

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROGRAD
Coordenação do Curso de Letras
Licenciatura Plena em Letras
Benedito da Costa Nunes
Maria Alice Marques Brandão

**Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa: Um Estudo Comparativo nas
Escolas Públicas X Particulares de Ensino Médio na Cidade de Macapá.**

MACAPÁ

2011

Universidade Federal do Amapá
Pró- Reitoria de Ensino e Graduação – PROGRAD
Coordenação do Curso de Letras
Licenciatura Plena em Letras
Benedito da Costa Nunes
Maria Alice Marques Brandão

**Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa: Um Estudo Comparativo nas
Escolas Públicas X Particulares de Ensino Médio na Cidade de Macapá.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal
do Amapá como instrumento pré-
requisito para obtenção de grau de
Licenciatura Plena em Letras sob a
orientação da Professora Aldenice de
Andrade Couto.

MACAPÁ

2011

**Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa: Um Estudo Comparativo nas
Escolas Públicas X Particulares de Ensino Médio na Cidade de Macapá.**

Benedito da Costa Nunes

Maria Alice Marques Brandão

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal do Amapá-Unifap, como instrumento pré-requisito para obtenção de grau de Licenciatura Plena em Letras.

Banca Examinadora

Presidente: _____

Prof^ª. Aldenice Andrade

Membro: _____

Prof^ª. Brenda Mota

Membro: _____

Prof^º. Élvio Zenker

Macapá, 08 de Junho de 2011

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade;

A nossas famílias, nossa eterna gratidão, que mesmo com nossos erros nos encorajaram para seguirmos em frente embora as dificuldades fossem muitas;

A Prof^a. Aldenice Andrade, por suas orientações e eternas contribuições para a elaboração deste trabalho;

A todos os nossos professores, pois com capacidade e profissionalismo nos mostraram os caminhos da sabedoria e do aprendizado;

Aos nossos amigos e colegas de curso, que durante a jornada acadêmica foram parceiros e solidários em momentos difíceis e desconforto econômico e social;

A todos os que permitiram ser consultados, pois reconheceram a importância deste trabalho e que direta ou indiretamente contribuíram para a realização do mesmo;

A todos os nossos familiares, que estiveram envolvidos em nossas vidas e torceram por nossa felicidade e conquistas ao longo desta jornada;

A todos nossos entes queridos que torceram ao longo de suas vidas por nossa felicidade e conquista ao longo desta jornada;

E a nós que fomos buscar conhecimentos e dedicamos grandes momentos de nossas vidas para que este trabalho pudesse se concretizar e sirva de alguma forma para auxiliar na vida estudantil de alguém.

“Na sabedoria há um espírito inteligente, santo, único, múltiplo, sutil, móvel, penetrante, imaculado, lúcido, invulnerável, amigo do bem agudo, livre benéfico, amigo dos homens, estável, seguro, sereno, que tudo pode e tudo abrange, que penetra todos os espíritos inteligentes, puros e sutilíssimos. A sabedoria é mais ágil que qualquer movimento, atravessando e penetrando tudo por causa da sua pureza...”

(Livro da sabedoria 07:22-24)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa na cidade de Macapá, verificando como se dá o referido processo em escolas tradicionais, que ao longo da vida estudantil servem de exemplo para outras escolas. Ressaltando o papel do professor de LE como um dos principais vetores na formação do aluno criando mecanismos que visam uma profunda transformação seja ela de caráter social, cultural, profissional. Dessa maneira, a pesquisa constatou que os estabelecimentos de ensino da rede pública observada mostraram uma ausência concernente as responsabilidades para oferecer condições favoráveis no que diz respeito ao ensino de línguas, como cumprimento de horários, suportes como material didático, falta de infraestrutura etc. Por outro lado as escolas particulares mostraram estar bem mais preparadas para desenvolver o ensino de Língua Estrangeira (LE) que estão situadas no bojo dos PCN-LE. Averiguou-se, também, uma oscilação no que diz respeito a formação dos professores observados, pois nem todos possuíam graduação para lecionar a Língua Inglesa (LI), porém lecionavam por ter um curso livre de idioma que visa a comunicação superficial desse idioma. Diante deste panorama notou-se que os professores das escolas públicas utilizavam a Metodologia Tradicional, a qual direciona o ensino de LI a utilização da gramática normativa inglesa, através de tradução e memorização de vocábulos. Já os professores da rede particular utilizavam material didático para ministrar as aulas em LI, deixando certa liberdade para os alunos participarem das aulas utilizando a LI, o que demonstrar que nessas escolas é utilizada a Metodologia Comunicativa e Acional, pois os alunos são livres para criarem e agirem em sala de aula onde o professor é apenas um colaborador. Contudo, apesar das diferenças existentes na formação dos professores, todos buscavam desempenhar suas aulas da melhor maneira possível, colocando a prova que também a escola é responsável na conscientização da responsabilidade do seu papel no processo formativo do aluno que está relacionado tanto na formação continuada dos professores, a modernização das escolas com videotecas, laboratórios de informática, livros atualizados e etc.

Palavras-chaves: Ensino/Aprendizagem, Escolas Públicas e Privadas, Língua Inglesa.

ABSTRACT

This work has like one objective to contribute for one reflection about that teaching/learning's proceduring of the English in the Macapá City, checking how happens this process in traditional schools, that to long of that school's life serve to example to others schools. Emphasizing the role of the teacher of English like one of principals' examples in formation of the students creating the mechanisms having in view one profound transformation be it of a social nature, cultural, professional. This way, the research had certified that the teaching establishments public system observed, they did show one absence absurd to responsibilities to offer the conditions favorable in respect saying to languages learning, like fulfillment of the times, supports like material educational, lack of infrastructure and etc. To other side, the private schools did show been so prepared to develop teaching of English that are situated in the bulge of the PCN-Teaching English. One did see too one oscillation in respect to say to formation of the teachers observed, so nor at all could possess a grading to teach the English, but they had taught to have a free-course of language it has in view superficial communication of the teaching English. Before that view has been saw that teachers of the public schools had used the method traditional, which it gives a direction to teaching English to use of the grammar prescriptive English, across the translation and memorization of words. But now the teachers of the private system had used material educational to give class in Language English, giving some freedom to students to participate in class using the language English, what demonstrates in these schools is used the Method Communicative Actionable, because the students are free to create and act in classroom where the teacher is just a collaborator. However, in spite of differences extant in formation of the teachers, all them had fetched to carry out their class of best way possible, putting to proof too that school is responsible in to raise somebody's awareness of the responsibility of your role in the proceduring student's formation is related as in the formation teacher's continuity, modernization of the class using video class, laboratory of computers, books up-to-date and etc.

Words-key: Teaching/learning, Public & Private Schools , Language English.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
I HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS METODOLOGIAS QUE MARCARAM O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.	14
1.1 Metodologia Tradicional.....	14
1.2 Metodologia Direta.....	19
1.3 Metodologia Audio-Oral.....	21
1.4 Metodologia Estrutural-Global-Audio-Visual (SGAV).....	23
1.5 Abordagem Comunicativa.....	26
1.6 Abordagem Acional.....	28
II OS PCNEM E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	26
2.1 A Língua Estrangeira e a sua perspectiva em relação ao futuro profissional do aprendiz de uma LE.....	26
2.2 Os objetivos dos PCNEM em relação à aquisição de uma LE.....	33
2.3 A Língua Estrangeira e sua perspectiva em relação aos PCNEM.....	36
III PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS E ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	41
3.1 O objetivo da pesquisa.....	41
3.2 Locus da pesquisa.....	41
3.3 Instrumentos utilizados na pesquisa	42
3.4 perfil dos professores	43
3.5 O perfil dos professores.....	44
4 ANÁLISE DE DADOS	46
4.1 Observação.....	46
4.2 Questionário do aluno.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
BIBLIOGRAFIA	58
V ANEXO	60

INTRODUÇÃO

O trabalho ora intitulado é o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa na cidade de Macapá fazendo uma comparação entre as escolas públicas e privadas que possuem uma tradição na educação amapaense.

Assim, foi feito um estudo comparativo nas escolas públicas e particulares de ensino que teve como objetivo principal fazer um estudo comparativo entre duas escolas públicas e duas escolas da rede privada a fim de verificar e comparar como se dar o processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no sistema educacional amapaense. Desse modo, foi feita uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual cada pessoa envolvida foi minuciosamente observada e respondeu um questionário para uma análise posterior. E assim passou-se a ter uma pesquisa do tipo etnográfica quantitativa onde foi observada uma quantidade suficiente de indivíduos para que se tivesse uma visão ampla do processo de ensino de Língua Estrangeira que ocorre principalmente na cidade de Macapá.

Para confirmar a veracidade da pesquisa também foi feita uma pesquisa bibliográfica, na qual foi levado em consideração o início do ensino da Língua Estrangeira (LE) no Brasil e nas metodologias que fizeram e/ainda fazem parte do ensino/aprendizagem de línguas, que visam desenvolver no aluno capacidade de comunicação e envolvimento nas relações pessoais enquanto membro de uma sociedade que está em constante mudança. Também se levou em consideração o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que se refere à língua estrangeira, consolidada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que norteiam o ensino/aprendizagem com relação à educação. Assim, basearemos nosso trabalho nos autores ALMEIDA FILHO (2007), BAGNO (2002), CUNHA (1991), GIRARD (1975), MIZUKAMI (1986), MOITA LOPES (2003), entre outros autores consagrados que possuem trabalhos com ênfase na Língua Inglesa.

O ensino da Língua Inglesa (LI) surgiu na década de 1930, com objetivo de fazer parte do currículo do Núcleo Comum contribuindo para a formação psicológica, social, cultural e afetiva do aluno, dando-lhe conhecimentos gerais que lhe permitam efetuar estudos posteriores mais complexos ou encaminhar-se para o mercado de trabalho.

Já com o advento da globalização e as aproximações comerciais entre as instituições financeiras, e o mesmo caso vem ocorrendo paulatinamente entre as Américas, Europa e Ásia, servindo de alerta para a valorização da língua inglesa.

No caso do Brasil, isto ocorre com o advento da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), encabeçada pelos Estados Unidos e com a nossa crescente aproximação com os mercados americano, europeu e asiático, o que se faz necessário aprender uma língua Estrangeira, que como já foi mencionado é a Língua Inglesa, a qual deixou de ser um luxo intelectual para se tornar uma emergência.

A importância do tema aqui proposto está justificada na Constituição Federal (CF) de 1988 que estabelece no artigo 26, parágrafo 5º que diz que dentre os pilares que sustentam o ensino, o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, arte e o saber; especificamente no artigo 35, inciso III, tal documento inclui uma língua estrangeira no Brasil, sendo a mesma obrigatória. Acompanhando a CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 2º, e nos incisos II e III que remetem os mesmos princípios. Com isso, logo se verifica que não existem limites para alcançar os maiores graus de saberes, de acordo com a capacidade que é peculiar a cada indivíduo. Deste modo, qualquer limitação emitida e contrária a esse princípio é inconstitucional e deverá ser punida.

Assim, para TOTIS (1991) o ensino do inglês compromete-se, portanto, com um processo educacional mais amplo, cooperando para alargar o horizonte do aprendiz, respeitando sua individualidade e levando em conta suas necessidades e expectativas. Capaz de utilizar corretamente uma língua dominante, ele tem acesso a novos conhecimentos (informação científica, tecnológica e cultural) que podem levá-lo a um aprofundamento intelectual pelo estabelecimento de relações com outras áreas de conhecimento. Conseqüentemente, o aluno terá condições de compreender e contribuir de maneira ativa e integrada para a sociedade em que vive.

A partir das constatações acima é entendido que o objetivo geral do ensino da língua inglesa é envolver o aluno e o professor contribuindo para a formação e o desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo do aluno, dando a este conhecimentos que permita efetuar estudos posteriores mais complexos ou encaminhar-se para o mercado de trabalho. É para que ocorra essa mudança no aprendiz foi incluída uma Língua Estrangeira no currículo estudantil no ensino fundamental e médio. O que conseqüentemente se dá no

processo da fala e da escrita, onde está inserido o processo de ensino/aprendizagem doravante uma LE.

