988, p. 10) e são até hoje aplicadas nas escolas Berlitz pelo mundo:

Nunca traduza, demonstre.

Nunca explique, atue.

Nunca faça discursos, faça perguntas.

Nunca imite erros, corrija.

Nunca utilize palavras isoladas, use orações.

Nunca fale demais, faça com que os alunos falem muito.

Nunca use o livro, use seu plano de aula.

Nunca pule a ordem, siga o seu planejamento.

Nunca vá muito rápido, siga o ritmo do aluno.

Nunca fale muito devagar, fale normalmente.

Nunca fale muito rápido, fale com naturalidade.

Nunca fale muito alto, fale com naturalidade.

Nunca seja impaciente, vá com calma.

Podemos concluir com tais diretrizes que o professor em sala de aula não passa de um robô, atuando de acordo com normas que ele mesmo estabelece, mas que são determinadas por outrem, gerando aí um paradigma difícil de ser aceito pelas novas metodologias de ensino e liberdade dadas aos alunos do século XXI. Cremos que com algumas adaptações por exigências dos tempos que estamos vivendo, o Método Direto tem o seu valor, possuindo técnicas pertinentes para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

### **2.3.3 Método Áudio-Lingual**

Tente imaginar um esquadrão de novos recrutas aprendendo a marchar no pátio de exercícios do quartel, ouvindo os mesmos comandos seqüenciadas vezes e repetindo os movimentos através de várias combinações até que eles não precisem mais pensar. Esta é uma imagem vívida de como o Método Áudio-Lingual essencialmente trabalha e cria os resultados desejados. Parece antiquado e estratégico demais, mas gerações de alunos no mundo inteiro aprenderam segundo premissas presentes no Método Audiolingual. É estranho admitir que tal método para o ensino de línguas tenha começado por causa de uma guerra.

Com a II Guerra Mundial a necessidade de os americanos se tornarem oralmente proficientes nas línguas de seus aliados e inimigos (alemão, italiano, francês, japonês, etc.) acentuou-se rapidamente. Uma vez que um dos métodos mais conhecidos naquela época, o Método Gramática-Tradução, não tivesse como objetivo principal desenvolver a habilidade oral e de compreensão auditiva, o governo americano convocou em 1943 cinquenta e cinco universidades americanas para desenvolverem o programa de treinamento de línguas



estrangeiras para o exército a fim de sanar tais deficiências. Dessa maneira, antropólogos e lingüistas experientes da época como Leonard Bloomfield da Universidade de Yale, que já haviam desenvolvido programas de treinamento no ensino de línguas, foram convocados pelo exército americano para treinar em pouco tempo seus soldados em vários idiomas, daí o método ser chamado inicialmente de ASTP (Army Specialized Training Program), ou ‘Método do Exército’. Este método usava até então um informante, que funcionava como um catalisador entre um falante nativo e os alunos. Tal processo aparentava dar certo devido ao alto grau de motivação dos alunos do Exército: turmas pequenas e longas horas de treinamento (RICHARDS e RODGERS, 1988).

Apesar de ter durado apenas dois anos, o ‘Método do Exército’ chamou a atenção da imprensa e da comunidade acadêmica da época. “A ‘metodologia’ do Método do Exército, como a do Método Direto, derivava mais da intensidade de contato com a língua alvo do que de qualquer base metodológica bem desenvolvida.” (RICHARDS e RODGERS, op. cit., p. 44).

Ainda de acordo com os mesmos autores citados acima, os teóricos e metodologistas responsáveis pelo Método Áudio-Lingual trabalhavam numa época em que a psicologia behaviorista reivindicava ter descoberto os segredos sobre a aprendizagem humana, incluindo-se aí a aprendizagem de línguas. Por isto, o método se baseava muito mais na intensidade do contato com a língua com base metodológica bem fundamentada, o que era bastante inovador na época em se tratando de procedimentos usados e tempo de ensino, pois os alunos estudavam dez horas por dia, seis dias por semana e praticavam

cerca de quinze horas de repetição – *drills*<sup>7</sup> – com um falante nativo, e entre vinte ou trinta horas de estudo individual durante o período de duas ou três sessões de seis semanas. Tais fatos convenceram um grupo de lingüistas influentes quanto a sua importância para o ensino de línguas.

As características do Método Áudio-Lingual podem ser assim listadas:

- 1- O material novo é apresentado em forma de diálogo.
- 2- Dependência de mímicas, memorização de frases pré-definidas, e superaprendizado.
- 3- As estruturas são em seqüência através de análise contrastiva e ensinadas uma de cada vez.
- 4- Os padrões estruturais são ensinados através de repetição – *drills*.
- 5- Pouca ou nenhuma gramática
- 6- Vocabulário limitado e aprendido em contexto.
- 7- Uso excessivo de fitas, laboratórios de línguas e aditivos visuais.
- 8- Importância grande dada à pronúncia.
- 9- Aos professores é quase proibido o uso da língua nativa.
- 10- Respostas satisfatórias são imediatamente reforçadas.
- 11- Grande esforço em fazer os alunos produzirem enunciados livres de erro.
- 12- Tendência em manipular a língua e descartar o conteúdo. PRATOR e CELCE MURCIA (1979) Apud BROWN (2001, p. 23).

---

<sup>7</sup> Maneira pela qual se aprende algo através de exercícios repetidos. A prática do que fazer em uma emergência, por exemplo, um incêndio. Treinamento militar através da marcha, uso de armas, etc. O modo correto ou usual em se fazer algo. Sinônimo de *procedimento*. (HORNBY, 2005).

Os méritos deste método são mencionados por Stern (1983, pp. 465-466) quando ele afirma que:

(...) é necessário nos lembrarmos da contribuição majoritária do método audiolingual ao ensino de línguas. Primeiramente, foi uma das primeiras teorias a recomendar o desenvolvimento de uma teoria de linguagem declarada em princípios lingüísticos e psicológicos. Segundo, foi uma tentativa de tornar a aprendizagem de línguas acessível a grandes grupos de pessoas comuns, ou seja, menos elitista e esta teoria propunha que o ensino de línguas deveria ser organizado de maneira a não exigir muito esforço intelectual de pensamento abstrato. Terceiro, sua acentuada progressão sintática, enquanto que outros métodos se preocupavam mais com vocabulário e morfologia. (tradução nossa)

Apesar de todas as críticas e desgaste temporal, há razões que explicam por que tal método ainda é popular e talvez até apropriado em certos contextos educacionais, pois em nosso país, onde o objetivo principal da aprendizagem de uma língua ainda parece ser a obtenção de resultados positivos em vários tipos de testes como o Vestibular e concursos, quando muitos alunos não estão intrinsecamente motivados para aprender um idioma, mas simplesmente porque sentem que são obrigados a isto, o Método Audiolingual parece ser uma alternativa satisfatória. Desta forma, a expressão ‘a prática leva à perfeição’ foi levantada quando a palavra *prática* era sinônima de repetição; e se a aquisição de uma língua é vista apenas como mais um subitem a ser aprendido, então não é de se estranhar que a filosofia de repetir as estruturas da língua requerida até conseguir produzi-las corretamente, sem precisar pensar, tenha tantos defensores. Existem muitas maneiras pelas quais a prática que envolve o Método Audiolingual pode ser aplicada e adaptada nos métodos modernos. Por exemplo, os ‘*drills*’ derivados do método podem ser adaptados e usados em combinação com práticas eficientes de correção de erros e podem ser seguidos de técnicas desenvolvidas para criar uma experiência mais independente. Geralmente não se recomenda tal método para uma abordagem holística no ensino de línguas, mas certamente há alguns aspectos e técnicas do método que são eficientes se usados adequadamente e em combinação com uma larga variedade de outras atividades.

### 2.3.4 Método de Leitura

O Método de Leitura se confunde com o aparecimento e desenvolvimento do Método Direto e do Método audiolingual, ambos já discutidos nos tópicos 2.2.2 e 2.2.3 respectivamente. Segundo Els (1986), o surgimento do Método Direto apresentou problemas desde o início. Muitos dos professores envolvidos com o método não tinham nem fluência suficiente para trabalhar na língua alvo, nem possuíam as habilidades essenciais na área didática. Outra razão também debatida anteriormente era a de que as escolas responsáveis pelo ensino de língua estrangeira nos Estados Unidos dispunham de tempo limitado para a aplicação satisfatória dos preceitos contidos no método visando ao ensino da LE. Ainda segundo Els (op. cit.), isso tudo, aliado a um estudo minucioso da situação de ensino de línguas estrangeiras conduzido de 1924 a 1927 nos Estados Unidos e no Canadá, gerou recomendações do comitê responsável por tal estudo, de que mais atenção deveria ser dada a habilidades de leitura dentro do ensino-aprendizagem de LE. O comitê discutiu que a leitura geralmente era considerada meta principal dentro do ensino-aprendizagem de uma LE.

As recomendações didáticas, por exemplo, visam à compreensão direta dos textos apresentados, sem recurso à L1. Os textos em questão contêm um vocabulário simples e cuidadosamente selecionado. O 'método de leitura' durante um bom tempo teve supremacia absoluta no ensino de LE nos Estados Unidos. (ELS, op. cit., p.152)

Santos (1984) atribui a Coleman, em 1928, levantamento feito dos métodos que eram empregados nas escolas secundárias nos Estados Unidos. Ainda segundo a autora, a criação do Método de Leitura é mérito de Coleman, que considerava ser a leitura uma das

mais fáceis habilidades lingüísticas. O Método de Leitura tinha como principais características:

- 1) Leitura de textos simplificados, onde as palavras novas entram em notas de rodapé com a respectiva tradução; estas palavras aparecem no texto pelo menos mais 3 vezes depois da primeira apresentação;
- 2) Gramática e vocabulário apresentados de forma gradativa. (SANTOS, 1984 p. 2)

Os PCN-LE buscam de maneira não muito tácita, competências comunicativas para os alunos da escola regular do Ensino Médio:

Para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (BRASIL, 2002 p. 151).

Apesar disso, muito do que é feito hoje dentro das salas de aula de ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas regulares de ensino médio, remete ao que o Método de Leitura pregava e que foi exposto acima. Para cumprir as metas exigidas pelos exames vestibulares (compreensão de textos escritos), o desenvolvimento da leitura parece ser, aos cuidados dos professores de LE, realmente a habilidade lingüística mais fácil. Tal conclusão encontra respaldo nas análises que fizemos com os professores-sujeitos e que estão explicitadas no capítulo 3.

O tempo necessário ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao domínio de uma língua estrangeira é curto, apenas três anos<sup>8</sup>, mas o governo federal, através do texto dos PCN-LE acredita justamente no oposto. Referindo-se à obtenção das competências gramaticais, discursivas, sociolingüísticas, e estratégicas, citadas anteriormente, o texto dos PCN-LE ainda propõe que:

“(...) se considerarmos que são essas as competências a serem alcançadas ao longo dos três anos de curso, não mais poderemos pensar, apenas, no desenvolvimento da competência gramatical: torna-se imprescindível entender esse componente como um entre os vários a serem dominados pelos estudantes.” (BRASIL, 2002 p. 151).

Entendemos ser utópico pensar que em três anos apenas os estudantes serão capazes de dominar tudo o que o texto nos PCN-LE deseja. Para refletir, aqui estão as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna.

#### **Representação e comunicação**

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

---

<sup>8</sup> Segundo dados colhidos junto às escolas que visitamos, seguindo orientações presentes na LDB, a carga horária anual que engloba todas as matérias do ensino médio não deve ser menor do que 1.200 horas. As LEM têm como média duas aulas de 50 minutos por semana, perfazendo um total de mais ou menos 800 horas/aula por ano letivo, que tem em média 203 dias.

### **Investigação e compreensão**

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

### **Contextualização sócio-cultural**

- Saber distinguir as variantes lingüísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (BRASIL, 2002 p. 153).

### **2.3.5 Total Physical Response**

Será possível ensinar uma língua estrangeira através de comandos orais para a obtenção de resposta física? O Método de Resposta Física Total ou *Total Physical Response* (TPR) apoiava-se justamente na busca de fluência oral através de comandos para a execução de atividades físicas simples de serem realizadas dentro do ambiente de sala de aula. De acordo com Richards e Rodgers (1988), tratava-se de discurso e ação em coordenação, visando ao ensino da língua através de atividades físico-motoras. Como em quase todos os exemplos de métodos até aqui discutidos, esse foi mais uma tentativa de se ensinar língua estrangeira de maneira a ocupar lacunas que se supunha outros métodos não preenchiem. Em nossa opinião, o *Total Physical Response* não passava de um *Método Direto Físico*, pois como o Método Direto já posto em debate no tópico 2.2.2., o *Total Physical Response* também buscava a demonstração através da atuação, neste caso, usando também comandos físico-motores. Ainda segundo Richards e Rodgers (1988), o método foi desenvolvido pelo professor de psicologia James Asher, da San Jose State University na

Califórnia. Asher acreditava, fundamentado em teorias da psicologia behaviorista, que quanto mais intensamente a memória pudesse reter comandos verbais, mais forte seria a associação a atividades motoras, e, por conseguinte, mais rápida a lembrança e execução das mesmas.

Apesar de parecer interessante o uso do Total Physical Response como ferramenta de absorção rápida ao ensino-aprendizagem de línguas, a proficiência oral através de atividades físicas era objetivada, de maneira geral, apenas aos níveis iniciantes. Um curso em TPR necessitava que o aprendiz tivesse pouca timidez para executar as tarefas que dependiam das necessidades particulares de cada um. “Quaisquer que fossem as metas, entretanto, deviam ser alcançadas através do uso de *drills* baseados em ações na forma imperativa.” (RICHARDS e RODGERS, 1988, p. 91).

