

Débora Fernandes de Miranda

**Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de  
Ensino Médio para Língua Estrangeira: Leitura Articulada e  
Percepções de Professores.**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eunice R. Henriques

**Campinas**

**2005**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

M672p

Miranda, Débora Fernandes de.

Parâmetros curriculares nacionais de ensino fundamental e de ensino médio para língua estrangeira : leitura articulada e percepções de professores / Débora Fernandes de Miranda. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Eunice Ribeiro Henriques.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Professores - Formação. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Currículos - Ensino médio. 4. Currículos - Ensino fundamental. 5. Língua estrangeira – Estudo e ensino. I. Henriques, Eunice Ribeiro. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: National Curriculum Parameters for Foreign Language Teaching in elementary and secondary schools: an articulated reading and teachers perceptions.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Teachers training; foreign language teaching; education, elementary and secondary Education.

Área de concentração: Ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques, Profa. Dra. Elza Taeko Doi, Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini e Profa. Dra. Astrid Nilsson Sgarbieri.

Data da defesa: 29/06/2005.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup> Eunice Ribeiro Henriques**  
**(orientadora)**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup> Elza Taeko Doi**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup> Carmin Zink Bolognini**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup> Astrid Nilsson Sgarbieri**  
**(suplente)**

*Dedico este trabalho aos meus pais, Jesus e Teresinha.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Eduardo, pelo incentivo e apoio desde a elaboração da primeira versão do meu projeto de pesquisa, até a versão final desta dissertação.

À minha orientadora, Eunice Ribeiro Henriques, pela orientação e confiança em meu trabalho.

À professora Matilde Scaramucci, pela postura amiga durante meus anos de estudo na Unicamp.

Às professoras Maria Cristina de Senzi Zancul e Dirce Charara Monteiro, da UNESP de Araraquara, pelas leituras cuidadosas e comentários valiosos que tanto me ajudaram na elaboração desta pesquisa.

À Lizica Goldschleger e à professora Maria Antonieta Celani, que abriram as portas do curso de aprimoramento da PUC/Cultura Inglesa para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

À Sandra Romani, por me deixar sempre tão à vontade para fazer meu trabalho com os professores do curso de aprimoramento da Associação Alumni.

À amiga Maria Cahua, sempre presente nos momentos mais difíceis da elaboração desta dissertação.

À amiga Luciana, pela revisão do meu trabalho.

Ao César e à Patrícia, por me receberem com tanto carinho todas as vezes que precisei ficar em Campinas.

## SUMÁRIO

Lista de figuras	xi
Lista de abreviações	xiii
Resumo	1
Abstract	3
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
Justificativa	6
Objetivos e perguntas de pesquisa	8
Organização da dissertação	8
<b>CAPÍTULO I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>11</b>
1. Conceito de linguagem	11
2. Conceito de competência e habilidades em LE	15
3. Ensino e aprendizagem na abordagem sócio-cultural	20
4. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira	24
5. Os PCNs de EF para LE	31
6. Os PCNs de EM para LE	34
7. Estágio atual da pesquisa sobre os PCNs para LE	39
<b>CAPÍTULO II. METODOLOGIA</b>	<b>47</b>
1. Seleção da metodologia	47
2. Descrição das etapas do trabalho	47
3. Delimitações da Pesquisa	50
4. Descrição dos instrumentos de coleta de dados	50
4.1 Pesquisa bibliográfica	50
4.2 Questionário	51
4.3 Entrevista semi-estruturada	53
4.4 Sujeitos da pesquisa	54
<b>CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>57</b>
1. Relação entre os PCNs de EF e EM	57
2. Contexto atual dos professores da rede pública e panorama do alcance dos PCNs	61
2.1 Caracterização dos professores e das condições de trabalho	61