Seguindo a linha de pensamento do ensino /aprendizagem de Língua Inglesa, PINTO (2000, p. 56) diz que: “a fala e a escrita são formas de manifestação da linguagem que só se desenvolvem a partir de suas próprias realizações e do uso contínuo em situações significativas”. Assim, no caso de uma LE deve-se estimular o desenvolvimento de ambas as habilidades para que os envolvidos possam expressar suas próprias idéias, suas dúvidas, seus problemas, questionamentos, sentimentos e inquietudes. Nesse processo gerativo de linguagem, a escrita tem muito em comum com a fala, já que o processamento da linguagem é fundamental para ambas, à medida que seus usuários constroem e reconstróem idéias, adquirem e usam a informação de diversas fontes e aplicam o conhecimento de como um texto é estruturado.

Assim, de acordo com BRONCKART (apud PINTO, 1999, p. 56):

A utilização de uma língua efetua-se sob a forma de enunciados (orais e escritos) que são provenientes dos representantes de um ou outro domínio da atividade humana. Cada um desses domínios elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados que Bakhtin (1992) denomina gêneros do discurso. À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimento e de informação de acordo com a situação comunicativa específica.

Assim, podemos evidenciar que o aprendiz de uma LE cria e recria seu discurso a partir do seu envolvimento com o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, o qual ALMEIDA FILHO (2007, p. 86) diz que:

Vivemos uma época na qual o contato entre línguas e culturas nunca foi tão intenso e generalizado. O valor de transitarmos por outros idiomas não precisa de muita defesa e já não se discute mais a ampliação de espaço de cultura e identidades em nós quando outra(s) língua(s) também nos constrói.

Então, para navegar entre idiomas e suas culturas com os menores obstáculos possíveis e com o máximo gozo dessa tarefa é o que nós almejamos hoje na nossa vida

quando exercemos uma profissão que necessite ensinar línguas ou uma língua, como diz ALMEIDA FILHO (2007):

Quando se trata da mesma língua em que nos reconhecemos, o movimento se repete agora entre variedades e registros que nos constituem em grupamentos ou estratificações sociais confundidos com as linguagens.

A partir dessas perspectivas com relação à aquisição de uma segunda língua serão realizados os estudos sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa em algumas escolas públicas e privadas da sociedade escolar macapaense.

O objetivo da pesquisa também visa demonstrar as diferenças e/ou semelhanças que existem entre o ensino/aprendizagem da língua inglesa com relação à forma como ocorre esse processo de ensino/aprendizagem e à questão do uso de material didático concernente as escolas públicas e privadas, que segundo Salinas (2002, p. 55):

Ainda que se tenha uma avalanche de livros didáticos. É necessário avaliar estes livros: alguns muito bons e outros com fins comerciais. A abundância de cores, o insuficiente conteúdo, a ausência de métodos coerentes com a realidade brasileira, a edição fragmentada de novelas e contos, que dá idéia de uma abrangência literária, quando na verdade não expressa nem o conteúdo da obra nem o estilo do autor, são com frequência os principais de inadequação dos livros.

Assim, foi inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) uma língua estrangeira que em sua totalidade procurou dar ênfase nas oportunidades de se aprender línguas nos centros de Línguas das redes oficiais, existentes em algumas partes do Brasil. Destarte, são entendidos como suplementares a oferta de uma Língua Estrangeira no currículo do ensino fundamental e médio, no sentido de que outras línguas, além daquela incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas e/ou ofertadas.

Deste modo, os PCN sobre língua inglesa estabeleceu a aprendizagem de uma língua estrangeira que deve possibilitar ao aluno um crescimento intelectual baseado numa análise discursiva, ou seja, na capacidade do indivíduo estar envolvido e ao mesmo tempo envolver outras pessoas no discurso por ele criado. O que pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centralizadas na constituição do aluno como ser que interage enquanto faz e refaz seus próprios discursos, ou seja, aquele que constrói seu discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os

processos sociais, onde ele é capaz de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

Em termos gerais, a LE normalmente incluída no currículo das escolas brasileiras atualmente é o inglês. Isso, é claro, representa uma grande perda cultural para não se mencionar o perigo de se ter toda a informação estrangeira filtrada no país através de uma única LE, afirma MOITA LOPES (1996.). Ainda, segundo esse autor, a preferência pelo inglês está obviamente relacionada a importância inegável da aquisição de uma língua internacional, o que se deve ao poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos na segunda metade do século XX, respectivamente, e à penetração do inglês como a língua da nova potência imperialista (Estados Unidos) no Brasil neste século.

Deste modo, reconhecemos o crucial papel que as línguas estrangeiras exercem principalmente as detentoras do poder econômico, sobre as nações inferiores cultural, econômica e socialmente, e para o inglês em particular que desempenha no mundo uma aquisição de um conhecimento privilegiado, para isso em todas as áreas de atividade acadêmica e profissional, são formuladas gramáticas na Língua Inglesa que servem de mero instrumento para o ensino/aprendizagem da referida língua. Porém, essas gramáticas pouco ajudam no ensino/aprendizagem adquirida em sala de aula nas escolas públicas, sendo mais visível aquisição de conhecimento desse ensino nas escolas particulares que adotam um modelo onde os alunos fazem a cognição de uma língua através de uma metodologia bem mais elaborada.

Nesse panorama é notável que os brasileiros devam aprender inglês por ele ser a língua mais falada no mundo e ter o conhecimento nesse idioma faz uma grande diferença para se ter uma oportunidade no mercado de trabalho. Assim, a situação atual do inglês no Brasil pode ser caracterizada como de bonança, auge e prestígio, ou seja, o indivíduo que possui conhecimento na área da Língua Inglesa estará um passo a frente daqueles que não possuem tal conhecimento. E para dar uma maior ênfase sobre a questão do ensino/aprendizagem de língua estrangeira é necessário observar os PCNEMs (1998) que abordam a aquisição de uma LE no ensino médio que pode ser normal ou profissionalizante. Logo é perceptível que adquirir conhecimento em outra língua traz uma grande vantagem tanto cultural, social e profissional, e seguindo as vantagens que trazem a aquisição de uma LE traz foi fundamentado tal tarefas

Para tanto este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro aborda o histórico das principais metodologias que fizeram parte do ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeira.

O segundo capítulo é destinado às perspectivas dos PCNEM em especial ao que tange o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil, bem como os princípios que os mesmos norteiam na formação de cada pessoa envolvida no processo educacional.

O terceiro e último capítulo trata da metodologia empreendida na pesquisa e da análise e discussão dos dados bem como dos resultados obtidos.

1- HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS METODOLOGIAS QUE MARCARAM O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Este capítulo será destinado ao percurso das principais metodologias de ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras principalmente no sistema educacional nacional e como as metodologias foram de suma importância para o desenvolvimento deste processo bem como elas evoluíram, desde sua inclusão no currículo do núcleo comum que a priori foi um marco desde o início do ensino/aprendizagem de línguas até os dias atuais. No decorrer do capítulo veremos umas das mais antigas metodologias.

1.1 – Metodologia Tradicional.

A metodologia tradicional está baseada na ênfase da tradução e da gramática e, é considerado como o método mais antigo em relação ao ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Assim, o aluno traduz textos de uma LE para sua Língua Materna e a partir daí estuda as regras gramaticais as quais compõem o sistema lingüístico da língua em questão, a fim de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade. Nessa metodologia dava-se ênfase aos modelos em todos os campos do saber, privilegiando-se os conteúdos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos. “Na concepção tradicional o adulto é considerado como um homem acabado, “pronto” e o aluno um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado”, MIZUKAMI (1986, p. 08)

O ensino em todas as suas formas, nessa metodologia será centrado no professor. Com relação ao aluno esse tipo de ensino volta-se para o que é externo que são os programas as disciplinas, o professor, cabendo ao aluno apenas executar prescrições que lhe são fixadas por autoridade exteriores. Assim, de acordo com SAVIANI (apud MIZUKAMI 1986, p. 8):

O papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja conseguido e isto independentemente do interesse e vontade do aluno, o qual, por si só, talvez nem pudesse manifestá-lo espontaneamente e, sem o qual suas oportunidades de participação social estariam reduzidas.

A partir desses pressupostos podemos estudar a relação que ocorre entre professor e aluno relacionado ao ensino, como o papel do professor, o papel do aluno, o papel da gramática e as atividades que são repassadas pelo professor para assimilação de conhecimento pelo aluno.

Segundo GIRARD (1975, p.153), na metodologia tradicional podemos dizer que o bom professor era aquele que apesar de não ter recebido uma excelente formação e não falar fluentemente uma língua estrangeira possuía capacidade de triunfar diante de todos os obstáculos (alunos, programas, material pedagógico), o que não quer dizer que não seja também necessariamente outras variantes para um melhor desempenho de suas atividades, no caso a formação de base do professor.

Não devemos esquecer que o professor desenvolve uma profissão que é demasiadamente difamada, na qual geralmente são expostos somente os fracassos e não os êxitos deste profissional, no ensino de um modo em geral, não apenas no ensino de línguas. Não é levado em consideração o fenômeno do mundo moderno que é a total falta de adaptação entre as condições de trabalho cada vez difíceis, onde existem turmas superabundantes, horários insuficientes, programas envelhecidos, formação acelerada dos professores. Dentre estas dificuldades estão inseridas as exigências crescentes de uma civilização hipertécnica que pressupõe no maior número de pessoas, conhecimentos sólidos em todos os domínios, afirma GIRARD (1975). Assim, o profissional que exerce qualquer atividade, seja ela de cunho educacional ou não deve estar sempre reciclando seus conhecimentos.

É necessário considerar a formação do professor em três níveis de ensino em que geralmente se divide, embora as fronteiras entre níveis variem sensivelmente de um país para outro nível primário ou elementar, nível secundário (técnico, moderno, clássico), nível universitário. O primeiro nível a ser abordado é o primário que consiste no ensino conhecido como Ensino Médio que em geral serve para ensinar uma LE. Que de acordo com GIRARD (1975):

A relação que rege as políticas educacionais, o nível primário é aquele que trata de um ensino veicular que na realidade é uma língua estrangeira para os alunos, mesmo quando essa língua (inglês ou o francês) é considerada como a

língua nacional, onde dentre muitos professores somente alguns tem o nível que duram quatro anos de estudos secundários (1975, p. 155).

Assim, o professor encarregado do ensino de língua estrangeira ao nível primário é um dos mais afetados pelo fato de não existir material didático adequado para educar um aluno que começa tardiamente a adquirir uma língua estrangeira. Há também a tendência para se basearem nos falantes nativos que não tem nenhuma formação pedagógica ou nos pedagogos de qualidade que tem muitas vezes a seu favor o entusiasmo e a boa vontade, e os quais fornecem depois de um curto estágio de aperfeiçoamento lingüístico, um material pedagógico suficientemente restrito (no melhor dos casos, um modelo gravado e um livro do professor detalhado) para lhe permitir inculcar nos seus alunos a utilização das estruturas fundamentais da língua falada.

Por outro lado o nível do ensino secundário é aquele ao qual poderíamos chamar em cada país de formação normal de professores do ensino secundários qualificados, sendo uma qualificação chamada por alguns autores de formação barata, que não passa de um paliativo num período de crise que obriga que seja feito por professores de boa vontade um trabalho para o qual não estão preparados, pois passam por um aperfeiçoamento lingüístico que é completado com sessões metodológicas ou algum programa criado pelas autoridades para suprir em tese essa deficiência na educação, confirma GIRARD (1975).

Já com relação ao nível universitário, temos a seguinte constatação confirmada pelo mesmo autor:

O nível universitário é uma formação ideal sancionada por um diploma universitário (licenciatura A ou B ou equivalente) e completada por certa formação pedagógica, existindo varias categorias de professores de línguas conforme o grau de especialização atingido, no fim de três ou quatro anos de estudos universitários obrigatórios”, (1975, p. 155).

Existe na formação tradicional dos professores de línguas aspectos positivos incontestáveis; o futuro professor adquire quase sempre uma boa cultura geral, possuindo assim um bom conhecimento do país cuja língua vai ensinar. Porém, para um melhor aprofundamento é necessário conhecer o indivíduo como aluno que faz parte como um elo fundamental na construção do saber fazer, mas que não era bem explorado na metodologia tradicional, é o que diz GIRARD (1975).

Ainda, segundo este autor, apesar das aulas tradicionais de inglês nas escolas regulares parecer não ter o mesmo apelo motivacional (depende muito do professor) que aquelas ministradas em cursos livres de língua inglesa (também depende do curso), acreditam-se serem ainda mais eficazes quando a meta é o Vestibular e seus textos longos e cheios de conclusões e parâmetros interdisciplinares.