Nossa conclusão acerca do emprego do TPR se iguala àquela de Richards e Rodgers (op. cit.) quando afirmam que o *Total Physical Response*, segundo seu próprio mentor James Asher, deveria ser usado concomitantemente com outros métodos e técnicas. Realmente seu emprego parece ficar no campo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira em níveis iniciantes, sendo usado em nosso país muito mais com crianças do que com adultos.



### 2.3.6 Abordagem Comunicativa

O processo de ensino-aprendizagem de línguas experimentou nas últimas décadas uma enxurrada de métodos e técnicas que mudaram completamente a forma de pensar e agir de muitos teóricos sobre o assunto. O mundo começou a exigir mais do que simplesmente a repetição de estruturas gramaticais baseadas em premissas que vislumbravam o ensino-aprendizagem de línguas como algo que poderia ser concretizado de forma simples sem haver efetiva comunicação entre as partes interessadas. O professor de línguas começou a se acostumar a ser considerado facilitador, e “o papel facilitador do professor (...) é o produto de duas décadas ou mais de lento reconhecimento da importância da iniciativa do aprendiz na sala de aula.” (BROWN, 2001 p. 44). Concluimos, portanto, que o surgimento do que seria conhecido como *Abordagem Comunicativa*, vem tentar consolidar de vez o ensino-aprendizagem de línguas como algo factual, no sentido mais amplo do termo, promovendo aquilo que se buscava há anos, mas que esbarrava em uma visão estruturalista exagerada, atrasando o reconhecimento da importância do aprendiz no que diz respeito à sua independência, visando a uma competência mais comunicativa em todo o processo.

Segundo CANALE e SWAIN (1980), a competência comunicativa se traduz como sendo o estado do conhecimento das regras de gramática, vocabulário, e do uso formal e informal da língua, que leva o falante-ouvinte a saber usá-la, de forma adequada, nos mais diversos papéis. De acordo com Brown (2000, p. 246), “O termo **competência comunicativa** foi cunhado por Dell Hymes (1967, 1972), um sócio-lingüista que estava convencido de que a noção de competência de Chomsky era muito limitada.” A Abordagem Comunicativa, conceito que parece ter surgido a partir de Finocchiaro e

Brumfit em 1983, (BROWN, 2001), nasce sob o nome de *Ensino Comunicativo de Línguas*. O *Ensino Situacional de Línguas* (também conhecido como *Abordagem Situacional*) era o que representava o que havia de melhor em termos de abordagem no ensino de inglês como língua estrangeira na Grã-Bretanha desde a década de 1930. Ao final dos anos sessenta começou a perder prestígio. Fenômeno semelhante era observado no caso do Método Audiolingual nos Estados Unidos da América, que perdia fôlego desde meados da mesma década. Embora pareça paradoxal, já que seu autor não participou diretamente do movimento comunicativista, o lançamento do livro *Syntactic Structures*, de Noam Chomsky em 1957, parece ter sido a pedra fundamental para a *Abordagem Comunicativa*. Suas críticas às teorias lingüísticas estruturalistas demonstraram que elas não eram capazes, por si mesmas, de explicar as características fundamentais da língua, como a criatividade e a singularidade de cada oração. Não tardou para os lingüistas britânicos destacarem o fato de que o ensino de línguas praticado naquele momento não tratava de forma adequada o seu potencial funcional e comunicativo. Consideravam necessário focar o ensino de línguas na competência comunicativa, relegando a um plano secundário o estudo de suas estruturas. (RICHARDS e RODGERS, 1988).

De acordo com BROWN (2001), a Abordagem Comunicativa é reconhecida como tal no final dos anos 70 e começo dos anos 80, e é de fácil definição. Almeida Filho (1998), diz tratar-se de um conjunto de crenças, conhecimentos implícitos oriundos de experiências prévias, intravisiões, pressupostos, princípios e imagens que, condensados e sintetizados, indicam e orientam a maneira de produzir o processo de ensino-aprendizagem. RICHARDS e RODGERS (1988, p. 66), declaram ser a Abordagem Comunicativa para alguns “pouco mais do que uma integração do ensino gramatical com o ensino funcional. (...) Para outros, significa o uso de procedimentos onde aprendizes

trabalham em pares ou grupos empregando recursos disponíveis da língua para tarefas visando à resolução de problemas.” De certo a Abordagem Comunicativa vislumbra uma maior independência de estruturas gramaticais fechadas e entediantes, promovendo um valor mais significativo ao uso da língua enquanto veículo de comunicação, num sentido mais amplo da palavra.

ALMEIDA FILHO (1998) indica que ser comunicativo significa, para o professor de língua estrangeira, ter uma postura condizente com os princípios da Abordagem Comunicativa. De modo geral, significa ver o aluno como sujeito e agente no processo ensino-aprendizagem e privilegiar ações que sejam relevantes para sua vida e que possam fazer diferença para seu futuro como pessoa.

Uma abordagem sempre se materializa num ensinar com qualidade variável, fruto das condições internas de cada professor em sua interrelação com condições externas em que se dá o seu ensino. Para discernir qual abordagem vigora é preciso olhar o jeito de ensinar, as aulas e suas atividades. Mas cada professor exerce a sua função de ensinar num determinado nível de capacidade, poder ou competência (...). Cada professor age a partir de um combinado específico de conhecimentos ou competências desenvolvidas até o momento da observação. (ALMEIDA FILHO, 1999 p. 17).

Mais especificamente, ALMEIDA FILHO (1998) observa alguns aspectos que devem também ser levados em consideração:

- a relevância das mensagens utilizadas em sala de aula de língua estrangeira;
- a tolerância acerca do papel de apoio da língua materna do aluno na aprendizagem da língua estrangeira;

- a aceitação de alguns exercícios de substituição, embora levando a uma aquisição inconsciente;
- a oferta de oportunidades para a aprendizagem inconsciente de tópicos lingüísticos, principalmente quando partem do interesse do aluno;
- a problematização e ação dialógica de temas do universo do aluno;
- a atenção a questões de afetividade;
- a avaliação qualitativa (e não quantitativa) do processo, centrada apenas no produto final.

Ainda segundo ALMEIDA FILHO (1998), não ser comunicativo, por outro lado, significa basear o ensino da língua estrangeira em sua forma, em sua estrutura. Significa não se valer de oportunidades de real uso da língua. Por uso real da língua, entendemos o contato diário em situações do cotidiano que promovam interação suficiente à competência lingüística desejada, ou seja, domínio das habilidades básicas essenciais à comunicação. Para isto, entretanto, acreditamos que o desejo e motivação do aluno-aprendiz é fundamental para o sucesso no processo ensino-aprendizagem comunicativo.

Por interpretações de FINOCCHIARO e BRUMFIT (1983) Apud RICHARDS e RODGERS (1988, pp. 67-68) podemos enumerar algumas características importantes da Abordagem Comunicativa num contraste com o Método Audiolingual:

- O significado é o mais importante.
- Os diálogos, se necessários, devem girar em torno de funções comunicativas e nunca serem decorados.
- Contextualização é a premissa básica.
- Aprender a língua é aprender a comunicar-se.
- Busca pela comunicação efetiva.
- A prática de *drills* pode ocorrer, mas deve ser secundária.
- Busca por uma pronúncia compreensiva.
- Qualquer dispositivo que ajude os alunos no processo, resguardadas as diferenças de idade, interesse, etc., será bem vindo.
- Tentativas visando à comunicação devem ser encorajadas desde o começo.
- O uso prudente da língua nativa é aceitável, quando possível.
- A tradução pode ocorrer quando os alunos precisarem ou lucrarem com ela.
- Leitura e escrita podem começar desde o primeiro dia, se assim for desejado.
- O sistema lingüístico alvo será mais bem aprendido se houver uma luta para se comunicar.
- A competência comunicativa é a meta principal.
- Os professores deverão ajudar os alunos de todas as formas possíveis, que os motivem a trabalhar com a língua.
- Fluência e linguagem aceitável são as metas primeiras. A acuidade será julgada não abstratamente, mas em contexto.
- Espera-se dos alunos a interação com os outros, seja em pares, trabalhos em grupos, ou no que escrevem.
- O professor não pode saber exatamente que língua os alunos usarão.

- A motivação intrínseca nascerá do interesse pelo que está sendo comunicado através da língua.

Analisando tais premissas com olhos mais críticos, veremos tratar-se exatamente do que os PCN-LE pregam para que haja sucesso no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso país, no que diz respeito às competências e habilidades propostas pelo documento:

Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo). BRASIL, 2002 p. 150.

Entretanto, concluiremos que através de nosso estudo e da experiência que temos enquanto docentes, não é exatamente assim que acontece na realidade. O *ser comunicativo* em salas de aula cuja capacidade supera muito fácil a barreira dos quarenta e cinco alunos, fica prejudicado pelo caráter mais empresarial do que educacional de muitas escolas, fazendo com que docentes e funcionários responsáveis pelo bom andamento das instituições de ensino não consigam levar a cabo as exigências de uma sociedade cada vez mais preocupada no *ter* do que no *ser*. A sociedade enquanto comunidade mudou. A educação que os filhos recebem mudou com ela. As necessidades não são mais as mesmas de décadas atrás, quando muitos dos métodos, técnicas e abordagens floresceram e multiplicaram o desejo por um ensino de qualidade. A sala de aula depende muito hoje do que acontece fora dela: “A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora”. (LEFFA, 2001 p. 334). Dessa forma, o autor atesta que o professor de línguas é condicionado

também pelo ambiente externo, e isto influi diretamente sobre sua formação, pelo que impõem diretrizes governamentais (caso dos PCN e PCN-LE), mais do que por diretrizes acadêmicas. A formação do profissional de ensino de línguas não é algo que dure pouco tempo. É preciso dedicação e empenho para que possa ser considerado um bom profissional, e possa atender à demanda daqueles aos quais ensina. Mas o professor de língua estrangeira, na maioria das vezes, não arbitra sobre a própria forma de conduzir seu trabalho.

Sobre os PCN-LE e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem é que discutiremos no tópico seguinte.

#### **2.4 Dimensões dos PCN e PCN-LE**

Depois do debate acerca de alguns dos muitos métodos de ensino passando pela Abordagem Comunicativa, e da discussão das implicações deixadas por eles, faremos algumas considerações que achamos importantes para validar melhor nossa proposição e estudo no que concerne os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a utopia que é sua aplicação, principalmente no que diz respeito às diretrizes inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (PCN-LE).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica no Brasil surgiram como uma provável resposta aos anseios do governo e da sociedade para uma educação de melhor qualidade em nosso país. A palavra “parâmetro” já sinaliza que as sugestões ali contidas levam em consideração variáveis diversas, muitas vezes difíceis de serem transpostas. O documento vislumbra melhorias nas formas de ensinar de várias matérias da

grade curricular obrigatória, ao mesmo tempo em que pretende dar subsídios suficientes a professores, educadores, e a todos aqueles envolvidos nas áreas de educação para que possam promover uma revisão ampla em todo o processo de ensino-aprendizagem, buscando a satisfação de quem ensina e de quem aprende através de uma melhor integração com o mundo pelo estudo. O documento divide-se em quatro partes:

PARTE I – Bases Legais

PARTE II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

PARTE III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

PARTE IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias

Tal registro oficial é fruto de discussões e longo trabalho entre muitos professores, educadores e governo, tanto estadual quanto federal, filtrando as experiências de todos ao longo dos anos, buscando soluções que permitam a melhoria em nosso sistema de ensino.

Ao dividir os PCN em quatro partes, o governo sinaliza a intenção de facilitar a busca e consulta das diretrizes ali contidas pelos interessados, tornando o documento mais atraente e acessível. A palavra chave parece ser a *contextualização*, pois é reconhecido que a educação no país apenas repesava informações e as reproduzia em blocos, evitando o contexto: “Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”. (BRASIL, 2002 p. 13). Na parte II dos PCN, aquela que trata das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estão registradas as propostas na forma de competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio para a língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e no Parecer do Conselho



Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. A partir daí, tomam forma as sugestões que irão nortear as intenções que trespassam o documento. Nosso estudo se concentra na parte relativa ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, mais precisamente o inglês, formando os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira para o Ensino Médio (PCN-LE), e é sobre esta parte que reside o foco de nossa pesquisa.

A partir da elaboração dos PCN-LE e sugestões para o estudo de línguas estrangeiras modernas nas escolas de ensino médio, o governo federal tenta preencher, de certa forma, o desejo da sociedade em dar uma educação melhor aos seus filhos e a ela mesma, pois até então somente os cursos livres de línguas se ocupavam da tarefa de ensinar de modo mais competente aqueles que suas dependências buscavam:

A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas. O poder dos governantes e administradores, por outro lado, tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos, o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas. (ALMEIDA FILHO, 1998 p. 7).