2.2	Importância das habilidades em LE para os professores _____	65
2.3	A leitura dos PCNs para LE pelos professores da rede pública _____	68
3.	Identificação das percepções dos professores _____	73
3.1	Percepções de P1 sobre os PCNs de EF para LE _____	73
3.2	Percepções de P2 sobre os PCNs de EF para LE _____	79
3.3	Percepções de P3 sobre os PCNs de EM para LE _____	85
3.4	Percepções de P4 sobre os PCNs de EM para LE _____	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____		101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____		107
ANEXOS _____		115
Anexo 1 – Questionário Ensino Fundamental _____		115
Anexo 2 – Questionário Ensino Médio _____		117
Anexo 3 – Roteiro de Entrevista – PCNs Ensino Fundamental _____		119
Anexo 4 – Roteiro de Entrevista – PCNs Ensino Médio _____		123

## Lista de figuras

Figura 1 . Elementos que constituem um método (RICHARDS e ROGERS, 2001) __	26
Figura 2 . Escopo do Trabalho _____	48
Figura 3 . Caracterização da amostra _____	62
Figura 4 . Tempo de atuação _____	62
Figura 5 . Carga horária _____	63
Figura 6 . Disponibilidade de recursos _____	63
Figura 7 . Material de aula _____	64
Figura 8 . Importância das quatro habilidades para os professores do EF e do EM __	66
Figura 9 . Habilidades que os professores de EF e EM enfatizam em sala de aula ____	67
Figura 10 . Leitura dos PCNs _____	69
Figura 11 . Participação em atividades sobre PCNs e cobrança de leitura por parte da escola _____	69
Figura 12 . Relação dos PCNs com a realidade _____	70

## **Lista de abreviações**

LE – Língua Estrangeira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

Ps – Professores sujeitos da pesquisa

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Resumo

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) têm como objetivo oferecer às escolas, professores e profissionais ligados à educação as diretrizes para a prática pedagógica e para a educação no Brasil. Entretanto, não se sabe qual a percepção dos professores sobre esses documentos ou mesmo se esses documentos estão sendo lidos e usados como parâmetros para a prática dos professores.

Este trabalho teve como objetivo fazer uma leitura articulada da base conceitual dos PCNs de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) para Língua Estrangeira (LE) e traçar um panorama geral da visão dos professores da rede pública acerca desses documentos. Para isso, foi realizada uma pesquisa em duas etapas: a primeira configura-se como uma pesquisa teórica na qual foi estabelecida a relação entre os PCNs de EF e EM. Na segunda etapa, foi desenvolvido um estudo empírico com o objetivo de definir o perfil do professor de inglês da rede pública, de identificar o real alcance dos PCNs de EF e EM para LE dentro desse grupo de professores e de fazer um levantamento sobre suas percepções em relação a esses documentos. Nesta etapa, foram feitas entrevistas com quatro professores da rede pública e uma pesquisa quantitativa com 258 professores da rede pública.

Os resultados desta pesquisa indicam que 88% dos professores que leu os PCNs para LE não considera que esses documentos levam em conta a realidade vivida por eles na escola e na sala de aula. Assim, os documentos oficiais não podem ser vistos pela grande maioria dos professores como uma diretriz para sua prática pedagógica. As entrevistas reforçam os resultados obtidos com os questionários. Percebe-se que, apesar de concordarem com grande parte do conteúdo dos PCNs, os professores não conseguem utilizá-los, pois consideram as diretrizes propostas nos documentos distantes de sua realidade e não se identificam com elas.

## **Abstract**

The objective of the National Curriculum Parameters (PCNs) is to provide schools, teachers, and education professionals with the guidelines to teaching and to education in Brazil. However, what teachers think of or even if they refer to the PCNs as guidelines for their teaching is still largely unresearched.

This research aims at doing an articulated reading of the conceptual basis of the PCNs for both elementary and secondary schools in foreign language teaching. This research is also aimed at drawing an overview of how public school teachers relate to these documents. In order to do that, this research was carried out in two distinct stages: the first one was a theoretical research, where the relationship between the PCNs of elementary and secondary schools was established; the second part, an empirical study was conducted to establish the profile of the English language teacher at Brazilian public schools, identifying the scope the PCNs have to this group of teachers, and conduct a survey to establish their perceptions of these documents. At this point, four public school teachers were interviewed and 258 public school teachers answered a questionnaire.