O aluno situado na metodologia tradicional era aquele que ia para as aulas tal como é na vida social e, na escola com as suas capacidades mais ou menos desenvolvidas, confirma GIRARD (1975). Deste modo, é notável descrever que o aluno não possuía nenhum motivo para desenvolver algum tipo de interesse com relação a uma Língua Estrangeira, ou seja, não possuía capacidade de receber estímulos que prendesse sua atenção ou desenvolvesse sua assimilação com relação a uma LE. Era nesse panorama evasivo que se encontrava o aluno, que sem dúvida nenhuma atuava nessa relação de ensino/aprendizagem, na qual se esforçava constantemente para está motivado, todavia não era de bom gosto ter fantasias excessivas em relação a esse muitas vezes tido como procedimento natural de aprendizagem.

A falta de motivação por parte dos alunos é a questão da “atração novidade” (algo novo com relação à Língua Materna), pois muitos não conseguem aprender pelo motivo de não estarem preparados para aprender outra língua e uma cultura totalmente diferente da sua. Outro fato que traz dificuldades no ensino de línguas é que não são feitos levantamentos sociológicos em grande escala, em todos os países, para ter uma idéia dos diversos critérios que é concernente ao ensino de língua inglesa. É negado ao aluno que só se aprende aquilo que se quer aprender, que está relacionado à aprendizagem de adultos que tem uma necessidade vital de aprender uma língua estrangeira, em especial por razões profissionais.

Assim, fica cada vez mais claro que, o aluno é uma vítima do sistema educacional, pois há uma desigualdade em relação aos horários e números de aulas comparados com o ensino/aprendizagem da LM, GIRARD (1975), afirma:

O aluno dispõe de um horário limitado comparado as dez ou doze horas diárias durante as quais todos os aprendizes têm a possibilidade de praticar a sua língua materna. Ficando difícil para o aluno desenvolver e criar hábitos lingüísticos com uma média de duas a três horas semanais de ensino coletivo, onde se pode afirmar que ensinar e aprender língua estrangeira é uma aposta.

E contribuem ainda para aumentar este quadro à idade escolhida para o início da aprendizagem que geralmente é por volta de 11 ou 12 anos, tempo considerado segundo os

psicólogos, final para o início mais favorável durante o qual a faculdade de imitação da criança é bastante aberta para aprendizagem de línguas, confirma GIRARD (1975). Sem contar que nossos alunos caem numa aprendizagem errônea concernente à questão gramatical que é ensinada quando se estuda determinada língua.

Pertinente a essa relação do ensino/aprendizagem de língua envolver uma gramática, que geralmente aborda a gramática da língua estudada comparada com a Língua Materna, é primordial compreender ANTUNES (2007) que diz:

Quando as pessoas falam em gramática, desconhecem que podem estar falando não de uma só coisa, de coisas bem diferentes, ou seja, pode se estar falando das regras que definem o funcionamento de determinada língua, o que corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, ou pode ser chamada gramática da norma culta quando esta partir do pressuposto das regras que definem o funcionamento de determinada norma.

Logo é necessário entender que uma gramática envolve todas as regras de uso de uma língua, que é o caso da gramática da língua inglesa, a qual também como qualquer outra gramática envolve desde os padrões de formação de sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras e suas flexões, até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos.

Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática, e nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.(ANTUNES, 2007, p. 16)

Porém, vale aqui ressaltar que estamos tratando da gramática da Língua Inglesa que era utilizada para repassar o conhecimento da referida língua nas aulas expostas, na qual o professor utilizava textos para serem feitas traduções e depois fazer uma possível aquisição de alguns vocábulos.

Assim, optar por um tipo de gramática é optar por uma determinada visão de língua, pois as gramáticas são produtos intelectuais, livros escritos por seres humanos, sujeitos, portanto a falhas, imprecisões, esquecimento além é claro de ser vinculados a crenças e ideologias (ANTUNES, 2006). Não sendo por isso de bom senso ensinar uma LE somente descrevendo a gramática para um bom ensinamento e não devemos reverenciar as gramáticas como se nelas estivesse alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre a relação de

ensino/aprendizagem de línguas. Mediante a essa revelação é conclusivo que conhecer uma língua através de uma gramática não significa falar bem, mas conhecer regras que norteiam o bom funcionamento de uma determinada língua.

Assim, na metodologia tradicional de LE é comum o ensino da gramática da língua inglesa, em que o aluno resolve alguma atividade que era realizada predominantemente visando à precisão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Medindo, portanto a quantidade e rigorosidade das informações que se consegue reproduzirem. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação.

As atividades logo passaram a ter um fim em si mesmo e o ritual era mantido, as notas obtidas funcionavam na sociedade, como níveis de aquisição de conhecimento cultural. O aluno chegava a solução correta em consequência de um processo mental, a partir de imitação de um modelo inicial, em que o aluno une as unidades lexicais que convém nos moldes sintáticos estipulados (CUNHA, 1991). Assim é criado um automatismo que em seguida é reforçado, fato que não exclui como julgam com muita freqüência a utilização da inteligência. Com a defasagem dessa metodologia no processo de ensino/aprendizagem, surge o método direto para aprimorar a aquisição de uma língua estrangeira, esse método está localizado no processo de fala, na qual o professor utiliza a língua estrangeira sem utilizar a língua materna, e veio como uma forma de aperfeiçoar o ensino/aprendizagem de línguas.

1.2 - Metodologia Direta

A metodologia direta surgiu como uma insatisfação com a metodologia tradicional, pois a metodologia anterior não preparava os alunos de uma forma eficaz. O método direto trouxe consigo a firmeza de que daria certo, por ele ser baseado simplesmente num ensino dado diretamente na língua estrangeira, ou seja, sem o intermediário da língua materna dos alunos. Essa metodologia surgiu no século XIX, baseada no modelo do ensaísta francês Montaigne que aprendeu latim a partir dessa metodologia. E passando a ser definida no início do século e pouco a pouco passou a ser utilizada, e foi se impondo a um grande numero de países (especialmente na França e na Europa Ocidental), vindo a se tornar mais uma Abordagem Pedagógica do que um verdadeiro método de ensino de línguas.

Porém, o que se pode censurar ao método direto é o fato de não se dizer nada acerca do conteúdo de ensino, fato que é fundamental para o ensino de uma língua. Tudo é

permitido desde que o professor converse com os alunos na língua estrangeira, ressalta GIRARD (1975, p. 45).

O método direto apresenta de um modo geral as dificuldades simultâneas da língua oral e escrita, pois as mesmas são ensinadas ao mesmo tempo ou com alguma defasagem no ensino que é insuficiente. A utilização limitada que faz do diálogo em benefício de uma atitude descritiva, não facilita a comunicação nem nas trocas da vida corrente, pois a descrição tem um papel modesto, sem comparação o que lhe atribui o método direto.

A aprendizagem de língua estrangeira pressupõe que a criança ou adulto aprenda a escutar e falar e em seguida a ler e a escrever, isto é, a receber e a decifrar as mensagens orais e escritas (ouvir e ler), a partir disso decodificar e produzir por sua vez mensagens semelhantes como ocorre em todas as civilizações. Em todas as culturas e em todos os indivíduos, esta aprendizagem se faz sempre em dois tempos: língua oral e em seguida língua escrita. Para se adquirir a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe-se necessariamente um processo análogo, mas a criação de hábitos lingüísticos choca com os hábitos fortemente consolidados da língua materna, e todo isso resulta no problema das interferências que são pertinentes ao ensino /aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com GIRARD (1975, p. 50), existem algumas dificuldades necessárias a serem vencidas que são de dois tipos: Confusões de ordem sociocultural, pois as palavras que designam certos dias da semana (sexta-feira, sábado, domingo) não possuem o mesmo valor no meio judaico, cristão; e as interferências propriamente lingüísticas são as dificuldades:

a) Interferência do sistema oral da língua 1 (a ditongação, a intensidade e a colocação do acento nos anglófonos que aprendem o português);

b) Interferência do sistema escrito, sobretudo quando a língua 1 e a 2 utilizam o mesmo alfabeto em que o mesmo sinal tem valores diferentes nas duas línguas, GIRARD (1975, p. 50).

Ainda de acordo com GIRARD (1975), “a pedagogia tradicional das línguas vivas (isto é o método direto tal como ainda é a maior parte das vezes praticado) não tem suficientemente em conta com ensinamentos da investigação psicológica”. De um modo geral, apresenta todas as dificuldades simultaneamente, e em especial a língua oral e a língua escrita são ensinadas ao mesmo tempo ou com uma discrepância insuficiente. A utilização limitada que faz do diálogo, em benefício de uma atitude descritiva, não facilita a comunicação: nas trocas da vida corrente, a descrição tem um papel muito modesto, sem comparação com o que

lhe atribui o método direto. Exigem-se mais a contribuição das faculdades intelectuais do que a das faculdades psicológicas, até mesmo quando os processos dos métodos ativos soam utilizados em larga escala. As interferências da língua materna não são afastadas por se recorrer freqüentemente à tradução e ao processo muito divulgado que consiste em fazer descobrir as estruturas da língua estrangeira a partir da língua 1 (termo usado para designar a língua do falante, ou seja, a língua materna).

Porém, assim como todo método possui alguma falha e com o passar do tempo já não possui o mesmo êxito, e como é sabido toda língua evolui e sofre modificações, foi necessária a criação de uma nova metodologia para atender essas mudanças, pois o método direto já não possuía a mesma eficácia, e somente serviu para se aprender uma LE pelo fato de serem utilizados na época da II Guerra Mundial. Para suprir as dificuldades de leitura, compreensão oral e escrita e possíveis falhas da metodologia direta surge a metodologia áudio-oral baseada no processo da escuta e na fala do aprendiz.

1.3- Metodologia Aúdio-Oral.

A metodologia áudio-oral surgiu em função da forma como a língua estrangeira era ensinada nas escolas de um modo em geral. Onde o professor era quem dominava o ensino/aprendizagem. Não se tinha a noção que a forma plena da língua é a forma oral, na qual se combinam intimamente os três níveis (fonológico, morfológico, sintático) e as unidades lexicais. A língua escrita é empobrecida por elementos fonológicos que só mediocrementemente são compensados pelos recursos da grafia e mesmo a maior parte das vezes completamente traída. Por outro lado, se considerarmos não a palavra, mas a palavra fônica, unidade de base da língua falada, pode-se fazer outras constatações como o léxico e o morfológico.

O caso do exercício estrutural utilizado no método direto não ensina uma estrutura morfológica ou sintática; ensina uma estrutura complexa morfossintática. Assim foram criados cursos intensivos de LE, com foco explicitamente na capacidade oral.

Deste modo, os exercícios de línguas só tinham o direito ao título de exercícios estruturais por se basearem na representação lingüística, na realidade fonológica da língua tal como só a análise rigorosa da lingüística estrutural revela. Só esta análise tem simultaneamente em contas todos os níveis estruturais- fonológico, prosódico, morfológico, sintático e semântico, diz GIRARD (1975). É necessário acrescentar a este argumento

lingüístico um argumento psicológico, que é a atividade psicomotora da audição-fonação que muito mais que o ato de escrever, criou reflexos de palavra. Os exercícios orais impõem um ritmo ao qual é necessário submeter-se. O aluno que faz um exercício escrito tem todo o tempo para escrever uma frase correta que talvez nem chegue a reconstituir no ritmo normal da língua falada. Não que se tenha que renunciar aos exercícios escritos que tem o seu lugar na pedagogia das línguas, mas deve-se saber que não correspondem ao mesmo objetivo, para assimilação e a fixação das estruturas lingüísticas, nada poderá substituir a sua prática áudio-oral.

É necessário observar a obstinação com que a criança pequena repete as estruturas da língua materna antes de conseguir um domínio satisfatório. Por isso que guardadas as diferenças evidentes entre línguas, sucederia o mesmo na aprendizagem de uma língua estrangeira, afirma CUNHA (1991). Os professores de inglês sabem por experiência que não basta enunciar uma bela regra, desenhar um esquema magnífico e mandar fazer um ou dois exercícios de aplicação para criar nos alunos o automatismo. Como é perceptível um problema gramatical não representa uma estrutura, mas toda uma gama de estruturas que é necessário fixar sucessivamente se quiser criar hábitos lingüísticos. É por isso que a máquina é insubstituível (o gravador na sala de aula ou laboratórios de línguas de diferentes tipos). Ela liberta o professor do aspecto fastidioso desse trabalho de criação de automatismos e consegue melhorias se o educador impuser um ritmo regular, ou seja, mantiver o aluno sempre em contato com a língua estudada.