Será a interrogação no título de nosso estudo mero elemento de retórica apenas para causar impacto? Achemos sinceramente que não. Para respondermos se a prática docente em relação à aplicação das propostas contidas no texto dos PCN-LE é real ou utópica, analisaremos alguns pontos que acreditamos serem polêmicos quanto à aplicação em sala de aula, do que sugerem os PCN-LE. O governo federal permite, através da publicação de outro texto não menos importante, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional,

que as escolas regulares de ensino médio terceirizem as aulas de alguns segmentos curriculares como artes, línguas estrangeiras modernas e outros componentes:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...) poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (...)<sup>9</sup>

Apesar das aulas tradicionais de inglês nas escolas regulares parecerem não ter o mesmo apelo motivacional (depende muito do professor) que aquelas ministradas em cursos livres de língua inglesa (também depende do curso), acreditamos serem ainda mais eficazes quando a meta é o Vestibular e seus textos longos e cheios de conclusões e parâmetros interdisciplinares. Nossa opinião é de que o aluno, mesmo que forçado durante o ensino médio a estabelecer reflexões na língua inglesa, tem mais contato com o tipo de texto e discussão gramatical que lhe ajudará nos exames dos vestibulares. Abordamos o assunto polêmico da terceirização, não para defender uma linearidade cartesiana no ensino de inglês das escolas regulares particulares, mas para mostrar que o que está sendo feito por conta da abertura dada pela LDB junto com os PCN-LE, em alguns casos não altera muito o que já se realizava antes. O que o Governo Federal pretende resolver com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, não atinge de maneira muito direta as propostas dos cursos livres de línguas e institutos de idiomas. Estes já seguem diretrizes próprias que parecem estar funcionando muito bem, sedimentadas em anos de estudos e discussões acerca das teorias sobre ensino-aprendizagem de LE, algumas das mais essenciais já debatidas por nós neste trabalho. Ao terceirizar o ensino de língua estrangeira em suas dependências, as escolas regulares

---

<sup>9</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Capítulo II, Seção I, Art. 24-IV, in PCN Ensino Médio. BRASIL, 2002 p. 44

particulares mantêm o mesmo espaço físico que já possuem e adaptam ali a novidade sem sair muito de sua rotina, deixando a cargo dos novos professores contratados a façanha de fazer o que supunham não estava sendo bem feito. A maioria das escolas particulares especializadas no ensino de idiomas se encontra numa posição melhor para lidar com as propostas adequadas ao que pregam os PCN-LE: comunicabilidade, interatividade e contato com as novas tecnologias disponíveis no mundo moderno. Como já discutimos anteriormente, tal adequação dos cursos livres de ensino de línguas se resume a um espaço físico conveniente, material de pesquisa em mais abundância, tecnologias de ensino mais atuais e disponíveis (internet, por exemplo), etc. Concordamos com Brown (2001, p. 130), quando diz que as técnicas, por serem quase sempre “planejadas e deliberadas (...) são o produto da escolha feita pelo professor”. Ele é o responsável direto por saber adequar suas técnicas às necessidades de seus alunos.

#### **2.4.1 Resgate de Prestígio**

Os PCN-LE, amparados pela nova LDB, tentam resgatar a importância que o ensino de línguas estrangeiras modernas havia deixado para trás:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. (BRASIL, 2002 p. 147)

Entretanto, através de nosso estudo e pesquisa com os professores sujeitos (vide capítulo III), parece que as escolas desconhecem que o documento oficial afirma, em forma de sugestão, que as línguas estrangeiras modernas devam assumir, de fato, o lugar e a importância que lhes são devidas, equiparando-as às outras matérias da grade curricular obrigatória.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, op. cit. p. 147)

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nunca foi tratado com muito respeito em nosso país, pelo menos no papel. Os PCN-LE surgem numa época em que o mundo se comunica com a velocidade da internet e do telefone celular, e onde o acesso aos mais diversos meios de comunicação se democratiza e faz com que pessoas das mais diversas regiões de nosso país, e das mais variadas camadas sociais, procurem se inteirar do que acontece ao redor. Conhecer o mundo à nossa volta nunca foi tão importante, e o Governo Federal atento a tais necessidades propõe um ensino de LE mais voltado à comunicação e contextualização de conteúdos, reconhecendo que as aulas até então ministradas nas escolas, tanto públicas quanto particulares, deixavam muito a desejar, pois eram monótonas, não capacitavam os alunos a falar, ler e escrever em novos idiomas, e tinham um caráter muito mais repetitivo do que comunicativo.

Evidentemente, não se chegou a essa situação por acaso. Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis à grande parte dos estudantes. (BRASIL, 2002 pp. 147-148)

Um ponto que consideramos ser positivo em tudo isto é que realmente a liberdade em escolher materiais didáticos mais adequados ao que os PCN-LE pregam a respeito do processo de ensino-aprendizagem em LE, favoreceu, e muito, o trabalho dos profissionais envolvidos com questões que até então era realidade só em cursos livres de línguas, que podiam arbitrar sobre o conteúdo e forma de suas aulas. Entretanto, tais materiais ainda continuam inacessíveis, como reconhece o texto nos PCN-LE, mesmo às camadas com poder aquisitivo melhor, pois muitas das vezes são materiais importados, dependendo de oscilações de moedas estrangeiras e da ganância de algumas editoras que os trazem para vender em nosso país.

O Governo Federal é muito otimista quando trata da função que as LEM assumem dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias presente no documento oficial. Reconhece, de maneira muito simples, o problema das línguas estrangeiras modernas terem ficado, durante muito tempo, em segundo plano, e indica existir nelas um caminho para a formação individual mais abrangente:

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2002 p. 148)

A nosso ver, a curta duração do ensino médio – apenas três anos (cerca de 1.200 horas) – é obstáculo mais que suficiente para que todas as proposições, não muito modestas, contidas e sugeridas nos PCN-LE, sejam concretizadas e aplicadas em toda sua extensão. Se tais proposições começassem a se materializar a partir da 4ª série do ensino fundamental, aí poderíamos obter alguns resultados positivos no que diz respeito ao que os PCN-LE desejam: uma melhor competência comunicativa dos alunos (BRASIL, 2002). Isto, levando-se em conta que as aulas ministradas durante todo este período preenchessem alguns requisitos básicos da exigência comunicativista: envolvimento pessoal tanto de alunos quanto de professores, preparação adequada dos docentes, ambiente físico conveniente – salas com número de alunos reduzido, materiais apropriados, entre outros. “O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos.” (ALMEIDA FILHO, 1998 p. 52). Fala-se muito no professor comunicativo, mas em nossa opinião, para o sucesso deste nos moldes exigidos, seria necessária a presença e apoio em sala de aula do *aluno comunicativo*. No papel, as premissas acerca de uma interação comunicativa segundo a abordagem do mesmo nome, assumem um caráter vivo tão eloqüente que é difícil acreditar que não possa ser assim, mas sua aplicação é penosa dentro da realidade que as escolas regulares de ensino médio vivenciam, pelo menos na capital federal. Os professores fazem sua parte, mas os alunos teimam em andar na contramão das possibilidades que lhes são oferecidas, e as escolas, como discutido antes, parecem estar mais concentradas em ter o maior número de pupilos pagantes ao invés de alunos pensantes, gerando aí, sem muito pudor, a dicotomia quantidade versus qualidade.

## 2.4.2 Interação e Sociabilidade

A interação e socialização no mundo moderno e um melhor entendimento deste mundo através do domínio de uma língua estrangeira são idéias que se resumem em pretensão e desejo explicitados nos PCN:

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. (BRASIL, 2002 pp. 131-132).

ANTUNES (2003, p. 14) afirma não ser fácil responder à questão de quando trabalhar as relações interpessoais num contexto didático-pedagógico:

As relações que envolvem alunos e professores, professores e professores, professores e pais e ainda muitos outros “atores” do universo escolar são marcadas pelo imprevisível e, como assim são, nem sempre é possível antecipar o uso de uma ação ou estratégia que atue como sensibilizadora das relações interpessoais.

A questão da interação em sala de aula nos remete necessariamente a pensar em questões como o desenvolvimento de trabalhos em duplas ou em grupos de alunos que muitas vezes simplesmente não desejam participar de tais atividades. Para que isto ocorra, é preciso levar em conta fatores motivacionais, emocionais e outros diversos que estão envolvidos neste tema. Motivacionais porque o professor precisa mostrar a seus alunos que as atividades em que possa ocorrer colaboração e ajuda são benéficas ao aprendizado. Emocionais porque devemos levar em conta fatores como a timidez, baixa auto-estima ou pouca confiança, a relação entre colegas e o próprio professor, além de outros como a idade do aprendiz, o ambiente pedagógico, a disponibilidade e vontade em ajudar os

colegas, a afetividade, fatores sócio-culturais, etc. Tais temas são mencionados por Brown (2000 e 2001); Krashen (1985, 1988 e 1995); e Vigotsky (2000).

Para Brown (2001, p. 165), interação é “de fato, o coração da comunicação”. Não poderia deixar de ser diferente. Um dos grandes desafios que persegue a profissão do professor, e ele próprio, em nosso entendimento, é o de saber o que fazer para promover interação entre os alunos. Deixar de lado as aulas monótonas e repetitivas, e buscar, de fato, uma condição comunicativa favorável através da interação. Os PCN buscam responder à mesma questão, afirmando que a língua não existe na paralisia da individualidade egoísta: “Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística”. (BRASIL, 2002 p. 125). Brown ainda adiciona afirmando que “Desde o começo do estudo da língua, as salas de aula deveriam ser interativas”. (BROWN, 2001 p. 165).

As discussões pedagógicas não deveriam ficar só no aspecto da interação entre os professores e os alunos, pois esta não pode se traduzir em única via para que as metas da educação possam ser cumpridas com êxito dentro das escolas:

Tradicionalmente, psicólogos e pedagogos consideraram a interação professor-aluno como a mais decisiva para a conquista dos objetivos educacionais, tanto dos que se referem à aprendizagem de conteúdos como dos que concernem ao desenvolvimento cognitivo e social. De acordo com Johnson (1981a), a ênfase quase exclusiva na interação professor-aluno corresponde, ao menos em parte, à idéia de que as relações que se estabelecem entre os alunos no decurso das atividades de aprendizagem têm uma influência secundária, quando não indesejável ou desagradável, sobre o rendimento escolar. (COLL, 2002 p.77)



Precisamos avançar nas pesquisas para entender que a interação entre os alunos é fator também imprescindível para o sucesso, de um modo geral, das tarefas que o professor passa a fim de fazer com que os trabalhos dentro das salas de aula fluam de maneira mais satisfatória, promovendo comunicação e ajuda mútua. Vigotsky (2000), quando formulou sua teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e as implicações trazidas por ela, grosso modo já vislumbrava que a interação entre alunos, além daquela entre professores e alunos, também era algo a se levar em conta desde os primeiros anos na escola. Coll (2002, p. 78), afirma ter a interação entre os alunos “um papel de primeira ordem na consecução das metas educacionais”. Isto tudo, claro, não desprezando a ação mútua também entre os professores e seus pupilos.

Coll (2002) aponta ainda que durante décadas foram feitos vários estudos que demonstram que a relação entre os alunos e seus iguais:

(...) incidem de forma decisiva sobre aspectos tais como o processo de socialização em geral, a aquisição de aptidões e de habilidades, o controle dos impulsos agressivos, o grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração e inclusive o rendimento escolar. (COLL, 2002 p. 78).

Se lermos com atenção o que foi dito acima, ficaremos com a sensação de que muitos dos problemas que encontramos em salas de aula, às vezes superlotadas, estarão resolvidos se conseguirmos colocar os alunos para interagir e cumprir as metas educacionais. A proposição é bastante tentadora. Mas não é tão fácil e simples quanto parece: “(...) não basta colocar os alunos uns ao lado dos outros e permitir que interajam para obter automaticamente alguns efeitos favoráveis.” (COLL, 2002 p.78).

A interação entre os alunos se dá de forma mais ampla através de trabalhos em grupo e atividades similares que possam ser desenvolvidas em sala de aula e mesmo fora dela. Deve-se tomar o cuidado em relação ao tamanho de tais grupos, principalmente nas aulas de língua estrangeira moderna onde procuramos consagrar a comunicabilidade entre os alunos fazendo-os falar mais: “(...) trabalho em grupo geralmente implica trabalho em grupos ‘pequenos’, isto é, alunos em grupos de talvez seis ou menos. Grupos superiores destroem um dos maiores propósitos para se fazer trabalhos deste tipo: dar aos alunos mais oportunidades de falar.” (BROWN, 2001 p. 177). Além disso, professores parecem ter culpa em não deixar o trabalho em grupo acontecer, ou por medo, ou simplesmente por achar que vão perder a autoridade, conseqüentemente perdendo o controle sobre seus alunos: “Alguns professores têm medo de trabalhos em grupo. Sentem que vão perder o controle ou os alunos simplesmente usarão a língua nativa, então eles evitam fazer.” (BROWN, 2001 p.179).

O autor ainda menciona que desígnios do tipo palestras, *drills*, ditados, leitura silenciosa, entre outros, não são adequados a trabalhos em grupos pequenos. Para a implementação satisfatória de trabalhos em grupos nas salas de aula, Brown (2001 pp. 183-187) lista algumas atividades que fomentarão tarefas mais agradáveis aos alunos:

1. Jogos;
2. Interpretações e simulações;
3. Dramatização;
4. Projetos;
5. Entrevistas;
6. *Brainstorming* ou tempestade de idéias;

7. Complementação de espaços visando busca por informações;
8. Quebra-cabeças
9. Solução de problemas e tomadas de decisão;
10. Trocas de opinião.

A maioria das tarefas listadas acima é de certo muito agradável. Nossa opinião é de que funcionam muito bem em cursos livres de línguas e institutos de ensino de línguas, pois estes dispõem de requisitos necessários à implementação de tais atividades, além de os alunos que ali freqüentam buscarem justamente algo diferente em termos de aprendizagem de LE. Nas escolas regulares as variáveis<sup>10</sup> parecem conspirar contra a aplicação, com sucesso, de tais tarefas. Claro que de vez em quando uma atividade mais lúdica em sala de aula visando uma maior interação e comunicação entre os alunos pode e deve ser desenvolvida. Não advogamos através desta discussão o emprego somente de métodos e técnicas já discutidos anteriormente que parecem não ter uma eficiência muito desejada quando o assunto é interação e comunicação.

O confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação do achismo [sic]. Procurar a herança do agora, discutindo as diferentes perspectivas em jogo, faz com que professores e alunos conquistem a possibilidade de rearticular o conhecimento de forma organizada, sem a imposição de uma única resposta, sempre parcial. (BRASIL, 2002 p. 129).