The results show that 88% of the teachers that have read the PCNs do not think that they actually take the teachers' and the schools' realities into account. Therefore, the large majority of the teachers do not consider the PCNs as a true guideline to their practices. The interviews support the results obtained from the questionnaires. Although teachers agree about the contents of the PCNs, they are not able use them, because they think that they are too far from the reality of the public school teacher, who do not seem to identify themselves with the PCNs.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem havido, por parte do governo, um esforço no sentido de reformular as políticas de ensino no país. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 veio reforçar a importância do ensino de línguas estrangeiras (LEs) no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), reconhecendo, finalmente, o papel que elas representam para a formação do aluno. De acordo com a lei haverá, no currículo das escolas, uma base nacional comum de componentes curriculares que deverá ser complementada por uma parte diversificada, que deverá ser escolhida pelos próprios estabelecimentos de ensino tendo como referência especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos alunos. Segundo a LDB, “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (LDB, 1996).

No EM, além do ensino obrigatório de uma língua estrangeira moderna, será incluído o ensino de uma segunda LE, em caráter optativo. Isso significa que os alunos terão aulas de alguma LE da quinta série do EF até o terceiro ano do EM, totalizando sete anos de estudo.

Em 1997, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o EF e dedicou um volume para cada uma das disciplinas do currículo. Em 1999, foram publicados os PCNs para o EM. Nesse documento, os componentes curriculares ensinados no Ensino Médio foram divididos em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (na qual estão incluídos os parâmetros para o ensino de LE); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e

suas Tecnologias. Por ter caráter não dogmático, o objetivo dos PCNs de EF e EM é ser uma referência para a elaboração do projeto pedagógico das escolas, que deve respeitar as características regionais e contextualizar os conteúdos ensinados.

Os PCNs foram distribuídos para as escolas públicas de EF e EM de todo o país com o objetivo de oferecer aos professores e aos profissionais ligados à educação as diretrizes para a prática pedagógica e para a educação como um todo no Brasil e representa um avanço nas propostas para a educação básica do país.

## **Justificativa**

Passados aproximadamente sete anos da publicação dos PCNs de EF e cinco anos da publicação dos PCNs de EM, é necessário analisar o impacto desses documentos no ensino de LE no país, investigando o real alcance dos PCNs para LE dentro do grupo de professores e a leitura que os professores fazem desses textos.

É importante perceber os PCNs de EF e de EM para LE como um texto de diretrizes políticas para o ensino de LE no Brasil, pois, afinal de contas, eles são, ou deveriam ser, textos complementares. O ensino de LE da quinta série do EF ao terceiro ano do EM deveria ser visto como um *continuum* e não como dois blocos separados, pois os dois fazem parte da educação básica do país.

No entanto, existem alguns fatores que dificultam a transposição do conteúdo dos PCNs para a prática. Um deles é a complexidade dos conceitos presentes nos documentos. Para que haja uma compreensão efetiva do conteúdo dos textos, é necessário, além de uma leitura cuidadosa, conhecimento prévio sobre conceitos de ensino e aprendizagem, linguagem, e competências em LE por parte do leitor (nesse caso, professores e

profissionais da educação). Assim, se o professor não tiver domínio desses conteúdos ou mesmo desconhecer esses conceitos, a leitura dos documentos fica comprometida.

Outro fator que dificulta o uso do PCNs como uma referência para a prática pedagógica nas escolas, é que, apesar de os documentos reforçarem a importância da contextualização do conteúdo ali explicitado, o descompasso entre o que está escrito e a realidade enfrentada é tão grande que fica praticamente inviável tomar os PCNs como referência.

Assim, a simples distribuição dos PCNs na escolas de EF e EM não garante a compreensão das idéias e dos conceitos que permeiam os PCNs e muito menos a transposição dessa teoria para a prática. Ao professor cabe a difícil tarefa de definir o quê e como irá ensinar, tendo como referência as diretrizes oficiais e levando em conta a realidade do EF e do EM, os objetivos dos alunos, das escolas, além da sua própria formação de professor de LE.