Assim, temos um caráter sistemático dos exercícios estruturais que é justificado por considerações psicológicas, centrada na idéia do comportamento lingüístico, os quais se justificam através dos exercícios chamados quatro tempos (exercícios no qual é levada em consideração a audição, a fala e a escrita, através de estímulos e respostas) especialmente concebidos para a realização de trabalho no laboratório diz GIRARD (1975). A audição pelo aluno dá resposta correta, ao ocorrer imediatamente a seguir à sua própria tentativa, constitui o reforço que, segundo os skinerianos, é indispensável à aprendizagem. Na aula normal, é a aprovação do professor que pode constituir esse reforço. É um principio de base do ensino programado. Uma bateria de exercícios estruturais bem graduados pode ser uma forma de ensino programado. Porém, todos esses exercícios não foram capaz de manter a metodologia áudio-oral como a principal metodologia para o ensino/ aprendizagem de línguas.

A partir dessas considerações é conveniente saber que foi seguindo essas manifestações que surgiu o método Estrutural-Global-Audio-Visual (SGAV), baseado no uso da linguagem e seus aspectos que consiste em um método que utiliza as questões fisiológicas, neurológicas e psicológicas para abordar o ensino/aprendizagem de línguas.

1.4 - Método Estrutural-Global-Audio-Visual (SGAV)

Segundo CUNHA (1991, p. 85), o método estrutural-global-audio-visual (SGAV), foi na verdade um método criado na década de 60, inspirado diretamente na lingüística levando em consideração os sujeitos que aprendem/utilizam procedimentos, hipóteses e suas estratégias de aprendizagem. E abriram bastante espaço para a comunicação interpessoal que contribuíram para uma verdadeira revolução no campo do ensino/aprendizagem de línguas vivas, onde se deixou de ensinar formas e regras no vazio, ou aplicadas a exemplos de frases isoladas, em que se viu aparecer métodos nos quais as palavras e as construções mais freqüentes e mais usuais eram apresentadas em contextos, situações e diálogos que imitavam os intercâmbios comunicativos conversacionais.

O método veio para suprir as lacunas deixadas pelo método áudio-oral que não ampliou as necessidades na área de comunicação que existiam entre os países europeus, os quais participavam da II Guerra Mundial. O método anterior ao SGAV somente deu certo durante o tempo em que durou o conflito porque os países que estavam em conflito em quase toda sua totalidade falavam Inglês ou tinham necessidade de aprender inglês baseados em situações relacionadas com o cotidiano que poderiam ser evidenciados em uma guerra. Porém, com o término da guerra criou-se a necessidade de uma expansão das línguas estrangeiras principalmente da Língua Inglesa como L2.

Assim, ocorreu um processo revolucionário que levou em considerações os estudos das linguagens que estavam em voga na Europa, principalmente de estudos para a divulgação do Francês (CREDIF) que estava situado no centro de pesquisas da Escola Normal Superior de Saint-Cloud. É necessário expor que o Francês ficou de certa forma ameaçado durante a 2ª Guerra Mundial.

Deste modo, os estudos sobre linguagem levavam em consideração todos os aspectos que uma pessoa leva para pronunciar um determinado enunciado ou palavra, como a compreensão oral e escrita; produção oral e escrita. Daí, o porquê das bases dos fundamentos teóricos da SGAV estarem relacionados com a questão estrutural. E por elas se aproximarem

dos temas tecnicistas que estavam na moda nos anos 60, geravam certa ambigüidade com relação ao termo estrutura, porque o termo estrutura na corrente:

É uma estrutura biológica, fisiológica, neuropsicológica e psicológica. Ela é reversível e móvel porque se constrói em funcionamento, uma assimilação, dos estímulos que enriquece o cérebro e lhe permitem assimilar em seguida estímulos mais difíceis, consegue-se assim ir além das estruturas, CUNHA (1991).

Isso ocorre porque o cérebro funciona de modo estrutural no qual a língua apresenta uma organização estrutural que sobressai da interação dos elementos da linguagem e do contexto.

O elemento estrutural do método SGAV não é fundamentado numa lingüística formal da língua nem num simples behaviorismo, mas sim, numa lingüística da fala que é definida não como um ato individual à maneira de Saussure, mas como um ato que compreende “o conjunto dos procedimentos que intervêm em nossa utilização da linguagem”, afirma CUNHA (1991). A partir disso ocorreu a inclusão da palavra global junto à estrutura do método.

Esta expressão, por conseguinte, enfatiza o fato de que emitimos e compreendemos a fala globalmente. Pois, percebemos ao mesmo tempo a significação intelectual e a significação afetiva da comunicação; captamos ao mesmo tempo os fenômenos, as informações, os ritmos e os gestos. É preciso acrescentar que, nesta compreensão (expressão) global (ais), o contexto real desempenha um papel assim como o contexto de civilização e, em geral, nossos conhecimentos, diz GUBÉRINA (apud CUNHA, 1991, p. 39).

A realidade do ensino/aprendizagem de línguas, portanto, é apreendida globalmente: a audição e a visão percebem por um intermédio de alguns elementos que são em seguida organizados em unidades de conjunto pelo cérebro, GUBÉRINA (apud CUNHA, 1991). Isto explica o papel fundamental, na produção na metodologia SGAV, na fita sonora gravada e da imagem: para reproduzir e simular o funcionamento dos principais componentes da situação de comunicação verbal frente a frente (fala, ambiente sonoro, personagem, decoração, ação, expressividade dos comportamentos mimos-gestuais), os procedimentos de produção e de reprodução da imagem e do som são absolutamente indispensáveis para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, como afirma GUBÉRINA (apud CUNHA, 1991,).

Concernente a esse mesmo processo de ensino/aprendizagem de línguas MOITA LOPES (1996, p.132), afirma que: “a situação do ensino de LE na escola pública aponta que os objetivos do ensino de LE estão focados nas chamadas quatro habilidades com ênfase nas habilidades orais”.

A importância dada à situação de comunicação, à língua falada (frente a frente), à apreensão global da realidade serviu para unir a teoria SGAV (lingüística da fala em situação), ao suporte áudio-visual (encarregado de representar as situações de comunicação oral) e à descrição lingüística utilizada no Francês Fundamental, diz CUNHA (1991).

Porém, como todo método possui um ponto fraco, o método SGAV, também teve alguns em particulares como a escrita que não era muito privilegiada pelo referido método; outro ponto e o que diz respeito às bases do estudo serem feitas nas estruturas da língua e da fala e a partir disso usa a grafia francesa que não transcreve nem o ritmo nem a entonação o que induzia ao erro; outro ponto que pode ter levado ao fracasso do método foi como diz CUNHA (1991):

A busca de uma autenticidade comunicativa chocou-se rapidamente com uma concepção por demais primária da economia de expressão e da rentabilidade do esforço de aprendizagem, mais orientada para as formas do que para as funções.

A partir dos meios fracassados do método SGAV, surgiu uma nova abordagem baseada em conceitos provenientes de diversas disciplinas, constituídos em um movimento de pesquisa vinculado ao processo enunciativo, que se convencionou chamar abordagem comunicativa.

1.5 - Abordagem comunicativa

Segundo CUNHA (1991), a abordagem comunicativa que defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de orientador devendo seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os a participação e aceitando sugestões. O aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e técnicas de trabalhos em grupos que são muito

encorajadoras para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os alunos sem a participação direta do professor, confirma o mesmo autor.

O foco dessa abordagem quando centrada no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira age como um mecanismo de motivação para que os alunos possam desenvolver interesses através dos atos da fala, intenção de comunicação e competência diz CUNHA (1991) para aprender uma língua estrangeira, em especial aqui à língua inglesa. As motivações apresentadas por aprendizes que estudam uma língua estrangeira variam de acordo com os seus interesses e necessidades particulares.

Assim, de acordo com HYMES (apud CUNHA, 1991) o aprendizado de línguas é diferente de qualquer outro aprendizado devido a sua natureza social e comunicativa. Por isso aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas e isso requer não somente as habilidades sociais comunicativas, mas também que o indivíduo organize seu mundo de uma maneira única na qual ele pode construir e reconstruir significados a partir da linguagem.

Constatados anseios, desejos e necessidades de alunos de LE é dentro do contexto de ensino de línguas, que surge à seguinte pergunta: Como a utilização da abordagem comunicativa deixa os alunos mais motivados em aprender uma LE? Nas décadas de 60 e 70 surgiram as novas tendências que favoreceram e focalizaram o aprendiz/aluno em uma interação social. Na década de 90, as aulas de línguas estrangeiras passaram a ser focadas na habilidade de comunicação e interação da língua na quais os professores deveriam buscar métodos distintos nos quais os alunos estivessem mais ao input, isto é, à linguagem a qual os alunos estão, diz CUNHA (1991).

Os métodos comunicativos possuem em comum como característica o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes /tarefas reais de interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes/usuários, diz MOITA LOPES (1996). Podemos elencar uma lista com cinco características da abordagem comunicativa: uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo; a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem; a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem; uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes

na contribuição para aprendizagem em sala de aula; uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

Assim, de acordo com MOITA LOPES (1996), o método comunicativo também possui alguns procedimentos metodológicos que auxiliam na aprendizagem do aluno, ou seja, desempenha uma seqüência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente experiências com auxílio de um objeto ou representação gráfica. Ele também certamente pode incluir traços da oralidade e carga informativa, que não esgota nem de longe o seu potencial, pois seu objetivo é criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua. Contudo o aspecto afetivo é visto como uma variável importante no qual o professor deve se mostrar sensibilizado aos interesses dos alunos, encorajando a participação e aceitando sugestões. Há três aspectos que influenciam na aquisição da linguagem: a auto-estima, motivação e o nível de ansiedade. O aluno que está com auto-estima se sente mais capaz de aprender, a motivação deixa o aluno mais concentrado nas explicações e a ansiedade tende a focalizar mais na forma do que na comunicação.

A partir, desses mecanismos o individuo passa a criar sua realidade enquanto membro de uma sociedade, sendo um agente ativo que faz acontecer no momento em que interage com outros indivíduos. Daí passou-se a necessidade da criação de uma abordagem acional aonde o aluno/aprendiz de uma língua estrangeira vai ser um ser que está centrado diretamente na ação. Porque apesar da abordagem comunicativa está baseado na interação do sujeito, a mesma assumiu um caráter mais ideológico do que didático. Assim, criou-se uma abordagem para colocar o individuo diretamente em situações onde ele possa expressar de uma maneira pessoal seus pensamentos, sentimentos e opiniões e colaborar para o enriquecimento cultural de cada um.

1.6 - Abordagem Acional

Nesta abordagem que surgiu na Europa, se procurou tomar em conta a diversidade lingüística das escolas, analisarem o contexto em que elas estão inseridas através de políticas lingüísticas e analisar instrumentos que sirvam para uma melhor aprendizagem, assim como materiais pedagógicos para responder a essa diversidade. Onde quem está participando é o aluno como um agente ativo. Essa abordagem surgiu pelo fato da grande diversidade lingüística na Europa e, a partir da necessidade de um sistema educacional mais amplo, o qual foi aceito pelas grandes instituições educacionais.

A importância da abordagem acional consiste na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos em que o aluno aprenda por si próprio, conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real.

A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumento lógico-racional, afirma MIZUKAMI (1986, p. 71). Assim, a educação deverá visar que cada aluno/aprendiz chegue a essa autonomia, e pode ser considerado igualmente como um processo de socialização que implicar equilíbrio nas relações interindividuais e ausência de regulador externo/ordens externas, ou seja, um processo de ‘Democratização das relações’, que nesse sentido, implica criarem-se condições de cooperação. A aquisição individual das operações pressupõe necessariamente a cooperação, colaboração, trocas e intercâmbio entre as pessoas.

A socialização implica criação de condições que possibilitem a superação da coação dos adultos sobre o comportamento das crianças. O sistema escolar, por sua vez, deveria permitir a autonomia, circunstância necessária para que os alunos pratiquem e vivam a democracia.