---

<sup>10</sup> Salas com 50 alunos ou até um pouco mais em alguns casos, desinteresse, tanto por parte dos alunos, das escolas, e até dos próprios professores, falta de estrutura adequada ao ensino-aprendizagem de LEM (laboratório de línguas, salas com isolamento acústico, equipamento áudio-visual disponível e em bom estado, etc.), salários baixos, entre outras.

Holden e Rogers (2004) têm uma visão bastante otimista do trabalho dos professores com os alunos em aulas de LE. Discutem, desde o material humano em sala de aula, aos livros e técnicas que ajudarão na consecução de atividades que promovam a comunicação da melhor maneira possível. Citam, a respeito de interação e colaboração entre alunos, a importância em dar ciência a eles sobre o quão benéfica tal atividade pode ser, e quais os resultados esperados: “Naturalmente é importante a conscientização do grupo, dos seus problemas e de seu progresso, pois pode ser a fonte de informação para definir as necessidades de revisão ou de maiores explicações.” (HOLDEN e ROGERS, op. cit., p. 13).

Coll (2002), a respeito das contradições que influenciam o rendimento dos alunos nos vários tipos de organização social nas atividades de aprendizagem, apresenta resultados baseados em estudos de Johnson et al<sup>11</sup>, que tentam responder às dúvidas pendentes sobre interação com cooperação e/ou competição em sala de aula. Os alunos quando são colocados para fazer trabalhos em grupos, normalmente desenvolvem o desejo de superar os colegas dos outros grupos, e, às vezes, os próprios companheiros de grupo. As conclusões dos estudos desenvolvidos apontam para resultados interessantes que reproduzimos a seguir:

- a) As situações cooperativas são superiores às competitivas no que concerne ao rendimento e à produtividade dos participantes.
- b) A cooperação intragrupo com competição intergrupos é superior à competição interpessoal quanto ao rendimento e à produtividade dos participantes.
- c) As situações cooperativas são superiores às individualistas quanto ao rendimento e à produtividade.

---

<sup>11</sup> Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson e Skon (1981)

- d) A cooperação sem competição intergrupos é superior à cooperação com competição intergrupos quanto ao rendimento e à produtividade.
- e) Não se constata diferenças significativas entre as situações competitivas e as situações individualistas quanto ao rendimento e à produtividade dos participantes. (COLL, 2002 p. 83).

Podemos concluir, portanto, que quando há cooperação entre os alunos participantes de atividades interativas, e esta cooperação é para superar os outros colegas dos outros grupos na mesma atividade, os resultados são benéficos quanto ao rendimento e à produtividade se não existirem disputas desnecessárias entre os componentes de um mesmo grupo, fazendo com que todos busquem uma meta em comum.

Elogios devem ser tecidos às sugestões presentes nos PCN no que diz respeito à busca por interação social entre os alunos, buscando metas que só irão beneficiar o aprendizado através da interação. Para balizar nossa assertiva, citamos o trecho do documento que explicita o sentido de aprendizagem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2002 p. 125).

Passaremos a seguir a discutir e analisar os resultados colhidos com os professores sujeitos de nosso estudo, no que concerne à verificação do que argüimos no título de nosso trabalho.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo temos por objetivo analisar qualitativamente as entrevistas feitas com os professores-sujeitos de nossa pesquisa, discutindo as opiniões nelas colocadas a respeito da prática docente de cada um em relação ao que é proposto pelos PCN-LE. Nossa análise partiu da constatação de que cada um dos sujeitos do nosso estudo teve, de alguma forma, contato com o documento supracitado. Esse exame ainda compara algumas das proposições presentes nos PCN-LE com as respostas obtidas através de nossas entrevistas com os professores visando a corroborar o que afirmamos desde o começo de nosso trabalho: os PCN-LE e suas diretrizes não retratam necessariamente a realidade da prática docente dentro das salas de aula de ensino de língua estrangeira moderna, inglês, das escolas regulares particulares de ensino médio da capital federal.

Durante a análise, selecionamos algumas partes das falas dos professores-sujeitos e as transcrevemos, pois consideramos serem importantes para ratificar nossas proposições em comparação com o que está sugerido nos PCN-LE no que diz respeito à prática docente e à teoria.

### 3.1 O que dizem os PCN e PN-LE

Como já registrado no tópico 2.3 desta pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (PCN-LE) tentam resgatar o prestígio que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares havia perdido. O Governo acena com sugestões que acredita irão facilitar a vida de professores e alunos em sala de aula. Tais sugestões não são, em absoluto, normas a serem seguidas cegamente, tampouco se encontram em cofre sem que possam ser acessadas, discutidas, e por que não até mudadas:

Os parâmetros curriculares nacionais, elaborados pelo MEC para nortearem o ensino fundamental e médio, procuram contribuir na correção de falhas em nosso sistema educacional, visando sua transformação no sentido de atender às necessidades de nossa atual sociedade, através da melhoria na qualidade de ensino, conforme a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases Educacionais. (...) Aos parâmetros curriculares nacionais foi atribuída uma certa flexibilidade com o propósito de promover discussões e re-elaborações, quando e onde se fizerem necessárias, a fim de melhor se adequar à realidade local, incluindo ou excluindo conteúdos considerados necessários ou não. (DOURADO e OBERMARK, 1999 apud LEFFA, 2001 p. 389).

Adequar-se às realidades locais foi preocupação do Governo Federal ao elaborar os parâmetros curriculares nacionais: “O respeito à diversidade é o principal eixo da proposta (...)” (BRASIL, 2002 p.123). Ainda em relação à consideração dada à diversidade mencionada pelos PCN acima, dentro da parte que sugere competências a serem buscadas através da linguagem como elemento de interação social, os parâmetros reiteram que é preciso:

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (BRASIL, op. cit., p. 130).

O alvo do texto nos PCN é a escola, e por escola entendemos o ambiente da sala de aula, pois é nela que acontece a interação e troca de experiências entre professores e alunos, e o bom êxito das sugestões oferecidas na obra dos PCN depende do que acontece no ambiente escolar: “O objetivo principal do texto é a escola, pois só lá o encontro entre o pensar e o fazer poderá delimitar o sucesso ou não deste trabalho.” (BRASIL, 2002 p. 123). Cestari (1994, p. 1), afirma ser a sala de aula “(...) uma rede complexa de atos comunicativos produzidos pelo professor e pelos alunos lidando-se com objetos de conhecimento institucionalmente definidos.” Reiterando o que afirmamos anteriormente, não se pode querer que as diretrizes contidas nos parâmetros curriculares para o ensino de línguas estrangeiras sejam consideradas apenas uma boa idéia articulada pelo Governo Federal. É preciso a participação, conhecimento e aplicação dos preceitos ali contidos para que as propostas dêem certo na prática.

Segundo Moita-Lopes (1999, p. 18), os parâmetros curriculares nacionais são, acima de tudo, “uma prática reflexiva do ensinar e do aprender em sala de aula”, isto é, envolve necessariamente professores e alunos na busca pelo ideal de um ensino de qualidade, o que não deixa de ser meta dos PCN:

Nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar o nosso sistema educacional. O objetivo é expandir e melhorar sua qualidade, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. (BRASIL, op. cit., p. 11).<sup>12</sup>

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio atestam a importância que as línguas estrangeiras têm no mundo moderno, em especial, mas não exclusivamente, o valor do inglês: “Sem dúvida, a aprendizagem da Língua

---

<sup>12</sup> Carta ao Professor



Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno.” (BRASIL, 2002, p. 149). Ao mesmo tempo, o documento reconhece que o ensino de LE ficou, durante muito tempo, entregue aos cursos livres de ensino de línguas, e aos institutos de ensino de idiomas:

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função. Neste novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma. É imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras. (BRASIL, op. cit., pp. 148-149).

Através da citação acima, pode-se perceber a preocupação do Governo Federal em devolver à escola regular de ensino médio o caráter institucional também de ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, ao mesmo tempo em que advoga um ensino voltado à comunicação e interação com um mundo cada vez mais cheio de tecnologia, o mesmo Governo, através dos PCN-LE, é taxativo quando deixa bem claro que as línguas estrangeiras “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração no mundo globalizado” (BRASIL, 2002 p. 147); mas busca, essencialmente, formar mão-de-obra para o mercado de trabalho:

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. (...) Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (BRASIL, op. cit., p. 149).

Demo (2003), a respeito da LDB, que foi o ponto de partida para a elaboração dos PCN e conseqüentemente dos PCN-LE, disserta sobre os ranços presentes na lei, a qual não considera ser inovadora no que diz respeito aos desafios para uma melhor educação no Brasil. Mais ainda, julga ter a LDB uma visão tradicionalista ao refletir “nada mais do que a letargia nacional (...), que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população.” (DEMO, op. cit., p. 67). Partilhamos o ponto de vista do autor quando trata, de maneira direta, a questão da inércia da classe dominante, fingindo ser a competitividade no mercado de trabalho o fim justificando os meios:

É difícil fugir da constatação de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do *status quo*. Essa percepção torna-se tanto mais complicada, porque para uma parte da elite já não poderia interessar o atraso, porque este não lhe dá mais lucro. A competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada com a questão educativa, ainda que se fixe no trabalhador. Entretanto, mesmo assim, pode-se afirmar hoje que um trabalhador que não sabe pensar já não é útil para a produtividade moderna. (DEMO, 2003 p. 67).

Talvez por isso o Governo Federal busque, de maneira enfática, legitimar o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares de ensino médio, visando a uma melhor capacitação do aluno para o mercado de trabalho.

Apesar de trazerem novidades em forma de sugestões para o campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas do nosso país, os PCN, e principalmente a parte dos PCN-LE, motivo de nossa pesquisa, parecem simplesmente não existir para uma grande parcela dos professores envolvidos no processo escolar. A maioria das instituições de ensino médio até que se esforçou em difundir o documento entre os docentes para análise e posterior adaptação e uso em sala de aula dos preceitos ali contidos,

mas o teor do documento parece não ter, definitivamente, se incorporado à prática docente individual dos mais interessados no assunto, os professores. Tal conclusão será corroborada no tópico seguinte, através da análise feita com os dados que obtivemos em contato com os professores-sujeitos.

### **3.2 O que dizem os professores sobre os PCN-LE**

Nosso estudo foi baseado em pesquisa documental, neste caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com os PCN-LE. Os sujeitos da pesquisa – quatro professores de Língua Inglesa, em escolas particulares do Ensino Médio, responderam a um questionário sócio-cultural (anexo 1), onde redargüiram questões pontuais sobre sua prática docente em sala de aula. Em seguida foi feita uma entrevista semi-estruturada contendo dez perguntas (anexo 2), com o intuito de colher mais informações que pudessem esclarecer melhor o conhecimento que cada um tinha sobre os PCN, mais precisamente os PCN-LE. Tanto o questionário quanto a entrevista foram aplicados em um só encontro com cada um dos sujeitos. Primeiro respondiam ao questionário e em seguida eram entrevistados. Não foi dada a chance de estudarem as perguntas da entrevista de antemão, pois achávamos que desta forma estaríamos preservando a veracidade das réplicas. Discutiremos a seguir as respostas dadas na entrevista.

Ao responder o questionário sócio-cultural, todos os sujeitos afirmaram empregar mais a leitura e a escrita como habilidades lingüísticas desenvolvidas em sala de aula. Curiosamente, indagados sobre que método de ensino utilizavam em suas aulas, nenhum dos quatro sujeitos soube precisar de maneira correta este ou aquele método, como descrito na dissertação acerca dos métodos de ensino-aprendizagem de LE, no capítulo

dois de nosso estudo. Isto mostra com muita clareza que existe o desconhecimento quase que completo, pelo menos na época em que apresentamos o questionário aos sujeitos, sobre os métodos de ensino e o que eles representam, assim como a terminologia empregada.

Perguntados se pudessem mudar alguns aspectos no ensino de LE na escola em que trabalhavam, todos os sujeitos afirmaram que nivelariam as turmas para que o rendimento fosse melhor. P4 foi mais além respondendo que a instituição de um centro específico para o ensino de língua estrangeira seria ideal, com materiais e espaço físico exclusivos para tal, assim como laboratório de línguas, equipamento áudio-visual, etc.

Não foram muito claros ao responderem qual a importância em se aprender uma língua estrangeira na escola. P1 afirmou ser, por parte dos alunos, a preocupação com o vestibular. P2 disse apenas que era importante simplesmente. P3 destacou a importância em se relacionar com a linguagem universal, e P4 salientou ser importante para o desenvolvimento da língua em termos práticos e objetivos, e assim como P1, também para os exames vestibulares e similares, como o Processo de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília, onde os alunos são avaliados ao final de cada ano letivo no Ensino Médio, obtendo desta maneira, pontos que serão computados ao final de três etapas, e garantirão, ou não, o ingresso na Instituição Federal.

A primeira pergunta da entrevista foi a respeito de como os professores tiveram contato com o texto dos PCN-LE. Queríamos, antes de continuar nosso estudo, ter a idéia da dimensão real do contato de cada um de nossos sujeitos com o documento. Apenas P1 leu o documento no curso de graduação na faculdade, e somente lá. Os outros três sujeitos tiveram contato com o documento nas escolas durante o trabalho.