Existem, atualmente, poucos estudos sobre os PCNs de EF e EM para LE. BORGES (2003) e MASCARENHAS (2003) desenvolveram estudos sobre os PCNs de EF para LE. No primeiro trabalho, foi feita uma leitura crítica da base teórica do documento, e, no segundo, investigou-se a leitura de professores sobre os PCNs. Não foram encontrados ainda registros de trabalhos sobre os PCNs de EM para LE na área de lingüística aplicada e nem sobre a relação entre os PCNs de EF e EM, o que mostra haver uma lacuna na pesquisa sobre o tema.

Esta pesquisa se insere nessa lacuna, pois pretende investigar a relação entre os conceitos subjacentes aos PCNs tanto de EF quanto de EM para LE e as percepções dos professores sobre os dois documentos. A partir do resultado desta pesquisa, será possível fazer uma avaliação sobre a real influência dos PCNs enquanto norteadores da prática dos

professores de LE e indicar possíveis caminhos a serem seguidos no sentido de tornar a leitura e a utilização dos PCNs mais significativas.

## **Objetivos e perguntas de pesquisa**

O objetivo geral deste trabalho é estabelecer as possíveis articulações entre os PCNs de EF e os PCNs de EM para LE e identificar as percepções de professores de inglês da rede pública acerca dos documentos.

Foram definidas as seguintes questões de pesquisa:

1. Qual a relação entre a base conceitual dos PCNs de EF e de EM para LE, tendo em vista o contexto educacional brasileiro?

2. Quais as percepções dos professores acerca dos documentos?

Os objetivos específicos do trabalho são os seguintes:

1. Desenvolver uma leitura articulada entre a base conceitual dos PCNs de EF e EM para LE, tendo em vista o contexto educacional brasileiro.

2. Registrar e discutir as observações de professores com relação aos documentos.

## **Organização da dissertação**

Esta dissertação está dividida em quatro partes:

No Capítulo I, é apresentada a revisão da literatura considerada relevante para uma leitura crítica dos PCNs e para a análise das entrevistas e dos questionários. Os conceitos de linguagem, competências e habilidades em LE, e ensino e aprendizagem são apresentados e discutidos com o objetivo de fornecer a base para a análise dos dados.

A metodologia escolhida e desenvolvida no intuito de alcançar os objetivos estabelecidos para esta pesquisa é apresentada no Capítulo II. Nessa parte, são descritos as etapas do trabalho e os instrumentos de coleta de dados.

O Capítulo III apresenta a análise dos dados. Primeiramente, é estabelecida a relação entre a base conceitual dos PCNs de EF e EM para LE. Após essa leitura, são apresentados e discutidos os dados dos questionários e as percepções dos professores, levantadas por meio das entrevistas parcialmente transcritas.

Finalmente, as Considerações Finais são apresentadas tendo em vista a análise feita no capítulo anterior.

## **CAPÍTULO I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Neste capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos que servem de base para o desenvolvimento deste trabalho. Para a leitura articulada dos PCNs de EF e EM para LE, são abordados, primeiramente, conceitos de linguagem e de competência lingüística e habilidades em LE. Em seguida, são discutidos os conceitos de ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio-cultural e também os conceitos de ensino e aprendizagem de LE. Finalmente, são apresentadas as reflexões teóricas já existentes sobre os PCNs de EF para LE.

### **1. Conceito de linguagem**

A discussão sobre o conceito de linguagem é de grande importância para o entendimento do processo de aprendizagem, pois a linguagem é entendida como mediadora dos atos de cognição que levam à aprendizagem (CRISTÓVÃO, 1996). Além disso, esse conceito é importante para o entendimento da prática pedagógica, pois, a partir dele, um professor de língua estrangeira ou mesmo uma escola define como e o quê irão ensinar. A visão do que é linguagem pode, assim, trazer conseqüências tanto positivas quanto negativas para o ensino e aprendizagem de uma LE, dependendo da concepção do professor. Por essa razão, é necessário que seja definida qual concepção de linguagem permeará este trabalho.