É pertinente que na abordagem acional as atividades em grupo sejam praticadas e estimuladas, para que a própria atividade grupal tenha uma aparência integradora, visto que cada membro apresenta uma faceta da realidade, levando em consideração o fato de que a lógica não é inata, mas que constrói a tarefa da educação e que consiste na formação de raciocínio. Para isso o professor de línguas deve ter uma formação plurilingüística para que este possa encaminhar o aluno a uma condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do ser humano. Concernente a isso PIAGET (apud MIZUKAMI 1986, p. 71), afirma:

Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaboração, até a conclusão, dos instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica.

A insistência na necessidade de formar professores plurilingüísticos decorre de várias finalidades educacionais, como uma forma de desenvolver a dimensão da educação nacional baseada na metodologia acional que surgiu na Europa, com o intuito de se ter um reconhecimento da diversidade lingüística no sistema educativo europeu, o qual foi regido pela união européia que:

Estabeleceu, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolverem-se pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino do português como língua não materna.

No processo de definição da estratégia da Educação e formação no quadro de “ação”, quadro de referência, na versão em francês, pode ler-se que um dos meios para concretizar a estratégia definida passa por: “Equipe europeia de competência necessária para viver e trabalhar na sociedade”. No mesmo processo, define-se competência como “disposição para aprender e saber fazer, doravante uma combinação de atitudes e conhecimento” e enunciam-se as seguintes competências-chave: “comunicação na língua materna, comunicação em uma língua estrangeira, conhecimento de matemática e competência de base em ciências e tecnologia, aprender a aprender, competências interpessoais e cívicas, espírito de empreendimento e sensibilização cultural”.

Verifica-se assim a tônica na diversidade lingüística e cultural e na intercompreensão concretizadas através de políticas lingüísticas educativas (que) deve em consequência, favorecer a aprendizagem da pluralidade da língua para ao longo da vida que é desenvolvida efetivamente de sintomas plurilíngües e pluriculturais. Esse plurilinguismo consiste no ensino do repertório lingüístico de um individuo somado com sua língua materna.

Algumas formas de concretizar estes objetivos de política educativa foram desenvolvidas pelo grupo Línguas Vivas do Conselho da Europa que elaborou o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), que foi o projeto que rege as normas padrões para a aprendizagem das línguas. O referido programa é destinado a favorecer a mobilidade dos cidadãos, e na transparência dos diplomas. O documento que deu origem ao QECR constitui um referencial de competências para a instrução de instrumentos curriculares comuns, ou seja, é através das técnicas educacionais do QECR que outras entidades educacionais ensinam as várias existentes na Europa. Após a elaboração do QECR seguiram-se a de portfólios para as línguas documentos que são formas de concretização individual dos princípios do Quadro. Desse documento constam duas expressões chave: o desenvolvimento de uma competência plurilíngüe e pluricultural e a adoção de uma abordagem acional como forma de desenvolver essa competência. O cidadão europeu do futuro é não só aquele que é (o saber ser), tem um

saber, que adquiriu ferramentas para aprender a aprender, domina o saber fazer, para viver com os outros cidadãos europeus, para querer viver com outros cidadãos.

A competência plurilíngüe e pluricultural, tal como é definida no QECR, “é a capacidade para utilizar as línguas para se comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência em várias culturas”, é o que diz o Quadro de Referências (QECR, 2003). Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador poderá recorrer.

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente competências comunicativas em línguas, conforme regula o QECR:

As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com a finalidade de realizarem atividades lingüísticas que implicam em processos lingüísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho de tarefas a serem realizadas. O controle destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

Inspirando-se neste documento, com um objetivo de sensibilização à diversidade lingüística e cultural, o documento propõe uma abordagem das línguas estrangeiras centrada na ação, a partir dessa proposta surge uma metodologia voltada para que o indivíduo haja como um ser ativo capaz de produzir e desenvolver atividades relacionadas com seu cotidiano, referindo-se a algumas práticas para a integração das línguas estrangeiras no 1º ciclo do ensino básico, normatizado pelo QECR.

Outro ponto perpassa na questão da formação de professores plurilíngües que desenvolvam nos seus alunos competências plurilíngües e, que foi mencionado, como uma das conseqüências do QECR confirmada através de competências desenvolvidas em relações psicomotoras. Como é sublinhado o desenvolvimento desta competência requer uma gestão

articulada dos programas das várias línguas. Ora, essa gestão articulada implica também formas articuladas na formação de professores. Se as línguas são um componente da formação ao longo da vida e se esta começa no pré-escolar, como se poderá conseguir desenvolver nos cidadãos uma abertura para as línguas, uma abertura para os outros, para viver com os outros, se os professores que formamos não desenvolveram uma competência plurilíngüe.

Com relação a esse processo plurilíngüe podemos citar BAGNO (2001, pg. 32):

Parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolingüísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Isso implica um desenvolvimento de capacidades como o saber avaliar e interpretar os textos representativos das diferentes manifestações de linguagem, saber julgar, confrontar, defender e explicar de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que no contexto do ensino de leitura, é a situação de leitura.

Como que explica Bunzen (2006, pg. 39):

Além disso, envolve o aspecto ético de aprender a conviver com a diversidade, procurando romper com o caráter etnocentrado, e de tornar a sala de aula um espaço multicultural onde, se possa pensar algo como chegar aos mecanismos poéticos da grande da grande lírica e épica pelo caminho do rap, por exemplo.

Assim é necessário estimular nas aulas de língua, um conhecimento cada vez melhor onde se possam explorar as variedades sociolingüísticas, para que a sala de aula não seja um espaço para estudo exclusivo das variedades consideradas de prestígio social e se transforme num local vivo de pesquisa de um determinado idioma em sua multiplicidade de formas e no seu uso.

2 - OS PCNEM E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

2.1 - A Língua Estrangeira e sua perspectiva em relação ao futuro profissional do aprendiz de uma Língua Estrangeira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre ensino médio (PCNEM) vieram para priorizar a formação de competência e habilidades necessárias às práticas de leitura e de escrita, valorizando a pesquisa e a reflexão como importantes formas de elaboração e reelaboração do conhecimento, além de apontarem para a construção de currículos plurais e interdisciplinares voltados para do futuro profissional do aprendiz de uma LE.

A partir disso temos a seguinte confirmação sobre os PCNEM (1999, p. 38):

Adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação; assim o trabalho escolar pode vir a ser estruturado tendo essas competências como elemento estruturante; é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista.

A partir de uma análise do excerto acima podemos tomar como base a concepção vygotskiana, que diz “que o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação coerente entre o indivíduo e o meio, físico e social, e suas dimensões culturais e interpessoais, do qual faz parte desde o seu nascimento”. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação lógica com o mundo que o sujeito se constitui e se emancipa.

Partindo dessa premissa e transportando-a para a educação, MOITA LOPES (2003) afirma que:

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor e, na verdade todo cidadão entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política.

Assim, partindo da abordagem sócio-interacionista de VYGOTSKY (2002), que diz que: “o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas privadas e públicas deve ratificar esse princípio”. É imprescindível que se estabeleça uma pedagogia mais realista, com

objetivos claros e possíveis de serem atingidos que, devem estar atrelados à função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, ou seja, ao papel dessa língua estrangeira na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do indivíduo.

A educação contemporânea deve estar voltada para a formação de cidadãos capazes de participar na construção de uma sociedade melhor, conscientes de seus direitos e deveres e preparados para acompanhar as transformações do mercado de trabalho e do mundo. Consoante a essa concepção de ensino, os PCN-LE fornecem uma estrutura teórica que sugere abertura para que seja concretizada tal prática, uma vez que nas salas de aula de Língua Estrangeira imperam tensões e incertezas quanto à melhor forma de os professores desenvolverem seu trabalho.

2.2 Os Objetivos dos PCNEM em relação à aquisição de uma LE

Com relação à definição dos objetivos é necessário levar-se em conta o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão. Naquilo que é pertinente aos PCNEM do ensino médio os objetivos foram especificados considerando-se o desenvolvimento das capacidades em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais e interesses e desejos dos alunos. Eles são decorrentes não apenas do papel formativo da língua estrangeira no currículo, mas principalmente de uma reflexão sobre a função social da língua estrangeira no país e sobre as limitações supostas sobre as condições de aprendizagem.

Neste sentido os novos documentos oficiais vão ao encontro de um currículo voltado para conhecimentos e competências de tipo geral, em que se tenham como principais contextos de sua aplicação o trabalho e a cidadania, a partir das renovações da prática de ensino através de propostas de organização curricular caracterizada pela não-fragmentação das disciplinas, PCNEM (1999, p. 38)

Assim ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de língua Inglesa que o aluno seja capaz de:

- Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras (aqui se entenda o Inglês) que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe.

- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, refletindo no seu dia a dia, nos costumes e maneira de agir e interagir.
- Reconhecer que o acesso desta língua ou mais línguas lhe possibilita acesso a bem culturais da humanidade.
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem, nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.
- Construir consciência e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados, PCNEMS (1998, p.38).

Ao proporcionar a reflexão sobre a realidade política, econômica, e social de outros países, a aula de língua estrangeira pode-se ampliar o conhecimento de mundo do aluno, não só no que diz respeito à informação, mais também a sua formação como cidadão.

Com a publicação dos PCN de Língua Estrangeira para o ensino fundamental, em 1998, foi inaugurado um novo momento no ensino das línguas nas escolas brasileiras. Eles propõem orientações gerais sobre o básico a ser aprendido e ensinado em cada etapa. Cada escola tem sua própria realidade com relação aos PCN, que geralmente são adaptados por seus professores na orientação e no planejamento, das ações de reorganizações do currículo das reuniões de pais e professores.

MOITA LOPES (2003) destaca três aspectos importantes nos PCN-LE que devem ser considerados nessa concepção de ensino-aprendizagem:

- a) construção de uma base que possibilite o engajamento discursivo dos alunos;
- b) desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem;
- c) tratamento dado aos temas transversais, pois, continua o autor, as aulas de língua inglesa devem proporcionar aos alunos subsídios para que possam entender melhor o mundo em que vivem, tais como: seus processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais para, então, interagir com o mesmo de forma crítico-reflexiva em situações reais do cotidiano.

Portanto, conforme os aspectos acima citado é valido destacar a importância do ensino da língua inglesa no ensino fundamental e médio, tendo como instrumento que marcou

os PCN, que junto com a LDB vieram nortear o ensino/aprendizagem nas escolas e entidades educacionais, seja ela de cunho público ou privado. Daí, a importância desses documentos para um bom funcionamento do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no território nacional.

2.3 A Língua Estrangeira e sua perspectiva em relação aos PCNEM

Os PCNEM no Brasil surgiram como uma provável resposta aos leigos e profissionais que julgavam a língua estrangeira em certos casos quase que inutilizável e colocando em questão a validade do ensino/aprendizagem a determinadas classes da sociedade, tendo em vista que não atendia as demandas do público a que era destinada. Assim, o governo levou em consideração o ponto de vista humano de que todos têm direito de aprender uma Língua Estrangeira. E por outro lado a sociedade cobrava uma educação de melhor qualidade em nosso país.

Destarte, tal documento foi criado para vislumbrar melhorias nas formas de ensinar as várias matérias da grade curricular obrigatória, ao mesmo tempo em que se pretendia dar subsídios suficientes a professores, educadores, e a todos aqueles envolvidos nas áreas de educação para que pudessem 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.

Logo, foram elaborados Os PCNEM e foi sugerido o PCN-LE para nortear o estudo de línguas estrangeiras modernas nas escolas, a Rede Educacional apostou em preencher, de certa forma, o desejo da sociedade em dar uma educação melhor aos seus filhos, pois até então somente os cursos livres de línguas se ocupavam e/ou ocupam da tarefa de ensinar de modo mais competente aqueles que suas dependências buscavam, já que:

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.

O PCN-LE, foi amparado pelo surgimento de uma nova LDB, tentando resgatar a importância de 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, MEC, 1998, p.23).

Assim através da reformulação da LDB, chegou-se a mais uma finalidade para as línguas estrangeiras que foi a integração desta relacionada da seguinte forma:

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de ser 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 (MEC, 1998, p.38).

Os PCN-LE (1998) apareceram numa época em que a maioria das pessoas se comunica através da internet e do telefone celular, e o indivíduo tem contato com uma cultura diferente da sua, e para isso existem acessos aos mais diversos meios de comunicação, os que se democratizam e fazem com que pessoas das mais diversas regiões de nosso país, e das mais variadas camadas sociais, procurem se inteirar do que acontece no mundo.