*P1 “Pra dizer a verdade, só na faculdade mesmo. Durante o curso de graduação. Só pra fazer algum trabalho, assim, a gente leu e falou sobre ele. Mas assim, em sala de aula, na prática mesmo, não. Na escola onde trabalho não se discute não, se fala sobre os PCN-LE”.*

*P2 “Na escola. Mais ou menos cinco anos atrás”.*

*P3 “Logo que entrei na escola vieram com essa história de adaptar as aulas aos PCN. Não fazia idéia do que era isso. Cheguei a dar uma olhada por insistência da coordenação... sabe como é, né? Tipo... nunca cheguei a ler tudo. Só pra preencher diário mesmo. Tinha que colocar as habilidades e competências. Achei maior burocracia”.*

*P4 “Em coordenações no meu trabalho”.*

Podemos concluir a partir das respostas transcritas acima que os PCN-LE foram vistos mais por obrigação do que por conhecimento ou curiosidade em saber o seu conteúdo. Antes de ingressarem nas escolas para exercer a profissão, somente P1 teve contato com o texto dos parâmetros curriculares. Depois disso não voltou mais a encontrar o texto sugerido pelo Governo Federal.

A pergunta seguinte indagava se o professor havia lido todo o documento ou somente a parte de linguagens, códigos e suas tecnologias. Nenhum dos sujeitos entrevistados leu o documento em sua totalidade. Tal fato começa a corroborar nossas assertivas, pois mostra que o texto presente nos PCN, incluindo-se aí os PCN-LE, não parece ter sido estudado, como deveria, pelos docentes. Logo, as competências e habilidades propostas pelo documento oficial são preteridas e a prática docente individual é mantida sem muitas alterações.

*P1 “Só Linguagem Código e Tecnologia”.*

*P2 “Na verdade não cheguei a ler. Só dei uma olhada, tá? E não cheguei a entrar muito em detalhes não. Foi muito superficial”. ENTREVISTADOR: “E não se lembra de que parte exatamente leu?” P2 “Exatamente, não lembro”.*

*P3 Li lá onde dizia algo sobre competências e habilidades. A gente discutiu na reunião pedagógica. Durou um tempão e não decidi nada. Foi na linguagem e código mesmo onde tinha a parte de língua estrangeira. O texto mesmo não sei dizer”.*

*P4 “Não, nós não conseguimos fazer todo trabalho. Foi dividido o trabalho. Acredito que na época nós dividimos e eu fiquei com uma parte assim, meio fragmentada né, que seria a parte mais que envolvia, né, a parte de língua estrangeira”. ENTREVISTADOR: “Essa parte que você leu foi a parte de linguagens e códigos?” – “De linguagens e códigos”. ENTREVISTADOR: “Mas você não leu o documento todo?” P4 “Não, não”.*

P4 coloca a leitura dos PCN como uma atividade a ser desenvolvida entre os professores na escola, mas não menciona o porquê do encontro entre eles e o documento. Nenhum professor justifica a razão por ter lido, muito pouco, os PCN-LE. Pudemos

perceber um certo desprezo em relação à leitura dos PCN-LE, tanto por parte das escolas, como por parte dos professores.

A pergunta de número três comentou a existência das diretrizes contidas nos PCN-LE e as sugestões dadas para propiciar uma melhor interação do aluno com a língua estrangeira e o mundo. Indagamos aos professores sobre suas análises de tais diretrizes, e pedimos que citassem exemplos que pudessem confirmar suas respostas. A pergunta ainda questionava se as diretrizes são adequadas à realidade e se são possíveis de serem realizadas, e ainda as razões para um *sim* ou para um *não*.

*P1 “Eu não consigo lembrar de nenhum”. (?)*

*P2 “Como te disse na pergunta anterior, não me lembro muito bem. Mas... assim... a maioria das vezes, todas essas leis, esses códigos, acho que ficam muito no papel, tá? Na verdade para serem concretizadas, assim, bem detalhadamente, acho bem difícil isso. Então, assim, com certeza, não é bem... na prática não é muito o que se fala na teoria não”.*

*P3 “Com o tipo de aluno que tenho... eles não querem se inteirar com nada. Fico até desanimado em pensar no futuro pra esses cara. [sic] A realidade é que na escola não tem nada disso não. Tá todo mundo preocupado com a hora de ir embora. A gente até que tenta... eu né? Tem umas competências que eu lembro mas acho que não tem nada a ver. Se é aquilo que você quer dizer então acho que não dá porque a escola não tá muito preocupada com isso não”.*

*P4 “Precisaria ter esse documento à mão para que eu possa, né, realmente...” ENTREVISTADOR: “Com a leitura que você fez, você não lembra direito?” P4 “Não, tem muito tempo, eu não lembro mesmo. Sinceramente”. ENTREVISTADOR: “Então você não pode responder também se essas diretrizes são passíveis de serem concretizadas; de serem realizadas?” P4 “Olha, eu não me lembro de ter, assim, nenhuma coisa assim tão absurda não, assim... falando que já tem uns sete ou oito anos, eu não me lembro*

*na época que nós fizemos a análise desse documento, de ter nenhuma coisa absurda, mas ou menos o que eu tô tentando... o que eu vejo na sala de aula, né, o que eu exemplifico na sala de aula, o que os meninos... as necessidades que eles me passam. Eu acho que é uma coisa assim, coerente. Isso na lembrança desses anos que eu já li [sic]. Do trabalho que nós fizemos”.*

Apenas P4 mostrou algum otimismo e concordância com o que está explicitado nos PCN-LE na forma de sugestões para a interação do aluno com a língua e o mundo. Entretanto, nenhum dos entrevistados, incluindo P4, teve a lembrança necessária do que leu a respeito das propostas para que a interação citada na pergunta aconteça. Nenhum dos professores-sujeitos ofereceu subsídios que pudessem confirmar o emprego das sugestões e diretrizes presentes nos PCN-LE, assim como pedido na pergunta. P3 foi bem categórico quanto à sua frustração em relação aos alunos que tem, dando a entender que não estão interessados nas propostas que faz em sala de aula. P2 julga serem as sugestões constantes no documento federal leis e códigos a serem obedecidos, mas que só acontecem no papel. Durante a entrevista tivemos a percepção de que tal assunção também habitava as idéias dos outros sujeitos entrevistados de uma forma ou de outra.

O Governo Federal desencoraja a crença de que os PCN sejam leis a serem obedecidas, como faz acreditar P2:

Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para sua atuação profissional. (BRASIL, 2002 p. 11)



A pergunta quatro nos pareceu interessante formular, pois citamos uma das competências buscadas pelos PCN na parte de linguagens, códigos e suas tecnologias, para uma maior reflexão sobre o que é ou não possível fazer acontecer em sala de aula visando ao cumprimento das metas sugeridas pelo documento. Por parte do aluno, acreditamos ser impossível estabelecer a competência citada abaixo, e através da entrevista buscamos comprovar nossa crença a partir das respostas obtidas. Em verdade, todos os professores-sujeitos confirmaram nossas expectativas ao responderem que o que está no papel não condiz com a realidade da sala de aula. Mais uma vez, P4 demonstrou mais otimismo em relação ao trabalho que desenvolve com seus alunos. Entretanto, não afirmou de maneira categórica conseguir cumprir os termos estabelecidos pelos PCN.

Perguntamos, pois, se os alunos estão preparados para: “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”? (BRASIL, 2002 p. 127). Pedimos ainda que o professor justificasse a resposta.

*P1 “Só com a aula que a gente tem aqui não. Aqueles que fazem curso fora até que estão preparados, agora com o tempo de aula que a gente tem aqui e a forma que é trabalhada, eles ainda não estão. Parte gramatical ‘ok’. Agora análise de texto, contexto, não. Se a gente trabalhar em português fica até mais fácil, agora numa prova, por exemplo, que tenha o texto em inglês as questões todas em inglês para eles julgarem ou até para escrever mesmo, dissertarem, eles não conseguem. E se for para dissertar eles não conseguem escrever e se for para interpretar, algumas palavras, alguns sinônimos, algumas frases eles não entendem bem o significado. Mas numa discussão assim, em português, eles conseguem sim, eles traduzem o texto, e conversam com a gente, falam, muito bem. Em inglês eles têm mais dificuldade mesmo na questão dos sinônimos... até uma aluna de 2º ano pediu para eu trabalhar esta questão dos sinônimos, mesmo porque*

*eles até entendem o texto. Falando de vestibular, eles até entendem o texto, mas na hora das sentenças eles não sabem se está certo ou errado, pelo fato de ter vários sinônimos, eles não sabem se está falando a mesma coisa. Com a aula que é dada no Ensino Médio eles não conseguem fazer tudo isso que é proposto nos PCN, não é suficiente, não da maneira que vem sendo trabalhada.”*

*P2 “Infelizmente não. Acho assim, é..., pode contar assim, quais os alunos têm a capacidade de fazer isso. Às vezes eles mal conseguem entender o comando da questão, muito menos fazer uma análise de texto, interpretação. Quanto aos alunos interpretarem, relacionar contexto, enfim...” ENTREVISTADOR: “Eles não conseguem?” P2 “Não, de jeito nenhum. Não mesmo. Infelizmente não; nossa realidade não é essa não. Absolutamente não”.*

*P3 “Olha... acho meio difícil, viu? Os alunos até respondem alguma coisa, tipo verdadeiro ou falso; mas acho que é mais no chute mesmo. Alguns alunos que eu tenho que estudam em cursinho de inglês... esses são mais capazes, eu acho. Você pode repetir, por favor? (...) É muito longe do que eu vejo mesmo. Os livros não ajudam também. No fim a gente acaba só dando gramática. Acho que é mais prático, quem sabe. Mas desse jeito que você colocou aí, não acontece”.*

*P4 “Olha, eu tô preparando esses meninos já há algum tempo, né, então eu já tenho... quando começa a fazer a preparação do inglês instrumental já na sétima série, então é uma coisa que me deixa muito feliz assim, muito orgulhosa, que quando eu chego no 2º, 3º ano, eles tão assim, elaborando texto, né, fazendo a preparação de textos, inclusive trago textos da UNB, textos dados, em vestibular, e eles tão assim... Claro, você sabe que existe uma gama muito grande dentro de sala de aula, mas a maioria dos alunos estão desenvolvendo muito bem.”*

P4 afirma que seus alunos produzem textos em sala de aula, mas ao mesmo tempo assevera que traz textos de exames vestibulares anteriores para trabalhar em sala. Pareceu-nos ambígua tal afirmação, pois não ficou claro que os alunos produzem textos originais em inglês a partir de sugestões ou indicações dadas pelo professor a respeito de um determinado tema, ou depois de esgotadas discussões sobre um assunto em particular.

P3 menciona a ineficiência do livro didático no cumprimento das metas estabelecidas. Completa dizendo que o livro didático é ineficiente para seu trabalho enquanto professor.

Os sujeitos parecem seguir determinações deixadas por métodos de ensino tidos como antiquados, como o Método Gramática-Tradução, o Método Direto, e o Método de Leitura, principalmente. Seguem ortodoxos em sua prática de profissionais envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A grande maioria dos professores aprendeu com alguns dos métodos citados acima, portanto é normal que perpetuem tais ensinamentos na profissão.

A pergunta de número cinco indagou dos professores sobre que tipo de habilidade lingüística (oral ou escrita), a parte de linguagens, códigos e suas tecnologias mais enfatiza nos PCN. Dentro da pergunta inquirimos ainda qual habilidade era mais usada pelo professor com seus alunos. Os professores foram unânimes em adiantar que a compreensão escrita lidera em sala de aula. Os sujeitos têm a opinião também de que o “escrever” também é mais enfatizado pelos PCN-LE.

P1 “Com certeza a parte escrita, tanto de compreensão quanto de dissertação. Apesar dessa dissertação em inglês, ela não funciona muito não. Eles conseguem escrever as frases, eles conseguem montar as frases gramaticalmente corretas, mas assim, em dissertar a respeito de um texto, de um tema, ele não consegue. Mas com certeza a parte escrita, ela é bem mais enfatizada. A parte escrita é a que mais se sobressai”.

P2 “Eu acho que mais a compreensão escrita. Por que eu acho que ela é mais trabalhada em sala, contextos, né, com interpretações de texto, vocabulário. Então eu acho que encaixa aí, nessa parte de interpretação. **ENTREVISTADOR:** “Então, do que você lembra dos PCNs, a ênfase é dada mais à parte de compreensão escrita, à leitura do aluno?” P2 “Isso; à leitura do aluno, exatamente. **ENTREVISTADOR:** “E ele consegue fazer essa leitura bem?” P2 “Não, não consegue. Primeiro que a maioria dos comandos né, que são dados são em inglês, então eles têm uma dificuldade a partir daí de entender, né, a língua, né. A língua inglesa, então eles não tem condições”. **ENTREVISTADOR:** “Essa dificuldade de entender, você acha que vem de onde?” P2 “Ah! Isso aí vem de muitos anos atrás. Isso aí acho, que, principalmente do..., há uma história muito grande né, que envolve isso tudo aí. Então de onde que vem? Talvez de alunos que não tenham condições de fazer um cursinho fora, e que só ficam com o “inglês de colégio”, esse “inglês de colégio”, não é o suficiente para que o aluno tenha uma idéia, tenha uma base, de como que chegar num vestibular da UNB, ele fazer uma interpretação de texto. Então assim, isso vem de anos atrás, só teria que mudar muita coisa pra gente conseguir atingir esse objetivo aí. Que é conseguir que ele compreenda um texto”.

P3 “Do que eu lembro dos PCN só querem que os alunos leiam bem pra interpretar textos em sala de aula. Aliás o conteúdo programático que a UNB passa pra gente, acho que... tipo só tem gramática. Na sala eu faço muita interpretação de texto. Peço pra eles traduzirem e quando dá eu corrijo uns pedaços. Não dá pra corrigir cada texto, são uns quarenta e dois alunos que eu tenho em média, aí já viu, né? Os livros têm muitos textos bons... texto de vestibulares, né. Leio muito com eles... a leitura e compreensão dos textos é o que faço mais. Não peço muito pra eles escreverem não. Não dá pra escrever em inglês, acho que eles não sabem... quer dizer até eles sabem... alguns alunos eu sei que fazem cursinho de inglês. Esses talvez dá pra escrever alguma coisa. Os outros eu acho que não sabem inglês bastante pra escrever... tipo, se expressar em inglês. Até o livro que eu adotei, assim na sala, tem perguntas em português, aí facilita pra eles”.