Segundo RICHARDS & ROGERS (2001), existem três concepções de linguagem que servem como base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas atuais. A primeira concepção é baseada em uma visão estruturalista, que entende a linguagem como um sistema de elementos relacionados de maneira estrutural com o objetivo de codificar um

sentido. De acordo com essa visão, o estudo dos elementos que fazem parte desse sistema garante um perfeito entendimento da língua. Assim, para os estruturalistas ter domínio de uma linguagem significa saber unidades fonológicas, unidades gramaticais e itens lexicais que formam o sistema da língua. Os estruturalistas defendem a idéia de que “a língua pode ser desmembrada em pequenos pedaços ou unidades e que essas unidades podem ser descritas cientificamente, contrastadas e unidas novamente para formar a língua” (BROWN, 2000, p. 09). Dessa forma, para os estruturalistas ser proficiente na língua “significa ter conhecimentos sobre a língua e analisá-la em seus vários componentes” (SCARAMUCCI, 2000, p.16).

Entretanto, hoje se sabe que a linguagem vai além do domínio de unidades lingüísticas de uma língua. De acordo com CLARK (2000), o uso efetivo da linguagem “incorpora tanto processos individuais quanto processos sociais. Falantes e ouvintes, escritores e leitores, devem executar ações na capacidade de indivíduos se quiserem ter sucesso em seu uso da linguagem. No entanto, devem também trabalhar juntos como participantes nas unidades sociais” (CLARK, 2000, p. 49). A linguagem não deve, assim, ser vista isoladamente, pois está inserida em um universo muito maior do que aquele formado somente por elementos lingüísticos.

A segunda concepção de linguagem é a visão funcional. Essa corrente teórica enfatiza a dimensão comunicativa e semântica da língua, em vez de se concentrar somente nas características de sua estrutura gramatical. Na visão funcional, a língua é entendida como “veículo para a expressão do significado funcional” (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 21). Nela, a dimensão comunicativa da língua é enfatizada, valorizando o sentido e não a forma. Assim, dentro de uma perspectiva funcional a linguagem é entendida como um

sistema de expressões de significado que tem como função básica permitir a interação e a comunicação (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 161).

Finalmente, na visão interacional, a língua é entendida “como uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais” (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 21). O conceito de linguagem dentro de uma perspectiva interacional está relacionado à teoria de linguagem de Bakhtin. Segundo as idéias propostas por BAKHTIN (1986), enquanto uma forma lingüística for percebida pelo receptor apenas como um sinal, ela não terá nenhum valor, pois é destituída de sentido. Apesar de real, o sinal por si só não tem significado para quem o ouve ou o vê. Só quando esse sinal se torna um signo, isto é, se imbuí de sentido dentro de um contexto no qual o indivíduo se insere, ele terá valor lingüístico. Assim, para BAKHTIN (1986), “o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (BAKHTIN, 1986, p. 94).

Percebe-se aí que a palavra só possui significado quando carregada de um conteúdo que é reconhecido dentro de um contexto social específico e que, por fazer parte da esfera social, é flexível e evolui. Para BAKHTIN (1986), a linguagem não se constitui somente de formas lingüísticas ou de uma enunciação monológica isolada, mas sim da interação verbal no fenômeno social. A linguagem deve, assim, ser estudada e entendida dentro da esfera da relação social organizada. Ainda segundo BAKHTIN (1992), “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras. Trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da

língua – palavras, combinações de palavras, orações” (BAKHTIN, 1992, p. 297). Assim, fica claro que a chave para o entendimento do funcionamento da linguagem está na observação do seu uso em situações de interação, pois o sentido das unidades da língua é formado no momento da enunciação com o objetivo da interação no âmbito social.

Esse conceito de linguagem analisado dentro da esfera social está de acordo com a concepção de linguagem de VYGOTSKY (1987). Segundo ele, a função básica da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Em razão disso, a linguagem não deve ser vista como um conjunto de elementos que devem ser analisados separadamente, mas sim como um conjunto de elementos que devem ser analisados segundo as inter-relações de suas estruturas e do seu desenvolvimento dentro da esfera social. Por ter a comunicação como função básica, a realidade da língua está na interação entre os sujeitos e só é possível estudá-la dentro desse contexto.