Logo, conhecer o mundo tecnológico à nossa volta passou a ser um fator primordial, e o Governo Federal começou a avaliar tais necessidades propondo um ensino de LE voltado à comunicação e contextualização de conteúdos, passando a reconhecer que as aulas 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 possuíam uma característica muito mais repetitiva do que comunicativa.

Evidentemente, essa situação não aconteceu por acaso, já que o seio dessa situação tem a carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo é o inglês, reduzindo em 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, como diz SALINAS (2005, p.56).

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.

Um ponto a considerar positivo no processo de ensino-aprendizagem em LE é que a liberdade em escolher materiais didáticos mais adequados favoreceu, e muito, o trabalho dos profissionais envolvidos com questões que, até então, essa escolha era realizada somente em cursos livres de LE, onde podiam arbitrar sobre o conteúdo e forma de suas aulas.

Todavia, esses materiais ainda continuam inacessíveis, como é reconhecido pelo PCN-LE (1998) isto ocorre até mesmo pelas camadas com poder aquisitivo melhor, pois o material didático que some das livrarias e muitas vezes são materiais importados, e dependem em grande parte das oscilações das moedas estrangeiras e da ambição de algumas editoras que trazem livros importados para vender em nosso país.

A partir disso os idealizadores educacionais ficaram otimistas quando tratam da função em que as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) assumiram dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias presente no documento oficial. Reconhecido, 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, como afirma os PCNEM (1998, p.38):

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.

Assim, temos a interação e a socialização entre as pessoas no mundo moderno onde a maneira de agir está muita mais voltada para uma concepção tecnológica e universal, logo, há um melhor entendimento deste mundo através do domínio de uma língua estrangeira que está presente em diversas áreas do conhecimento e do cotidiano dos indivíduos, então são idéias que se resumem em pretensão e desejos 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.

Deste modo, ANTUNES (2003) 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.

Para que isto ocorra, é preciso levar em conta fatores motivacionais, emocionais e outros 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 favoráveis 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 VIGOTSKY (2002).

Tais questões abordadas por VIGOTSKY estão presentes nos PCN no que diz respeito à busca pela interação social entre os alunos, buscando metas que só irão beneficiar o aprendizado através da interação.

Concernente aos PCNEM o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno. Muitas dificuldades na aprendizagem são geradas, exatamente, por essas diferenças, que vão determinar expectativas e condições da importância diferentes sobre o que se fala.

Assim, baseado nos PCNEM temos ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira vindo a proporcionar ao indivíduo a oportunidade de vivenciar novas situações e novos papéis (como em dramatizações, por exemplo), favorecendo o aprofundamento das relações em situação de comunicação, importantes não somente na esfera escolar, como também nas demais instâncias do cotidiano. Acrescentando a isso o desenvolvimento de certos processos cognitivos, típicos da aprendizagem de uma língua, que pode servir e subsídio para um melhor desempenho nas outras áreas de conhecimento.

Desse modo, temos a noção de que os PCN visam melhorias nas formas como a educação brasileira deve ser para que ocorra uma maior interação entre aluno, professor e destes com a sociedade. Assim, podemos dizer que o capítulo a seguir também pode ser norteado pelos PCN, pois foi baseado nesse instrumento que foram feitos os procedimentos metodológicos que serviram de embasamento para a pesquisa, assim como as observações

orientadas em tal instrumento que levaram em consideração a formação dos professores, dos alunos e como são ministradas as aulas nas escolas envolvidas na pesquisa.

3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

3.1 O objetivo da pesquisa

A pesquisa teve como principal objetivo comparar o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas e particulares tradicionais na cidade de Macapá. Nesse sentido fizemos a aquisição de dados que nos remeteram à realidade das escolas de Macapá em relação ao ensino/aprendizagem da Língua Inglesa em duas escolas públicas e duas escolas particulares que denominaremos A, B, C, e D respectivamente, todas localizadas na zona central da cidade de Macapá, no Estado do Amapá.

A abordagem da pesquisa utilizada neste estudo foi de caráter quantitativo/qualitativo do tipo etnográfico. Sendo, que a pesquisa foi realizada em dias, meses e anos diferentes, porém, as observações possuem a mesma carga horária equivalente a 08 aulas. Onde foi abordado o cotidiano em sala de aula, que traz os problemas de ordem social, evidenciados a partir do conhecimento empírico da realidade do ensino de Língua Estrangeira. A referida pesquisa foi elaborada com a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural, colocando que o significado da vida escolar se cria na interação do indivíduo com a sociedade, sendo assim uma forma nova de se aprender a realidade através do novo.

Os sujeitos participantes deste estudo foram alunos e professores de duas escolas públicas e duas escolas particulares, e para o registro dos dados, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: observação das aulas, aplicação de questionários e entrevista.

3.2 - Lócus da pesquisa

Para um melhor aproveitamento, a pesquisa foi aplicada no 1º ano do ensino médio, estágio em que os alunos já deveriam ter completado a metade do percurso do ensino/aprendizagem de uma LE, pois segundo a LDB o aluno deve praticar uma LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e concluir esse ensino ao término do Ensino Médio. Assim fica evidenciado que os mesmos deveriam estar familiarizados com uma LE.

Para a aplicação dos questionários foram escolhidas duas escolas públicas e duas escolas particulares tradicionais. E para uma melhor visão de como se dá o processo de ensino foram assistidas aulas, nas quais foram preenchidas fichas de observações a serem analisadas,

a fim de demonstrar a veracidade dos fatos. Para a exposição da pesquisa é necessário demonstrar como se deu o processo do ensino/aprendizagem da língua através das principais metodologias que estão inerentes à educação brasileira sobre línguas estrangeira.

O questionário dirigido aos professores consistia em 07 perguntas, sendo todas de múltipla escolha, mas algumas com justificativas, com o objetivo de investigar a formação, o tempo em que exerciam a profissão e de que maneira ministram suas aulas.

O questionário aplicado aos alunos possuía 06 perguntas de múltipla escolha, com justificativas, e 05 perguntas do tipo aberta, em que se procurou verificar os conhecimentos e dificuldades dos alunos em relação à língua inglesa.

3.3 - Instrumentos utilizados na pesquisa

Para qualificar a pesquisa como qualitativa ocorreu a aplicação de questionários e observações em sala de aula que serviram como partes importantes para a eficácia deste trabalho.

As observações (ver anexo) vieram para constatar que ocorrem diferenças tanto em relação à metodologia utilizada quanto aos recursos utilizados pelo professor nesse processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que conforme o PCN-LE do ensino médio, esse ensino de LE ajuda a melhorar a compreensão do aluno tanto com relação à língua materna quanto em LE, e que este tenha sua inserção na sociedade em que vive. No decorrer das observações, foram aplicados 129 (cento e vinte e nove) questionários aos alunos, porém somente 100 (cem) foram analisados. Os questionários possuíam 06 perguntas de múltipla escolha e uma questão que possuía 05 itens a serem respondidos em Língua Inglesa com o objetivo de investigar o nível de conhecimento dos alunos em LI, através de questões em inglês relacionadas à preferência, idade, família entre outros. Os questionários destinados aos professores possuíam 07 questões de múltipla escolha, sendo que algumas perguntas precisavam de justificativas para um melhor aproveitamento das perguntas.

Com relação aos questionários, nas escolas “A” e “B” foram aplicados 59 (cinquenta e nove) questionários dos quais apenas 56 (cinquenta e seis) foram respondidos e devolvidos, porém, foram analisados apenas 50 (cinquenta) questionários para uma facilitar a análise.

Nas escolas “C” e “D” foram aplicados 63 (setenta e três) questionários dos quais apenas 59 (cinquenta e nove) foram respondidos e devolvidos para análise, contudo para facilitar a análise foram levados em consideração apenas 50 (cinquenta) questionários.

3.4 O perfil do aluno

Os alunos participantes da atual pesquisa contribuíram através de preenchimento de questionários e observações. Esses alunos são do ensino médio de escolas públicas e particulares, todos cursam o 1º ano e possuem idade entre 14 e 16 anos. Nas escolas públicas, notou-se uma quantidade maior de alunos repetentes, comparados com os alunos das escolas particulares, isso se justifica pelos fatos dos alunos destas escolas serem melhor assistidos na vida escolar.

De acordo com a situação econômica, dos alunos das escolas “A” e “B”, constatou-se que eles são de classes menos favorecidas financeiramente pelo fato de estudarem nessas escolas e não possuem uma renda para investir em cursos que complementem sua educação, no caso, um curso livre de língua estrangeira e por isso tiveram contato com a LE na escola somente depois da 5ª série do Ensino Fundamental. Constatou-se que os alunos não se comportavam bem e passavam grande parte do tempo conversando, dificultando assim o andamento da aula e conseqüentemente o aprendizado da referida língua estrangeira.

Em contrapartida, os alunos das escolas “C” e “D”, comportavam-se um pouco melhor devido a cobrança do professor ser mais rígida e por terem material didático adequado o que requer mais atenção e interesse por parte do aluno. E economicamente, levou-se em consideração o fato de estudarem em escolas freqüentadas por estudantes pertencentes à uma classe mais privilegiada financeiramente. Assim, a partir de algumas perguntas contidas no questionário, foi constatado que vários alunos fazem ou já fizeram um curso livre de inglês, o que facilita o seu entendimento no decorrer das aulas e alguns tiveram contato com uma LE na escola nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

3.5 O perfil do professor

De acordo com a pesquisa realizada na escola “A” o professor possui formação na área de pedagogia, cursada em instituição particular. O docente começou a lecionar há mais de cinco anos e concorreu à vaga através de concurso para professor de língua

estrangeira, que somente foi possível porque o referido professor possui um curso livre de inglês, e que segundo a LDB na falta de um professor licenciado na área de línguas a mesma poderá ser ministrada por alguém que possui um curso livre.

Na escola “B”, o professor cursou licenciatura em Letras em instituição pública e, possui curso livre em Língua Inglesa. Ele começou a lecionar mediante aprovação em concurso, também possuía uma experiência.

Nas escolas “C” e “D”, ambos os professores estudaram em instituições públicas, cursaram Licenciatura em Letras, concluíram um curso livre, pois foram selecionados mediante análise de currículo e ambos já lecionavam LE há mais de cinco anos.

Conforme foi observado dentre os quatro professores, apenas um não possuía Licenciatura em Letras, o que não modifica muito o modo de ensino, como observa MOITA LOPES, “a formação universitária não acarreta nenhuma mudança na atitude dos professores em comparação com aqueles de formação de curso livre”, (1996, p. 52). Isso é possível porque o importante é ter conhecimento na língua a ser ofertada nas escolas, uma vez que a universidade não forma um profissional proficiente em LE, logo o mesmo terá que fazer um curso livre para ter um melhor êxito nas suas aulas.

Logo, é relevante considerar que em ambas as instituições houve formas variadas de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: nas escolas públicas observou-se que as aulas eram baseadas na metodologia tradicional, em que os professores explicavam assuntos gramaticais em Língua Materna e depois passavam um exercício para fixar o assunto abordado, que serviria para resolver uma prova futura, como afirma MOITA LOPES (1996). Os professores afirmaram que existe sala de vídeo para auxiliar no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mas não era utilizada por falta de interesse dos alunos que acham as aulas muito entediantes, e diziam que as aulas com vídeo “chega a dar sono”.

Já nas particulares os professores utilizam o livro didático adotado pelas escolas, nos quais, os professores têm mais recursos lingüísticos, textuais, gramaticais e um vocabulário mais rico o que facilita a aquisição de conhecimento, ajudando também o professor a repassar o conteúdo sobre Língua Inglesa que é explicado em Língua Inglesa e Língua Materna, em seguida os professores incentivam os alunos a utilizarem a Língua Inglesa para responder algumas perguntas relacionadas a compreensão da explicação dada. E

através de observações foi confirmado que as escolas possuem laboratório áudio-visual para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira o que facilita o processo de ensino/aprendizagem.

Assim, para se ter uma noção real da situação dos professores acima analisado, citamos IMBERNÓM (2006, p. 43), que afirma:

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico.

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores como o salário, a demanda de mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que a profissão é exercida, as estruturas hierárquicas, a carreira, afirma (IMBERNÓM).