P4 “Compreensão, interpretação de texto né, que é a leitura e compreensão de texto que eu sinto que é a parte que se dá mais ênfase e a parte que eles respondem melhor. **ENTREVISTADOR:** “Então aqui podemos afirmar que leitura e interpretação de texto são as estratégias mais recorrentes empregadas por você em sala de aula com seus alunos?” P4 “ Interpretação de texto né, e compreensão e logicamente ela se traduz na escrita né?”

Por “dissertação” entendemos que P1 se refere à produção de textos originais em língua inglesa. Apesar disso, P1 não mostrou muita confiança na produção escrita de seus alunos, ou por achar que lhes falta a competência necessária, ou por não acreditar que os alunos possuem o domínio lingüístico adequado para tal. Opinião semelhante foi dada por P3. P2 e P3 ainda mencionam os testes de vestibular como meta de aprendizagem para seus alunos.

Concluimos que os sujeitos não estão mesmo informados sobre os desejos que o Governo Federal explicita nos PCN-LE. Pelo menos no papel, como parecem afirmar, não se pretende formar os alunos para que apenas desenvolvam habilidades de compreensão escrita em língua estrangeira:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2002 p. 125).

Perguntamos em seguida (questão número seis) se as escolas, nas quais os professores-sujeitos lecionavam, davam a importância ao ensino de LE que os PCN buscam, pois as línguas estrangeiras modernas sempre foram colocadas em segundo plano

em relação a outras matérias da grade curricular, muitas vezes consideradas “como disciplina pouco relevante (...)” (BRASIL, 2002 p. 147). Ao admitir isto, o Governo Federal acena com a vontade de mudar a falsa concepção de que aprender LE tem pouca ou nenhuma importância para o indivíduo enquanto elemento catalisador de conhecimentos. As conclusões não são muito animadoras, mesmo porque sentimos certa frustração por parte dos sujeitos envolvidos na entrevista em relação ao tema abordado.

*P1 “Não. Não se dá assim tanta importância à língua estrangeira. Eles vêem mais como uma ‘aula de escape’ para uma música, conversar um pouco, ler um texto... alguma coisa assim. Mas não é dada tanta importância quanto deveria. Eu acho que português, matemática, eles dão muito mais importância, né... inglês... Tem aqueles que gostam muito, mas aqueles que não gostam, que não queriam estudar inglês ou nunca estudaram, até fazem curso de espanhol, de francês por aí. Eles não dão tanta importância não. Pra eles a média, ali, pra passar tá bom. Na escola onde leciono não vejo esta importância na grade curricular como qualquer outra matéria, principalmente pelos alunos. Inclusive a maioria deles escolheu espanhol no PAS, e escolhem espanhol no vestibular apesar de não terem contato com a língua espanhola.”*

*P2 “Não. Não tem. Muitas vezes vêem isso como uma matéria qualquer, assim, que... porque eu acho que eles dão mais importância à área de exatas, né?... então assim, eles vêem inglês como uma matéria bem assim, que só chega na aula e já acham que vão conseguir fazer uma boa prova né, entendeu o conteúdo dado pelo professor,... então não mesmo.”*

*P3 “Inglês nunca é importante pros alunos. Eles preferem estudar mais física ou matemática. Acham que desse jeito vão passar no vestibular. Toda vez que chega o final do ano... sabe como é... não pode reprovar muito aluno de inglês. A gente fica até frustrado. Minha escola não dá importância, não. Em conselho de classe, a gente nem tem muita autonomia pra julgar se um aluno é ou não capaz de seguir em frente, tipo, dizem que é pra gente liberar porque inglês não pode reprovar muito. Acaba sendo voto vencido”.*

*P4 “Sim, com certeza. Eu penso assim. Eu acho que a escola também pensa assim. E eu trabalho como se fosse uma coisa muito importante, e coloco a importância disso para os meus alunos e eles sabem que a língua estrangeira moderna, principalmente o inglês... O espanhol também está se colocando muito ao lado disso tudo. É uma língua importante para a comunicação, em termos práticos, objetivos, profissionais, né? Então acho que a escola tem dado uma ênfase muito grande a tudo isso e tem colaborado muito com o professor nesse sentido. (...) Eu me sinto muito apoiada, dentro da escola”.*

P4 se mostrou mais uma vez contente com o apoio da escola ao seu trabalho. Talvez por ter mais tempo em sala de aula que os demais professores-sujeitos. Todos os sujeitos entrevistados, à exceção de P4, mencionaram que de alguma forma as matérias da área de ciências exatas, como matemática ou física, ainda são mais bem tratadas por alunos e escolas e que LE fica em segundo plano. Nossa conclusão é que, ao contrário do que desejam os PCN-LE, as línguas estrangeiras modernas não estão recebendo a importância que merecem, ou que lhes é sugerida pelo documento oficial, valendo ressaltar que não é culpa dos PCN ou PCN-LE.

P3 cita ainda uma prática que nos pareceu comum ao ouvir os depoimentos: em conselhos de classe dificilmente os alunos são reprovados na disciplina Língua Inglesa, mesmo não alcançando as metas estipuladas pelas próprias instituições de ensino.<sup>13</sup>

Os professores ainda enfatizaram muito a importância das provas escritas no ambiente escolar em que estão inseridos. Inferimos com isso que existe uma lacuna entre o que os PCN-LE desejam e o que acontece nas escolas em relação ao aprendizado de língua estrangeira. O governo, através do documento, ambiciona competências lingüísticas ideais

---

<sup>13</sup> P3 confessou que, durante sua prática docente, presenciou reuniões de conselho de classe nas quais diretores e administradores da escola chegavam a estipular porcentagem de reprovação para aquele ano em questão, sugerindo, não de forma oficial, que a escola precisa ter os alunos em suas dependências ano após ano para continuar funcionando. Mas ao mesmo tempo a escola busca excelência no ensino de LE.

para os alunos, envolvendo o domínio da língua estrangeira, mas na prática se cobra apenas o que o aluno consegue ler e deduzir a partir dessa leitura. P1 e P3 mencionam abertamente a importância que os exames vestibulares têm na formação de seus alunos. Isso mostra uma preocupação muito grande por parte dos professores em “treinar” os alunos para que tenham êxito nos exames vestibulares.

A pergunta seguinte, de número sete, foi feita para medirmos o grau de envolvimento dos sujeitos com a leitura dos PCN-LE, ou a falta dela. Perguntamos como eles analisavam as competências e habilidades que os PCN-LE desejam como ideais para os alunos.

*P1 “Assim, eu não me lembro muito bem, detalhadamente, mas a maioria delas é sobre interpretação de texto, é interpretação, contexto. Esse tipo de conteúdo. Eu acho que é interessante apesar de eu não conseguir trabalhar muito bem esta parte. Aí eu assumo que é uma falha minha mesmo. Mas assim, a proposta é interessante pelo menos isso que eu lembro, né? Eles dão muita ênfase a texto, à compreensão textual. Eles quase não citam muito a gramática, porque realmente os vestibulares não estão mais indo por aí, por essa parte gramatical, eles tão indo mais pela parte de interpretação mesmo. Cobram ali, bem disfarçadamente dentro do texto”.*

*P2 “Eu já tive interesse bem maior, né, tanto nas habilidades como nas competências, e hoje eu acho que com o passar do tempo, assim... há uma, diria que assim, uma frustração muito grande, né, então de uma certa forma eu estou meio desanimada, mas eu tento assim, grande parte trabalhar habilidade e competência sim, tanto do material quanto na sala de aula”.*

*P3 “Aqui na escola não ouço muito falar disso não. Eu acho que eu até que faço umas coisas que os PCN querem, tipo discutir os textos, assim, meio instrumental mesmo. Mas aqui na escola não tem nem incentivo nem nada que desencoraje [sic]. Eu sempre peço que os alunos leiam os textos, aí corrijo quando dá. Ler texto é muito chato pra eles, e ninguém faz direito. Acho que estou na média”.*



*P4 “Só me lembro daquilo já te falei. Que realmente não vi nenhum absurdo ali, nenhuma exigência que se tornasse um absurdo. Eu acho que no dia-a-dia a gente já faz isso há muito tempo”.*

Em geral, os professores dizem cumprir, de certa forma, o que os PCN-LE almejam. Não ficou claro que resultados eles obtêm com este trabalho em sala de aula. É recorrente a falta de lembrança sobre o que está escrito no documento oficial. Isto mostra que a leitura dos PCN e PCN-LE foi mesmo muito superficial e não permaneceu na prática docente de nossos entrevistados. É nossa opinião de que os Parâmetros Curriculares Nacionais não “cumpram o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.” (BRASIL, 2002 p. 13). Tal assertiva encontra abrigo nas respostas dadas até agora pelos sujeitos que entrevistamos.

Na pergunta oito demos a chance aos professores de comentar o que é proposto pelos PCN-LE segundo sua própria vivência. Pedimos ainda que os entrevistados falassem sobre os pontos positivos e os pontos negativos dos PCN-LE, opinando sobre o documento e o que ele representa. Apenas P1 não respondeu. P2 e P4 não lembravam do conteúdo dos PCN-LE e não opinaram de maneira satisfatória. Transcrevemos abaixo as respostas.

*P2 “Como te disse no início, não me lembro muito bem assim dos detalhes sobre os Parâmetros Curriculares, então, assim eu acho que não posso te responder muito bem essa pergunta não.”.*

*P3 “Acho que são muito fora da realidade que vivemos em sala. Do jeito que eu lembro, tipo... tem muita coisa que seria legal fazer. O problema é que não faz. É muita coisa junta, aí confunde até quem não devia que somos nós professores. Meus colegas, se perguntar, vão dizer a mesma coisa. Nem sei se tem gente que sabe sobre os Parâmetros Curriculares. Acho que é no MEC que pega, né? Eu acho que não faço muita coisa dali, não. Talvez só exigindo mesmo”. ENTREVISTADOR: “Por que não?” P3 “É muita coisa no*

*dia-a-dia. A escola não cobra muito essas coisas. Acho que não é uma coisa pra cobrar, tinha que fazer mesmo, entende? A gente cobra dos alunos mas a gente mesmo não faz a lição. Tá gravando isso aí também?”*

*P4 “Não saberia te dizer isso assim. Não me lembro, né? Como é que eu poderia ter esse parâmetro, como é que eu poderia comparar? Porque, há quanto tempo que eu não vejo isso, né? Não sei”.*

Muitos professores que abordamos antes de efetivamente iniciarmos as entrevistas desconheciam a existência dos PCN e PCN-LE. Escolhemos os sujeitos cujas entrevistas aqui transcrevemos justamente por terem tido algum tipo de contato com o texto dos PCN e PCN-LE. Não foi surpresa quando ouvimos as respostas e obtivemos confirmação de que, não só os professores desconhecem o documento na íntegra, mas também os alunos não sabem que têm um bom aliado para que mudanças sejam promovidas a seu favor na área de ensino-aprendizagem de LE nas escolas. Ao reler o documento para a elaboração deste estudo, ficou claro que apenas professores e consultores da área de educação foram convidados para a confecção dos PCN, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases já comentada anteriormente. Temos a opinião de que a consulta aos alunos teria sido proveitosa para o preparo do documento.

Na pergunta nove inquirimos se os professores seguem ou não o que está proposto pelos PCN-LE. Ainda pedimos que justificassem suas respostas.

*P1 “É, é como eu falei. Tem a proposta muito boa de interpretação, mas eu não consigo trabalhar assim, eu não vejo, assim, eu não consigo adequar o tempo que nós temos de aula, são só duas, a essa parte de texto, porque tem que ter um trabalho de vocabulário, o aluno tem que traduzir, você tem que comentar com eles. Então eu acho que o tempo..., eu não consigo me adequar a esse tempo. A escola cobra o conteúdo que será cobrado no PAS, no vestibular. Mas a escola nunca cobrou habilidades, competências que estão escrito [sic]*

nos PCN-LE. Nem os alunos, pois se eles têm informação não cobram. Eles falam: ‘Vamos traduzir mais!’ Aí eu trago mais textos pra tradução, nós trabalhamos mais, assim, algumas traduções, em algumas turmas que eles acham mais necessário. Têm outras que são alheias à tradução, eles não querem traduzir de forma alguma. Mas mesmo assim, eu tento impor uma tradução pra eles, porque vai ficar mais fácil. Das competências, habilidades, os pontos positivos é [sic] o enfoque mesmo. E o negativo, é que eu acho que a língua estrangeira deveria ter pelo menos mais uma aula. Ou então ser dividida. Hoje eu estava conversando com eles a questão do nivelamento da turma... se nós tivéssemos um nivelamento seria muito mais fácil de trabalhar. Alguns me cobraram: ‘Ah, por que a aula de inglês é em Português?’ Justamente pelo nivelamento da turma, não posso falar o tempo inteiro em inglês se tem aluno que nunca viu inglês. Então eu acho que se a gente, não sei, se mudasse um pouco a estrutura da língua inglesa na questão de tempo, de colocar a língua inglesa na escola, no Ensino Médio como um curso de inglês, nós teríamos pelo menos um ano para básico, um ano para intermediário, um ano para avançado, de modo que o aluno saísse no terceiro ano com um pouquinho mais de conhecimento. Não é a maioria dos alunos que cobra a aula falada em inglês, são pouquíssimos, são aqueles que estão no intermediário para o avançado em algum curso de inglês. Inclusive os que não fazem curso falam: ‘Não, professora, não faz isso porque se não a gente vai ficar voando aqui na sala’. Eu acho que a gente não tem muito tempo pra ficar trabalhando isso com eles”.