O uso da linguagem é uma forma de ação conjunta que dá sentido a situações com propósito de interação social. Para CLARK (2000), esse uso é composto tanto dos processos individuais dos sujeitos envolvidos, quanto dos processos sociais que estabelecem o cenário sobre o qual dá-se a interação, configurando, assim, uma ação conjunta. As ações individuais de uso da linguagem e a atividade conjunta dos participantes utilizando a linguagem não devem ser vistas isoladamente, pois não se pode entender a ação conjunta sem estudar a ação individual e vice-versa. Sendo assim, o estudo do uso da linguagem é ciência cognitiva e também ciência social, pois tanto o processo individual do sujeito na interação quanto o processo da ação conjunta dos sujeitos são essenciais para o entendimento dos mecanismos de desenvolvimento e uso da linguagem.

O conceito de linguagem que permeará este trabalho está baseado na visão interacional de linguagem. Assim, nas análises apresentadas o conceito de linguagem é

entendido como um conjunto de elementos que devem ser analisados dentro de um contexto no qual há interação, pois é na ação conjunta que a linguagem se torna significativa.

## **2. Conceito de competência e habilidades em LE**

Ao apresentar o conceito de competências e habilidades em LE que será base para este trabalho, é necessário ter em vista a concepção de linguagem enquanto interação e comunicação, apresentada no item acima. De acordo com CANALE (1983), a comunicação deve ser entendida como a troca e negociação de informações entre dois ou mais indivíduos, usando símbolos verbais ou não verbais e envolvendo a contínua avaliação e negociação dos significados por parte dos participantes. Tendo como base os trabalhos de BREEN e CANDLIN (1980), MORROW (1977), e WIDDOWSON (1978), CANALE (1983), elaborou uma lista com as seguintes características do que ele considera comunicação:

- a. É uma forma de interação social e, por isso, é adquirida e usada na interação;
- b. envolve imprevisibilidade e criatividade na forma e na mensagem;
- c. acontece em contextos discursivos e socioculturais que possuem limitações com relação ao uso apropriado da linguagem e a dicas sobre a interpretação das frases;
- d. acontece dentro de condições limitadoras, tais como, distrações, esquecimento, cansaço;
- e. sempre possui um objetivo;
- f. envolve linguagem autêntica;

g. é considerada como sendo bem-sucedida ou não de acordo com o resultado conseguido dentro da situação real na qual ocorre.

Tendo em vista esse conceito de linguagem, parte-se, naturalmente, para um questionamento sobre quais competências devem ser desenvolvidas em um aprendiz de LE para que ele consiga ser bem sucedido na aprendizagem de uma segunda língua. A partir do momento em que os interesses dos teóricos da lingüística aplicada se voltaram para o ensino da língua com enfoque na comunicação e não mais na gramática, surgiu o conceito de “competência comunicativa”.

Para CANALE (1983), competência comunicativa e comunicação são conceitos distintos na medida em que o primeiro refere-se aos conhecimentos e habilidades necessários para uma pessoa comunicar-se com outra, e o segundo está relacionado à realização desses conhecimentos e dessas habilidades dentro de contextos nos quais há interação social. CANALE (1983) define conhecimento como aquilo que está relacionado ao que uma pessoa sabe, consciente ou inconscientemente, sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua. Habilidade refere-se à transposição desses conhecimentos para a prática, no sentido de usá-los de modo adequado em situações de comunicação real. A competência comunicativa é, assim, parte essencial da comunicação em si e pode apresentar desvios exatamente porque as habilidades necessárias para usar esses conhecimentos em situações reais de comunicação estão situadas dentro de um contexto social, no qual existem variáveis que não são controláveis.

Nesse contexto percebe-se que o conhecimento apenas gramatical da língua não garante a comunicação. A competência gramatical é apenas uma das competências necessárias para a comunicação. Ela faz parte de um conjunto de competências que formam a competência comunicativa.

De acordo com HYMES (1979), quatro questões sobre linguagem e outras formas de comunicação devem ser levantadas para integrar as teorias da lingüística e teorias de comunicação e cultura:

- a. Se o que está sendo falado é formalmente possível, em termos gramaticais;
- b. se o que está sendo falado é viável, no sentido de que mesmo sendo gramaticalmente correto, é considerado inaceitável em termos de entendimento;
- c. se o que está sendo falado é adequado em relação ao contexto no qual está sendo usado e avaliado;
- d. se o que está sendo falado atinge os objetivos de comunicação, e o que este ato de fala envolve.