Por conseguinte, os professores afirmaram que recebem um salário incompatível com a função que desempenham, pois o papel desses docentes contribui para desenvolver capacidades relevantes na vida dos indivíduos enquanto estudantes e como membro de uma sociedade globalizada, com melhores recursos esses profissionais também podem buscar melhorias nas suas atividades, habilidades, atitudes ou na realização de uma função atual ou futura.

4 - ANÁLISES DE DADOS

4.1- Observação

Para verificar as comparações e/ou diferenças no ensino/aprendizagem da língua inglesa na cidade de Macapá, foi tomado como base os questionários e as aulas de observação nas escolas as quais já foram citadas na pesquisa anteriormente.

Nesse processo, foram levados em conta aspectos, como: o contato com a Língua Inglesa, a metodologia utilizada pelo professor para repassar os assuntos, a língua predominante nas aulas, as dificuldades que os alunos possuem para aprender inglês, assim como a resolução de algumas perguntas para se ter uma noção do nível de proficiência na Língua Inglesa (LI).

Sabe-se que a LI é a língua mais usada para se fazer intercâmbios internacionais, científicos, comerciais e culturais ocorrendo a cada dia com mais frequência, e para que isso aconteça é necessário o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Esse processo é indispensável para a formação do indivíduo enquanto membro de uma sociedade em constante desenvolvimento tecnológico e intelectual, além do inglês fornecer a ele um eficiente instrumento de comunicação em quase todo o mundo, pois a Língua Inglesa é a mais utilizada mundialmente, a propagação da Língua Inglesa é cada vez mais nítida a partir da expansão tecnológica que necessita de uma relação comercial na qual a comunicação entre países geralmente é feita na referida Língua. Logo, o Brasil precisa de um redirecionamento no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, após várias discussões relacionadas às necessidades de educadores e especialista em educação, o MEC institucionalizou e entregou aos professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio os Parâmetros Curriculares Nacionais, tornando obrigatória a inclusão de uma LE no currículo das escolas públicas e privadas do país.

Diante desse panorama fica evidenciado que as escolas da rede pública não estão preparadas para suprir tais necessidades, uma vez que as observações realizadas nas escolas “A” e “B” demonstram que os responsáveis pela administração dessas escolas são ausentes quanto à forma com administram essas escolas e até mesmo podemos assim dizer negligentes quanto ao bom funcionamento do ambiente, pois não fixam regras no que diz respeito aos horários de entrada e saída dos alunos até mesmo a permanência deles em sala durante a aula, o que interfere no desempenho das aulas de Língua Inglesa, a qual já possui uma carga horária

reduzida se comparada com o ensino de Língua Materna. Apesar dessas dificuldades durante as observações, notou-se certo esforço dos professores, os quais buscam estratégias para tornar suas aulas mais dinâmicas a fim de despertar nos alunos a curiosidade e o interesse pela LI que está cada vez mais presente no seu convívio social dos educandos. Deste modo, o processo sóciointeracional afirma a importância do contato do aprendiz com seu meio social, de modo que, no decorrer desse processo ele desenvolverá habilidades lingüísticas para interagir com a sociedade e, partindo dessa teoria o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras irá inserir o aluno numa construção discursiva, segundo princípios que norteiam os PCN (1998) do Ensino Fundamental e Médio sobre Língua Estrangeira 3º e 4º ciclos.

Por outro lado, as escolas particulares demonstraram estarem mais preparadas para promover o ensino/aprendizagem de uma LE, pois ao contrário dos dirigentes da rede pública os dirigentes das escolas particulares cumprem com os horários e os alunos também são mais monitorados em relação ao horário de entrada e saída da sala de aula, uma vez que se não cumprirem com seus horários, são chamados a atenção, por isso eles participam mais ativamente das aulas, seja respondendo perguntas ou resolvendo os exercícios propostos pelos professores. Nas escolas “C” e “D”, os professores são monitorados por um corpo técnico que os exigem resultados em curto prazo, para que os educandos desenvolvam a sua plena cidadania e que eles possam interagir com o meio em que vivem.

Diante das observações nas escolas “A” e “B” ficou evidenciado que um professor passou um assunto referente à gramática e o outro professor passou um diálogo curto a fim de aproximar os alunos. Logo, constatou-se que as escolas utilizam a metodologia tradicional e áudio-oral respectivamente, pois como sabemos a metodologia tradicional aborda assuntos pertinentes à gramática, enquanto que na metodologia áudio-oral o aluno ouve para depois emitir aquilo que ele supostamente entendeu. Por outro lado nas escolas “C” e “D”, constatou-se que as aulas são baseadas na abordagem comunicativa e abordagem accional, porque os alunos possuem liberdade para interagir na sala de aula que passa a ser o espaço da procura de conhecimento, onde o professor e os alunos têm o papel central na prática de construção do conhecimento social, e a partir dessa construção de conhecimento ter uma noção privilegiada da vida.

4.2 - Questionário do aluno

Você começou a estudar inglês na escola a partir de qual série?

Com relação à pergunta acima, um aspecto que mostra o maior quantitativo percentual dos entrevistados das escolas “A” e “B”, ou seja, 52% dos alunos começaram a estudar inglês na escola a partir da 5ª série; logo em seguida, em ordem decrescente, 28% dos alunos começaram a estudar inglês a partir do 1º ano e 20% responderam que começaram a estudar inglês a partir da 8ª série.

Com relação às escolas “C” e “D” constatou-se que 72% dos alunos começaram a estudar inglês a partir da 5ª série; outros 20% dos alunos começaram a estudar inglês a partir do 1º ano do ensino médio e 8% responderam ter estudado inglês a partir da 8ª série.

ESCOLAS	“A” e “B”	“C” e “D”
Contato com o inglês a partir da 5ª série	52%	72%
Contato com a Língua Inglesa a partir do 1º ano.	28%	20%
Contato com a Língua Inglesa a partir da 8ª série.	20%	8%

Fonte: Brandão & Nunes, 2011.

Tabela 1

Assim, citamos MOITA LOPES (1996), que afirma que o futuro do aprendiz de uma LE depende de quando ele começa a estudar uma LE, ou seja, quanto mais cedo for desenvolvido nas crianças o aprendizado, mais fácil a mesma aprenderá. Para uma melhor visualização da realidade podemos observar a tabela acima, em que os alunos participantes da pesquisa nas escolas públicas tiveram um percentual menor em relação ao primeiro contato com a Língua Inglesa, enquanto que os alunos das escolas particulares tiveram um percentual maior com relação ao contato com a LI.

🏠 Você faz ou já fez algum curso livre de inglês?

No tocante a essa pergunta, o percentual de alunos que fez /ou faz algum curso livre, nas escolas “A” e “B” 76% responderam que não fizeram nenhum curso livre, 12% dos alunos responderam que já haviam feito um curso livre de língua inglesa, e 12% dos alunos fizeram, mas não concluíram.

Pertinente a mesma pergunta os alunos das escolas “C” e “D”, 46% dos alunos responderam que já haviam feito um curso livre de língua inglesa. 36% dos alunos responderam que não fizeram nenhum curso livre, e 18% dos alunos fizeram, mas não concluíram.

A tabela abaixo mostra que a maioria dos alunos das escolas “C” e “D” concluíram um curso livre de inglês, em contrapartida nas escolas “A” e “B” o número de alunos concluinte de um curso livre de inglês é menor em relação aos alunos das escolas particulares. E partindo das observações constatou-se que os alunos das escolas particulares dispõem de recursos financeiros para pagarem um curso livre.

ESCOLAS	“A” e “B”	“C” e “D”
Não fizeram nenhum curso livre.	76%	18%
Já fizeram um curso livre.	12%	46%
Fizeram, mas não concluíram.	12%	36%

Fonte: Brandão & Nunes, 2011.

Tabela 2

Desse modo, baseado nesses dados, evidenciou-se que as escolas particulares levam vantagem no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, pelo fato de contarem com alunos que possuem conhecimento da Língua Inglesa, o que torna mais fácil o ensino/aprendizagem na sala de aula do ensino regular, o qual contribui para o caráter

formativo do aluno para que este exerça a cidadania em sua plenitude, através da meta proposta pelo PCN-LE 3º e 4º ciclo.

📌 **Você gosta de estudar a língua inglesa?**

Ao serem interrogados com a pergunta acima, 64% dos alunos das escolas “A” e “B”, 64% responderam gostar de LI, justificando que o inglês é uma matéria interessante, e que servirá para construir um futuro melhor; 24% dos alunos responderam que não gostam de estudar a Li, justificando que o inglês é uma matéria desnecessária e difícil, e 12% dos alunos responderam que gostam de estudar um pouco o idioma e por isso não se interessam pela disciplina, e não justificaram o porquê.

Em contrapartida, 52% dos alunos das escolas “C” e “B” responderam gostar de estudar a Língua Inglesa, justificando que o inglês é uma matéria interessante, e servirá para o futuro; 42% dos alunos responderam que não gostam do idioma, justificando que o inglês é uma matéria difícil, e 6% dos alunos responderam que gostam de estudar um pouco inglês e, não souberam justificaram a resposta dada.

Na tabela abaixo está evidenciado que os alunos das escolas “A” e “B” possuem percentual maior com relação ao interesse em aprender uma língua estrangeira, isso constatado através das observações. É nítida a falta de interesse por parte desses alunos uma vez que há carência de recursos didáticos para contribuir no ensino/aprendizagem. Enquanto que os alunos das escolas “C” e “D” demonstram um percentual menor, contudo através das observações constatou-se que este quantitativo é real demonstrando elementos que contribuem para o ensino/aprendizagem de uma LE e possam usar isso em seu favorecimento enquanto cidadão, indo a favor dos princípios reguladores do PCN-LE (1999) que diz que “uma Língua Estrangeira deve fornecer uma formação cidadã plena para o aluno”.

ESCOLAS	“A” e “B”	“C” e “D”
Gostam de estudar inglês.	64%	52%
Não gostam de estudar inglês.	24%	42%
Gostam de estudar inglês mais ou menos.	12%	6%

Fonte: Brandão & Nunes, 2011.

Tabela 3

Atualmente não basta somente gostar de inglês, pois no nosso mundo esse estudo é necessário, pois é onde ocorrem intercâmbios internacionais e científicos, comerciais e culturais os quais são cada vez mais freqüentes e o ensino de uma LE é indispensável para a formação do indivíduo. Além disso, o inglês fornece um instrumento de comunicação em quase todo o mundo. Logo, a aquisição de uma língua estrangeira é importante para mostrar aos alunos a dimensão educacional ao estar de posse de uma ferramenta que será usada para se comunicar com a maioria das pessoas no mundo.

↑ Qual sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua inglesa?

Com referência a esses aspectos, nas escolas “A” e “B”, 40% dos alunos responderam ter dificuldade nas quatro habilidades; 32% dos alunos responderam ter dificuldade na compreensão oral e compreensão escrita; 20% dos alunos responderam ter dificuldade com relação à produção oral e produção escrita, e 8% dos alunos não responderam. Já a respeito das escolas “C” e “D”, 24% responderam ter dificuldade nas quatro habilidades, e 16% responderam ter dificuldade na compreensão oral e na compreensão escrita; 26% responderam ter dificuldade com relação à produção oral e com relação à produção escrita; 34% dos alunos não responderam.

Ao analisar os dados obtidos através das observações, foi constatado que tal realidade é válida, visto que as aulas de língua estrangeira possuem uma carga horária reduzida e não possui uma seqüência, levando a empecilhos no desenvolvimento de atividades e habilidades relacionadas ao ensino/ aprendizagem de Língua Inglesa, dificultando assim o desenvolvimento dessas quatro habilidades (ler, escrever, escutar e falar), em LI.

ESCOLAS	“A” e “B”	“C” e “D”
Dificuldades nas 04 habilidades.	40%	24%
Dificuldade na compreensão oral e escrita.	32%	16%
Dificuldade na produção oral e escrita.	20%	26%
Alunos que não responderam.	8%	34%

Fonte: Brandão & Nunes, 2011.

Tabela 4

Para entender tal situação BAGNO (2002) afirma que: “uma vez reconhecida às relações entre ler, escrever, escutar e falar, também se reconhece que, quando as crianças adquirem competência em língua escrita elas não fazem uma simples transição da fala para a escrita”. Assim, os PCN-LE dos 3º e 4º ciclos esclarecem que as aulas de LE devem ter uma continuação, ou seja, à medida que o aluno vai evoluindo na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, o professor deve dar seqüência para não acontecer repetições de tópicos, temas, e etc.