**ENTREVISTADOR:** “Quanto às sugestões, você as segue”? P2 “Não, não muito. Não, não sigo”.

**ENTREVISTADOR:** “Por que não?” P2 “Eu acho que não há uma cobrança muito grande na escola. Quando eu entrei aqui, a gente trabalhou bastante sobre as questões das competências, habilidades, dentro do nosso plano de curso no início que é entregue... a direção no início do ano, é cobrado isso. Mas depois não se fala mais nisso”. **ENTREVISTADOR:** “Os alunos cobram o que é sugerido pelos PCN-LE?” P2 “Não, eles não têm a menor idéia do que se trata”. **ENTREVISTADOR:** “Eles nunca ouviram falar? Eles não sabem que existem os parâmetros, essas sugestões que são para ajudá-los?” P2 “Eu não posso te falar que eles não sabem, pode ser que tenha alguns que saibam né, mas acredito que a maioria não, talvez não tenham a menor idéia do que se trata”.

P3 “Não, eu não sigo não. Não sei o que está escrito total [sic]. Talvez eu faça alguma coisa que está lá nos PCN, mas não é por conhecer. Acho que é porque quase ninguém se interessa, aí é mais trabalho pra mim. Os alunos não sabem do que se trata, então a gente não tem que se preocupar. Ninguém vai reclamar mesmo”.

P4 “Sim, dentro do que eu lembro, sigo sim essas recomendações. Eu me sinto, assim, muito profissional, muito adequada a tudo isso, eu faço sim”. **ENTREVISTADOR:** “Você poderia dar uma justificativa por que seguir essas recomendações das quais lembra?” P4 “Eu acho é muito, assim, já tá muito assim... Como é que eu digo? Muito intrínseco na minha formação como professora, né. Claro que venho me atualizando, que eu venho aprimorando esses anos todos, tá entendendo? Então você... já pelo tempo que eu sou, já sou professora há muito tempo, então eu acho que isso é uma coisa que vem naturalmente, já vem intrínseco na didática, no modo de ser, no modo contínuo. Eu acho que sim”. **ENTREVISTADOR:** “Sua escola cobra isso? Ela cobra o uso dessas diretrizes? Ela cobra o uso do que está nos PCN – LE?” P4 “Como é que eu vou te dizer?! Eu acho que a minha escola... Ela cobra o que acha que tem que cobrar, não sei se necessariamente tá dentro, né. Eu acho que é uma escola, eclética né, é uma escola que faz uso de vários métodos né, usa de cada método um pouquinho. É uma escola tradicional, mas ao mesmo tempo aberta, pro método que seja adequado, que seja moderno, sem grandes exageros. Então eu acho que ela cobra sim”. **ENTREVISTADOR:** “Por parte dos alunos você sente alguma cobrança deles também? Você vê conhecimento deles dos PCNs? Eles comentam alguma coisa, dão alguma opinião?” – “De aluno não. Eu vejo conhecimento dele..., eu vejo interesse dos alunos que se aprimoram. Tem muitos alunos que já fazem a língua estrangeira fora há algum tempo, inglês há algum tempo, então eles sentem vontade de aprimorar. Mas em relação a PCNs não”.

Uma vez mais apenas P4 disse estar em conformidade com as sugestões presentes nos PCN-LE. Entretanto, não deu uma justificativa do por que trabalha com os conteúdos da maneira que trabalha, confiando muito em sua formação como docente e o tempo em que atua como tal para legitimar o que faz.

Os outros três sujeitos foram unânimes em afirmar que de uma forma ou de outra não fazem o que lhes é sugerido pelo documento oficial, ou por causa do tempo que é considerado curto (P1), ou pelo descaso das escolas em relação ao assunto (P1 e P2). P3 demonstrou total desprezo pelo tema.

A pergunta dez questionava sobre mudanças ocorridas na prática docente de cada um por causa dos PCN-LE. Queríamos saber se os professores mudaram sua conduta docente por causa do que sugere o documento elaborado pelo Governo Federal, com o aval de parte da comunidade de educadores e colaboradores nas diversas áreas de ensino, em nosso caso o ensino de LE.

*P1 “Eu tô tentando colocar mais texto. Trabalhar mais com texto, por que realmente é isso que estão pedindo. Então tô tentando colocar mais assim. Agora eu não consigo me separar muito da parte gramatical. A escola é mais a parte gramatical, e eles também cobram isso. Se a gente começa de repente, a trabalhar muito com texto, interpretação, eles ficam meio perdidos. / – Mas péra aí, qual é o conteúdo? / – O que que vai cair na prova? / – Mas isso aqui que a gente viu. Vai cair no vestibular? Eles não conseguem, ainda, muito identificar as questões gramaticais dentro do texto. Então isso aí, eu penso que seja um processo, a gente tem que começar bem devagar até eles entenderem que a gente pode trabalhar gramática dentro do texto. Os alunos estão mais preocupados com vestibular, PAS, do que com o domínio da língua inglesa. Inclusive vestibular, PAS e concurso que caem língua inglesa [sic]. Todas as perguntas e todas as sugestões que eles falam comigo, críticas também, sempre com relação a vestibular, a PAS e a concurso público. Nenhum momento eles: – Ah! Mas eu não falo inglês; eu não saio do 3º ano falando inglês. Eles não têm essa queixa”.*

P2 “Não. Não mudou nada. Eu tenho sempre quando eu entro na sala de aula meus objetivos, né, e o conteúdo a cumprir. E eu sempre me pergunto, me questiono se ao final da aula eu consegui chegar àquele objetivo. Então assim, com isso, com esses Parâmetros Curriculares, não acrescentou nada, e não teve nenhuma contribuição, como professora... não teve”. **ENTREVISTADOR:** “Então a leitura, o contato, pouco ou muito que você teve com os Parâmetros Curriculares, não mudou nada do seu jeito de dar aula?” – P2 “Não. Não mudou. Só como experiência mesmo. Não acrescentou em nada”.

P3 “Pra mim continuo na mesma. Pra ser sincero não faz falta. Se eu disser que hoje sou diferente por causa dos PCN tô mentindo. Nunca falei com nenhum colega sobre isso. Nem ouvi alguém dizer que os PCN são usados para melhorar o que se faz no ensino. Trabalho com muitos textos para o vestibular. O governo quer ver as pessoas na universidade, mas dificulta muito o acesso. Nem todo mundo consegue acompanhar o ritmo. Agora que você tá perguntando me deu até vontade de dar uma olhada pra lembrar de umas coisas... na verdade é pra ler mesmo. Quem sabe tem algo que eu uso. Mas acho melhor deixar como está. Não vou me envolver”. (?)

P4 “Eu acho que muita coisa a gente vem mudando com o tempo, né? Com o tempo, com aperfeiçoamento, você vem se reciclando, você vem se aprimorando, tá entendendo? A prática hoje em dia. O que eu dou pros meus alunos em termo de texto é muito mais sofisticado do que quando eu comecei a trabalhar. Eu sinto que as minhas aulas são muito mais..., mais..., como é que se diz? Flui bem melhor do que há cinco, seis anos atrás. Mas isso é uma coisa que você vai adquirindo através da prática, né? Do dia-a-dia né? Naturalmente do sucesso que aquilo tudo, tá.... Eu sinto resultado muito positivo dos meus alunos. Mas muito mesmo. **ENTREVISTADOR:** “Essa mudança é por causa do que você leu nos PCN-LE?” P4 “Isso é que eu não sei te dizer. Por que se eu não me lembro não sei. Eu sei que eu venho mudando, venho aprimorando. E as técnicas novas também, a gente vai usando, por exemplo essa entrada na sala de informática foi uma coisa muito boa, né? Muito inovadora. E muito, realmente, de acordo com que eles vivem dia-a-dia. De repente você introduzir filmes, o menino prestar atenção, ouvir e colocar aquilo num texto, e você vê que aquilo naturalmente se traduz dentro de uma prova, né? O que você deu, ele tá conseguindo assimilar. Isso aí gratifica muito, né?”

P4 completa dizendo que a entrada de novas tecnologias é muito bem vinda e gratificante, tanto para ela, professora, quanto para seus alunos. A escola em que P4 trabalha se encontra em local nobre da cidade. Os alunos que lá freqüentam têm boa estabilidade financeira, e a instituição oferece muito do que há de mais moderno em tecnologias que facilitem o ensino. Esta realidade não está presente em todas as escolas. Apesar de serem escolas particulares, nem todas investem ou têm espaço físico para se adaptarem às mudanças e exigências tecnológicas.

Pareceu-nos que os professores não entenderam bem a mensagem deixada pelos PCN juntamente com os PCN-LE. Ainda se pratica muito, e na maioria dos casos somente, a parte de compreensão escrita, em detrimento da comunicabilidade através da oralidade também, um dos desejos dos PCN:

Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. (BRASIL, 2002 p. 130).

Ficou claro que se faz muito o que métodos, como o da Gramática Tradução já discutido em nosso estudo, faziam há alguns anos. Tanto alunos quanto professores estão mais preocupados com a preparação para os exames vestibulares e outras formas de acesso a uma instituição de ensino superior do que com o comprometimento em saber, em adquirir conhecimento para “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”. (BRASIL, 2002 p. 129).

## CAPÍTULO 4

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de nosso estudo foi o de averiguar o que os professores que leram os PCN e PCN-LE entenderam a respeito do documento, e se efetivamente empregam as sugestões ali contidas em sua prática docente habitual. O documento oficial do Governo Federal intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo-se aí os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, que ambiciona no Ensino Médio “(...) a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (Brasil, 2002 p.16), ainda é desconhecido pela maioria dos professores responsáveis por sua aplicação<sup>14</sup>, os quais até o presente ignoram muito do que é proposto por não terem simplesmente tido contato suficiente com as sugestões presentes no registro oficial. Tivemos dificuldade em encontrar professores que pelo menos tivessem lido a parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais que nos interessava para a elaboração de nossa pesquisa, a que trata do ensino de línguas estrangeiras modernas, inglês. Tal obstáculo se revelou frustrante, pois ao iniciarmos nosso estudo achávamos que os PCN-LE eram parte constante da prática docente dos profissionais em ensino de LE nas escolas que visitamos, fato que facilitaria a elaboração e desenvolvimento de nossa pesquisa.

---

<sup>14</sup> A partir da amostragem considerada.



Através da análise qualitativa do contato que os professores-sujeitos tiveram com os PCN e PCN-LE, principalmente, e ainda da dissertação sobre alguns dos mais conhecidos e empregados métodos de ensino-aprendizagem sob a visão da Linguística Aplicada, pudemos concluir que está longe a adequação dos preceitos desejados pelo Governo Federal nas escolas regulares de Ensino Médio da capital do Brasil. Isto porque não é dada ao documento oficial a importância que ele deveria ter. As razões são muitas, mas dentre todas elas destacamos a manutenção do *status quo* nas áreas de ensino regular de línguas estrangeiras, independente do que se faça para melhorar a situação. Os professores se sentem desmotivados<sup>15</sup> perante o novo, as instalações físicas nas escolas e realidades sociais são diversas, os livros didáticos não são adequados, e os alunos têm outras prioridades que lhes parecem mais importantes. Sobre a questão do livro didático e a prática docente, Almeida Filho (1998 p. 40) elucida “(...) que os professores brasileiros estão quase sempre demasiado ocupados em garantir sua subsistência, sobrecarregando com isso o seu tempo nas extensas feiras de aulas e quase nada engajados no seu aperfeiçoamento profissional e preparo pessoal para o verdadeiro e complexo ato de ensinar e educar através das línguas”. Neste quadro, não há mesmo condições para que as sugestões contidas nos PCN-LE realmente se estabeleçam. Ao invés disso, os docentes preferem continuar suas práticas costumeiras e resguardar o que acreditam seja melhor para seus alunos, e por que não para eles próprios.

---

<sup>15</sup> Os salários muitas das vezes são baixos, e o que as escolas cobram nem sempre é o que elas querem; pré-adolescentes e adolescentes, os alunos do Ensino Médio, vivem num mundo dominado pela facilidade oferecida pelas novas tecnologias como a internet, onde trabalhos escolares estão disponíveis para serem copiados e trocados entre eles; a carga horária dos docentes se torna penosa, pois muitos trabalham em três, às vezes até em quatro escolas para compor o salário. As exigências são muitas e as recompensas escassas.

Apesar de o próprio Governo Federal buscar destacar “que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados” (BRASIL, 2002 p. 127)<sup>16</sup>, o próprio governo admite que:

Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido. (BRASIL, 2002 p. 137).

Sobre tudo isso, gostaríamos de ressaltar que através de nosso estudo e contato com os sujeitos de pesquisa, a situação não mudou muito. Os livros didáticos continuam reproduzindo modelos de divisão, e nossas entrevistas mostraram que o vestibular continua fazendo o mesmo, ancorado na frustração dos professores em transcender o ensino de LE, e no comodismo cotidiano dos alunos. O tecnicismo nas escolas ganhou o incentivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação quando esta permitiu a terceirização das aulas de LE nas escolas regulares, assunto já discutido em nosso trabalho. Ainda a respeito do livro didático, Almeida Filho (1998 p. 40), acrescenta que:

Ensinar uma língua (estrangeira) é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Se os alunos, por acaso, não apreciarem o conteúdo dos diálogos e exercícios práticos e, se seus estilos de aprender não forem aqueles pressupostos nos livros texto, então, má sorte a deles!

---

<sup>16</sup> PCN: O sentido de aprendizagem na área.

Através dos dados que coletamos em nossa pesquisa, pareceu-nos claro que existe uma priorização do uso da leitura e interpretação de textos como instrumentos únicos capazes de satisfazer as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de LE. A comunicação acontece mais com a produção de textos (rara em LE) e tradução do que propriamente através da oralidade e sua exploração em sala de aula. Ainda se dá muita importância à capacidade de apenas marcar a resposta certa em testes de medição de conhecimento, principalmente os exames vestibulares, para a obtenção de vaga em instituições de ensino superior. Talvez por causa disto os professores de LE não se sintam muito encorajados a aplicar as sugestões dadas pelos PCN-LE.<sup>17</sup>

O próprio Governo Federal admitiu existirem falhas em suas proposições nos PCN para uma reforma adequada ao Ensino Médio. Nem tudo saiu como o planejado. Em 2004, portanto, aproximadamente sete anos após as primeiras discussões acerca do que estaria nos PCN terem começado, o governo publicou, através de seu Ministério da Educação, um manual para orientar educadores e profissionais nas diversas áreas de concentração, a respeito das conclusões e propostas a partir do que tinha sido feito até então. O Sr. Francisco das Chagas Fernandes, então Secretário de Educação Básica, na apresentação do documento, concluía, a respeito das mudanças relativas ao Ensino Médio com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) que tal proposta não se concretizou com a sua implementação por não ter conseguido, nas diferentes instâncias do Ensino Médio, aprofundar análise consistente que permitisse esclarecer e orientar as escolas, bem como, promover o estudo do documento e discutir as possibilidades didático-pedagógicas, por ela apresentadas, junto ao professor na execução da sua prática docente. (BRASIL, 2004 p. 6).

---

<sup>17</sup> Faltam incentivos financeiros e até mesmo acadêmicos.

No mesmo manual, o Governo, acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os Parâmetros Curriculares Mais (PCN+), ainda conclui de forma bastante direta:

No geral, os dois documentos referidos carecem de fundamentação teórica clara, que possibilite compreender os usos contemporâneos das LE em relação à complexidade da vida atual como também entender formas de construção do conhecimento que se configuram, cada vez mais, como prevalentes, princípios esses estabelecidos como essenciais tanto na LDBEN como no DCNEM. Além disso, ou talvez por isso mesmo, as visões de linguagem ou aprendizagem utilizadas não dão conta das necessidades da vida contemporânea. Acrescenta-se o fato de que a articulação teórica é fragmentada e não está, portanto, apoiada em uma formulação consistente, o que dificulta qualquer tentativa de compreensão ou de pensar uma proposta pedagógica. (BRASIL, 2004 p. 42).

Essa aceitação por parte do Governo Federal corrobora ainda mais o resultado do nosso trabalho, confirmando que os professores não acham viáveis as proposições dos PCN para o ensino de LE no Ensino Médio e que não mudaram muito sua prática docente por causa do documento. As respostas obtidas através de nossas entrevistas não foram, em momento algum, claras no sentido de afirmar o contrário.

As diretrizes curriculares para o Ensino Médio vieram amparadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, fundamentadas “em princípios axiológicos e pedagógicos e propõem-se a orientar os sistemas e instituições de ensino na construção dos projetos educacionais”. (BRASIL, 2004 p. 7). Entretanto:

Essas diretrizes legais não foram suficientes para sustentar a reforma do Ensino Médio. Em 1998, o MEC divulgou os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), com o objetivo de difundir os princípios da reforma do ensino em nível médio. Decorridos sete anos, tal reforma não se efetivou, em razão de fatores políticos, pedagógicos e operacionais. (BRASIL, 2004 p. 7).

Por causa desses diversos fatores, aliados ao pouco interesse dos professores pelos PCN-LE, como constatado através de nossas entrevistas, deduzimos que muito ainda precisa ser feito para validar as sugestões contidas no documento oficial para torná-lo mais interessante do ponto de vista pedagógico-institucional. Nossos sujeitos não tiveram o contato adequado com os PCN-LE para que pudessem comentar com mais profundidade o que ali está proposto. Apenas P4 se mostrou mais otimista com seu trabalho, apesar de não confirmar, de maneira satisfatória, que emprega as propostas presentes nos PCN-LE nas suas atividades como docente.

O que fazer então para que as propostas dêem certo no que diz respeito ao conhecimento e emprego mais adequado do que está explicitado nos PCN-LE?

Acreditamos que não basta apenas o documento ser interessante aos olhos do Governo Federal. São necessárias mais discussões e exposições do documento aos olhos da comunidade docente com aval dos estudantes. Não podemos deixar de lembrar que o Governo também precisa definir que metas são mais importantes para o aprendizado de uma língua estrangeira na escola, quando o próprio Governo condiciona o acesso às instituições públicas de ensino superior à maratona de exames de vestibular, que cobram justamente do aluno o que ele mesmo Governo tenta evitar com os PCN e PCN-LE: a memorização para interpretação de leitura.

Os PCN devem estar mais presentes também nos cursos de graduação na área de Letras, sendo discutidos profundamente para que não caiam no esquecimento e se transformem apenas em mais uma idéia que não deu certo em nosso país. O desejo do documento é válido, mas a utopia para sua aplicação precisa ser revista.

Gostaríamos de sugerir futuros estudos como este nosso, a fim de se atingir um número maior de professores, não só do Ensino Médio de escolas particulares, mas de escolas públicas e do Ensino Fundamental, visando à verificação do uso dos preceitos sugeridos pelos PCN e PCN-LE. Nossa sugestão advoga, mais uma vez, a leitura e estudo do documento oficial do Ministério da Educação nos cursos de graduação em Letras das diversas instituições de ensino superior espalhadas em nosso país. Isto porque através de nossa pesquisa constatamos que apenas um dos sujeitos teve contato com os parâmetros curriculares durante o curso de graduação. Os outros apenas foram encontrar o documento do Governo Federal em coordenação de área ou reuniões pedagógicas feitas em suas escolas.

As instituições de ensino superior devem preparar os futuros professores para que possam ao menos adaptar as diretrizes contidas nos PCN e PCN-LE às suas reais necessidades e às necessidades de seus alunos visando a uma melhor interação comunicativa. Isto já está explicitado no próprio documento:

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística. BRASIL, 2002 p. 125).

Não acreditamos que tudo que o Governo deseja através do documento elaborado pelo MEC seja improvável ou impossível de ser realizado, mas simplesmente constatar que as coisas não saíram exatamente da forma originalmente planejada, como acabamos de demonstrar, não basta. São necessárias atitudes mais coerentes e diretas de aproximação entre o que o Governo almeja, o que é possível e razoável para os professores executarem, e o que os alunos necessitam e querem para si próprios em relação ao seu futuro. Acreditamos que o emprego de políticas educacionais mais conseqüentes e projetos pedagógicos menos ambiciosos, entretanto realizáveis, tornarão as propostas apresentadas pelos PCN menos utópicas, facilitando desta forma o cumprimento das metas estabelecidas e aprovadas.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Editora Pontes, 2ª edição, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEB, 2004.

ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e Auto-estima**. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Longman Inc. Fourth edition, New York, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**. Longman Inc. Second edition, New York, 2001.

CANALE, M. and SWAIN, M. **Theoretical Bases to Communicative Approaches to Second Language Teaching and Texting**. *In: Applied Linguistics*. Vol.1, nº. 2, 1980.

CESTARI, M. L. **Classroom Communication: monological and dialogical acts**. Conference: Social Practices and Symbolic Meditations. Université de Neuchâtel, Switzerland, March 1994.

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Artmed, São Paulo, 2002.

COSTAS, Ruth. **Com medo dos alunos**. Revista Veja, ed. 1.904, ano 38 nº 19, pp. 62-66, mai, 2005.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB – Ranços e Avanços**. Papyrus Editora, 16ª edição, Campinas, 2003.



ELS, Theo van. **Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages**. Edward Arnold (Publishers), Australia, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. Editora Atlas, São Paulo, 1999.

HOLDEN, S. e ROGERS, M. **O Ensino da Língua Inglesa**. SBS Editora, São Paulo, 2004.

HORNBY, A. S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. 7th edition. Oxford, OUP, 2005

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford, OUP, 1984.

KRASHEN, S., HEIDI, D., BURT, M. **Language Two**. Oxford University Press. 1982.

KRASHEN, Stephen D. **The Input Hypothesis: issues and implications**. Longman Group, England, 1985.

\_\_\_\_\_. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Phoenix ELT, Great Britain, 1995.

\_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice Hall Europe, Great Britain, 1988.

LEFFA, Vilson J. (org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, Educat, 2001.

MASCARENHAS, Daniela R. **Quando os professores do ensino fundamental lêem os PCN-LE**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOITA-LOPES, L. P. **A Contribuição da Lingüística Aplicada na formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: a questão dos temas transversais**. Intercâmbio, 8, 1999. pp. 17-24.

PRABHU, N.S. **There is no best method – Why?** TESOL QUARTERLY, Vol 24, No 2. 1990.

RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York, Cambridge University Press, 1988.

RICHARDS, Jack C. **The Language Teaching Matrix**. Cambridge University Press, New York, 4<sup>th</sup> printing. 1994.

SILVEIRA, M. I. M. **Uma Visão Histórica das Abordagens, Métodos e Técnicas de Ensino**. São Paulo, Edições Catavento, 1999.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1983

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, 3<sup>a</sup> tiragem, São Paulo, 2000.

## ANEXO 1



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras – LET  
Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA

Prezado professor (a):

Este questionário é parte integrante da pesquisa de campo para dissertação de mestrado em lingüística aplicada na Universidade de Brasília. Ele se traduz em instrumento de coleta de dados e tem por objetivo mostrar como os professores de Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa, entendem o processo de ensino/aprendizagem desta língua. Por favor, responda o mais sinceramente possível. Suas respostas terão o mais absoluto sigilo.

|  |  |
|--|--|
| Nome: _____  | Idade: _____                           |
| Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino           | Tempo de ensino na rede privada: _____ |
| Formação Acadêmica:  |  |
| Graduação: _____   |  |
| Local e data: _____ - _____  |  |
| Pós-Graduação: <input type="checkbox"/> Especialização - Local e data: _____ - _____ |  |
| <input type="checkbox"/> Mestrado - Local e data: _____ - _____                      |  |
| <input type="checkbox"/> Doutorado - Local e data: _____ - _____                     |  |

1- Utiliza livro didático em sala de aula?  Sim  Não (Passe à questão seguinte)

Qual?

\_\_\_\_\_

Indicação:  sua  da escola  quando assumiu era o livro que estava sendo usado.

2- Se respondeu “Não” à questão anterior, então que tipo de material utiliza?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3- Que método utiliza em suas aulas?

\_\_\_\_\_

4- Que materiais extras utiliza em sala de aula? Com que frequência?

---

---

5- Costuma planejar suas aulas de antemão?  Sim  Não

Por quê?

---

6- Qual habilidade lingüística desenvolve com mais frequência com os alunos durante suas aulas?

Fala / Oralidade  Escrita  Audição  Leitura

7- Qual a importância em se aprender uma língua estrangeira no Ensino Médio?

---

---

8- Se você pudesse mudar alguns aspectos no ensino de língua estrangeira em sua escola, o que mudaria?

---

---

9- Já ouviu falar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira elaborado pelo MEC em 1998?

Sim  Não

10- Já teve contato com o documento?  Sim  Não

Em caso afirmativo, explique em que circunstâncias:

---

---

11- Você aplica, ou alguma vez aplicou sugestões indicadas pelos PCN-LE em sala de aula? Por quê?

---

---

12- Em sua opinião, qual é, ou quais são, os objetivos principais dos PCN-LE?

---

---

13- Você vê alguma relação com o que os PCN-LE querem e o que você respondeu na pergunta sete acima? Justifique.

---

---

---

## ANEXO 2



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras – LET  
Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA

### Entrevista – Perguntas

- 1- Em que circunstâncias você teve contato com os PCN-LE para o Ensino Médio?
  
- 2- Você leu todo o documento ou somente a parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que pertence a sua área de atuação?
  
- 3- Dentro do capítulo citado na pergunta anterior, existem várias diretrizes que são sugeridas para uma melhor interação do aluno com a língua e o mundo. Como você analisaria tais diretrizes sob o ponto de vista de educador atuante em sala de aula  
Cite alguns exemplos para corroborar seu comentário.
  - a. São adequadas à realidade? Por quê?
  - b. São possíveis de serem concretizadas? Por quê?
  
- 4- Em sua opinião, seus alunos estão preparados e desenvolvem conhecimento suficiente para “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”? (BRASIL, 1996 p. 127). Justifique sua resposta.

- 5- Dentro do capítulo que trata das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, você vê mais ênfase dada a que tipo de habilidade lingüística: expressão oral, expressão escrita, compreensão oral ou compreensão escrita? Que habilidade está mais presente em sua prática na sala de aula? Justifique sua resposta?
- 6- As diretrizes sugeridas nos PCN-LE na parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, asseveram que as Línguas Estrangeiras Modernas foram durante muito tempo desprezadas em sua importância, e que agora adquirem o valor que lhes é devido, assim como qualquer outra matéria da grade curricular. Responda:
- Isto acontece na escola em que você leciona?
  - A língua estrangeira assume mesmo o status de matéria importante como qualquer outra?
  - Os alunos tratam a língua estrangeira como deve ser (de acordo com o comentado acima)?
- 7- Como você analisa as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna como pregam os PCN-LE? Você segue tais recomendações com seus alunos? Diga por que. Sua escola cobra, ou de alguma outra forma incentiva tal desenvolvimento entre você e os alunos?
- 8- Qual comentário você faz sobre as proposições dos PCN-LE em relação à sua prática docente? Quais os pontos positivos e os pontos negativos, em sua opinião?
- 9- Você segue o que os PCN-LE pregam? Por que sim? Por que não?
- 10- Houve alguma mudança em sua prática docente por causa do que está sugerido nos PCN-LE?