📌 **Você está satisfeito com a metodologia utilizada pelo seu professor?**

Com relação a essa pergunta nas escolas “A” e “B”, 64% dos alunos responderam que estão satisfeitos com a metodologia do professor, 36% dos alunos responderam que não gostam da metodologia. Já nas escolas “C” e “D”, 58% dos alunos responderam que gostam da metodologia do professor, e 42% dos alunos responderam que não gostam da metodologia.

As observações confirmaram que a realidade das escolas “A” e “B”, é diferente das respostas dadas pelos alunos, pois se verificou que os alunos não participavam de atividades propostas pelos professores, como elaboração de diálogos em LI e resolução de exercícios estruturais, e permaneciam conversando durante a aula, mostrando assim a insatisfação com a metodologia utilizada. Já nas escolas “C” e “D” as observações confirmam a veracidade das respostas dadas, pois os professores e as escolas criam estratégias para prender a atenção dos alunos através de recursos didáticos que lhes são proporcionados e facilitam a execução de atividades que objetivam a aproximação e a prática da comunicação em LE. A partir dessa interação é possível observar um delineamento de uma das práticas que norteiam os PCN-LE (1998) 3º e 4º ciclos, baseada na teoria sociointeracional ligada à relação professor-aluno, que possibilita a linguagem como prática social.

ESCOLAS	“A” e “B”	“C” e “D”
Satisfeitos com a metodologia do professor.	64%	58%
Insatisfeitos com a metodologia do professor.	36%	42%

Fonte: Brandão & Nunes, 2011.

Tabela 5

As observações foram cruciais para distinguir as diferenças entre as escolas envolvidas na pesquisa. Todos os professores possuíam formação necessária para ministrar aulas em Língua Inglesa, porém o diferencial reside na utilização do material didático utilizado pelas escolas e a tecnologia como o computador, projetor, etc., baseado no aperfeiçoamento do profissional, que segundo GIRARD (1997, p.163):

O trabalho do professor de línguas corresponde para ele uma tripla finalidade: preencher as lacunas de uma formação insuficiente; por em dia os conhecimentos da língua e do país, que correm o risco de se deteriorar com o tempo e com seus alunos; seguir o desenvolvimento nos domínios que diretamente o interessa.

Por isso percebe-se que essa formação atua diretamente na utilização da metodologia adequada para se repassar uma LE e com isso satisfazer o aluno e proporcionar uma melhor compreensão do conteúdo.

↑ **Para ministrar as aulas de língua estrangeira, que língua o professor utiliza para repassar os assuntos?**

Na tabela abaixo podemos verificar que nas escolas “A” e “B”, 48% dos alunos responderam que eram utilizadas as duas línguas; 32% responderam que a língua utilizada é a língua inglesa, e 20% dos alunos responderam a língua materna. Já nas escolas “C” e “D”, 70% dos alunos responderam que eram utilizadas as duas línguas; 18% dos alunos responderam que era a língua materna, e 12% responderam que a língua utilizada era língua inglesa.

Contudo, as observações provam que os professores envolvidos na pesquisa utilizavam ambas as línguas, tanto a inglesa quanto a materna, porém nas escolas públicas a predominância era da língua materna, enquanto que nas escolas particulares predominava a língua inglesa.

ESCOLAS	“A” e “B”	“C” e “D”
Utiliza a Língua Materna e Língua Inglesa.	48%	70%
Utiliza somente a Língua Inglesa.	32%	18%

Utiliza somente a Língua Materna.	20%	12%
-----------------------------------	-----	-----

Fonte: Brandão & Nunes, 2011.

Tabela 6

Assim, quando comparamos o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa entre as escolas públicas e particulares, temos a percepção de que ocorre uma desigualdade na aquisição das habilidades de uma LE, pois a diferença na utilização da língua adequada por parte do professor interfere nas condições para o acesso do aluno a um ensino de qualidade, o que fere o artigo 2º da LDB que “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

↑ A sétima pergunta trata de perguntas e respostas sobre algumas conhecimentos sobre língua inglesa.

No que tange as referidas perguntas os gostos, as preferências, a nacionalidade, data de nascimento e família dos alunos, essas perguntas deveriam ser respondidas em língua inglesa para detectar o nível de proficiência desses alunos em LI. Verificou-se que nas escolas “A” e “B”, 50% dos alunos não responderam as perguntas em nenhuma língua; 40% dos alunos responderam em língua materna, e apenas 10% responderam em língua inglesa. Já nas escolas “C” e “D”, 72% dos alunos responderam em língua inglesa; 16% dos alunos responderam em língua materna, e 12% dos alunos não responderam as perguntas em nenhuma língua.

As observações confirmam que todos os alunos sentiram dificuldade em responder as perguntas, apesar de serem questionamentos simples formulados com estruturas básicas da Língua Inglesa. Contudo, é necessário levar em consideração que o grande percentual de alunos que responderam em língua inglesa, pertencia às escolas privadas, e também já frequentou e/ou frequentam um curso livre. Assim, BAGNO (2002) demonstra que as questões de línguas, educação, currículo, prestígio cultural e poder social são inseparáveis, visto que o campo da língua na educação exige grandes investimentos.

ESCOLAS	“A” e “B”	“C” e “D”
Não responderam o questionário em nenhuma língua.	50%	12%

Responderam em Língua Materna.	40%	16%
Responderam em Língua Inglesa.	10%	72%

Fonte: Brandão & Nunes, 2011.

Tabela 7

Conforme as observações das perguntas e análise dos dados foram constatados que os alunos que responderam em língua materna possuem uma habilidade na compreensão escrita, pois os mesmos compreenderam as questões em inglês porém somente conseguiram respondê-las em LM.

Em contrapartida o percentual de alunos que responderam em LI, foi mais elevado nas escolas particulares, pois os alunos compreenderam e responderam em LI demonstrando habilidades em compreensão escrita e produção escrita

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a referida pesquisa desenvolvida não teria êxito se não houvesse disparidades visíveis entre o ensino da rede pública em relação ao ensino da rede privada e que cada vez mais se diferenciam, portanto a pesquisa foi feita com intuito de demonstrar que existem diferenças no ensino/aprendizagem de LE que ocorre na rede de ensino escolar macapaense, as quais podem ser constatadas nas várias formas como o ensino/aprendizagem de LE foi inserido nos PCN, a partir da década de 30.

Para entender as evidências da pesquisa, é necessário conhecer o motivo legítimo da implantação de uma LE na educação nacional, como forma de um indivíduo entrar em contato com outras culturas, que consiste em aprender através de uma LE técnicas capaz de realizar estudos posteriores mais complexos, como o caso do entendimento da linguagem.

Desse modo, mediante todo o desenvolvimento da pesquisa, várias constatações foram obtidas decorrentes de todas as problemáticas que envolvem e norteiam o ensino/aprendizagem de língua inglesa em quatro escolas de Macapá.

Uma das principais problemáticas ocorre no fato de que todos os alunos observados apresentavam alguma dificuldade em relação à língua inglesa. Porém, isso não quer dizer que a falta de conhecimento seja proveniente da incompetência lingüística dos mesmos. As observações resguardam que as metodologias educacionais, que deveriam garantir um entendimento, mesmo que básico, da Língua Inglesa, fato que não está ocorrendo, ou seja, os alunos de LE estão sendo dirigidos ao ensino baseado numa metodologia tradicional ou numa abordagem comunicativa. Através das observações foi constatado que os alunos que estão inseridos na metodologia tradicional pertencem às escolas públicas, pois os mesmos estudavam parte da gramática inglesa e depois resolviam exercícios. Nessas escolas as aulas são baseadas nas gramáticas de língua estrangeira que são utilizadas em sala de aula. Podemos desconsiderar dessa forma, a linguagem como prática social, ou seja, adaptável ao grupo, meio sócio-político-econômico e cultural em que o falante está inserido (PCN, 1998).

A respeito dos alunos das escolas particulares, os mesmos estavam inseridos em um panorama em que as turmas observadas na pesquisa refletem uma realidade distinta, pois nessas escolas no ensino/aprendizagem de língua é utilizado atrativos como textos, músicas, filmes e tecnologias afins, que despertavam nos alunos o interesse em aprender a disciplina, uma vez que a mesma é exigida como um parâmetro de qualificação e formação profissional (PCN, 1998). Outra informação fundamental é que as aulas observadas possuíam um forte laço na abordagem comunicativa, uma vez que visa formar cidadãos capazes de se comunicar eficazmente em língua estrangeira seja qual for à situação social, conforme (CUNHA, 1991).

Com base nos resultados obtidos na pesquisa observou-se que os professores que lecionam Língua Inglesa, possuem a formação exigida para atuarem nessa área, entretanto, não utilizam os suportes por eles adquiridos no curso de graduação ou especialização, o que interfere no êxito do ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, limitando as aulas à análise de textos, às repetições, exercícios de perguntas e respostas, como se o aprendiz de línguas estrangeiras estivessem condicionado somente ao contexto escolar.

Assim, no Brasil é assumido que “a aprendizagem de uma LE, juntamente com a Língua Materna, é um direito de todo cidadão” (PCN, 1998). Tudo isso baseado no modo de ação social através da linguagem, assim os PCN vieram assegurar que a aprendizagem de uma LE “é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão”, porém a rede escolar pública macapaense deixa muito a desejar principalmente com relação ao ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, pois conforme foi verificado existe uma ineficácia no cumprimento dos horários por parte dos alunos e não há nenhuma vontade em mantê-los em sala de aula por parte dos responsáveis nem da orientação escolar.

Por conseguinte a esse motivo, o ensino da LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se envolver e envolver outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (PCN, 1999, p.).

Para que isso ocorra é necessário oferecer condições de acesso a esse tipo de conhecimento aos membros da nossa sociedade é uma questão que responsabilidades relativas a uma política educacional nacional que, como sabemos, inclui em sua grade curricular o ensino de língua inglesa em sua rede oficial de ensino. Assim, o ensino regular de inglês, em nossas escolas, longe de ser uma opção tomada aleatoriamente, deve-se ao papel outorgado à Língua Estrangeira no atual momento da história da humanidade, fazendo com que a sua aprendizagem adquira caráter relevante no contexto educacional brasileiro (PCN, 1998).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA FILHO, José Carlos de, - **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação** - Campinas, SP: Pontes e Arte Língua, 2ª edição, 2007.

_____ **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas-SP: Pontes Editora, 2ª edição, 2000.

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

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos, & al. **Língua materna: letramento, variação e ensino** – São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2002.

_____ **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** IN: **Estética da Criação Verbal.** São Paulo-SP: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Constituição Federal - **Promulgada em 05 de Outubro de 1988.** (organizador: Nilson Paim de Abreu Filho). Porto Alegre-PA: Verbo Jurídico, 9ª edição, 2005.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN / Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos).** Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

_____**Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna.** Brasília-DF: MEC, 1999.

BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua prática**. Campinas-SP: editora Papirus. 20ª edição, 2008.

CUNHA, José Carlos Chaves da. **Pragmática lingüística e didáticas das línguas**. Belém-PA: UFPA, 1991.

GEMIGNANI, Helena Peterossi; FAZENDA. Ivani Catarina Arantes: **Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1º grau**. São Paulo-SP: Editora Loyola, 1988.

GIRARD, Denis – **Lingüística Aplicada e Didática das Línguas**. Lisboa-Port: Editorial Estampa - ltda., 1975.

IMBERNÓM, Francisco – **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo-SP: Editora Cortez – (coleção Questões da Nossa Época; v. 77), 2006.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Dispositivos Constitucionais Pertinentes índices de lei nº 9.394, de Dezembro de 1996, Regulamentações – Normas Correlatas; assuntos e Entidades**. Brasília-DF: Senado Federal, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo-SP: EPU (Editora Pedagógica e Universitária), 1986.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Oficina de Lingüística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas (coleção letramento, educação e sociedade)** – São Paulo-SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política**. In: Barbara, Leila: editora pontes, 2003.

PINTO, Abuêndia Padilha. **Gêneros discursivos e ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Editora Lucerna, 2000.

PRADO, Ceres & CUNHA, José Carlos. **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte-BH: autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2008.

SALINAS, Arturo. **Ensino de Espanhol Para Brasileiros**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2005.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo-SP: Editora Cortez, (coleção magistério, 2º grau), 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica/Ed Ridendo Castigat Mores, 2002.