Segundo CANALE e SWAIN (1980), a visão de competência comunicativa apresentada por Hymes consiste na interação das competências gramatical, psicolingüística, sociocultural e probabilística. É necessário que todas essas competências sejam usadas, senão, não haverá comunicação efetiva, pois uma sentença pode ser gramaticalmente inadequada, inaceitável em termos de entendimento (mesmo sendo gramaticalmente possível), imprópria para um determinado contexto social, ou rara em uma situação ou em uma comunidade específica.

Para CANALE (1983), existem quatro áreas de conhecimento ou habilidades que formam a estrutura básica da competência comunicativa: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva, e competência estratégica. Cada uma dessas áreas será explicada detalhadamente a seguir:

- a. Competência gramatical: Está relacionada ao domínio do código (verbal ou não verbal) em si. De acordo com BROWN (2000), a competência gramatical inclui

conhecimento de itens lexicais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia;

- b. competência sociolingüística: Refere-se às regras socioculturais do uso da língua. Segundo SAVIGNON (1983), esse tipo de competência requer a compreensão do contexto social em que a linguagem está sendo usada: os papéis dos participantes, o conhecimento prévio que eles trazem, e a função da interação. De acordo com CANALE (1983), existe uma tendência de considerar essa competência menos importante que a competência gramatical. No entanto, a competência sociolingüística é essencial para interpretar a linguagem por meio do seu significado social e é tão importante quanto as outras competências.
- c. competência discursiva: De acordo com BROWN (2000), a competência discursiva é, de certa maneira, o complemento da competência gramatical, pois está relacionada à capacidade de combinar formas gramaticais e significados para produzir textos de diferentes gêneros com coesão (na forma) e coerência (no significado).
- d. competência estratégica: Refere-se ao domínio de estratégias verbais e não verbais de comunicação que são necessárias para compensar falhas na comunicação ou para melhorar a eficiência da comunicação. Segundo CANALE (1983), essas estratégias são usadas com o intuito de resolver problemas tanto de natureza gramatical, quanto de natureza sociolingüística e discursiva.

De acordo com CANALE (1983), essa estrutura que forma a competência comunicativa (competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica) deve ser aplicada a uma abordagem de ensino de LE que visa à comunicação de acordo com cinco princípios:

- a. Cobertura das áreas de competência: o objetivo do ensino comunicativo de LE deve procurar a integração das quatro competências que formam a competência comunicativa (competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica);
- b. necessidade de comunicação: Uma abordagem que visa à comunicação deve ser baseada nas necessidades e interesses do aluno, que devem ser especificados em relação a cada uma das quatro competências;
- c. interação significativa e real: O aprendiz de uma LE deve ser exposto a situações significativas de interação comunicativa, respondendo a necessidades e interesses reais de comunicação;
- d. habilidades do aluno na língua materna: Particularmente no estágio inicial de aquisição de LE, é interessante usar as habilidades de comunicação já desenvolvidas pelo aprendiz no uso da sua língua materna que são comuns às habilidades necessárias na LE. O uso adequado da língua materna possui um caráter funcional enquanto recurso comunicativo para a aquisição de LE e não deve ser entendido como uma deficiência do professor de LE (CRISTÓVAO, 1996).
- e. abordagem curricular: Para CANALE (1983), o objetivo maior de um programa de ensino de LE que segue uma abordagem comunicativa deve ser o de fornecer ao aluno prática, informações, e experiências sobre a língua alvo para que ele atinja suas necessidades específicas na LE. É importante que ele saiba sobre a língua e sobre a cultura da LE, o que facilita a integração de conhecimentos sobre a LE, sobre cultura e sobre linguagem em geral.

Apesar de esse conjunto de competências ser considerado imprescindível para o domínio de uma LE, pesquisas desenvolvidas por ALVARENGA (1999) e BASSO (2001) mostram que uma grande parcela dos professores e de futuros professores de inglês como LE (estudantes do curso de Letras) tem pouca competência comunicativa na língua-alvo, o que dificulta o ensino da língua.

Em um contexto de ensino de LE, é necessário que o professor tenha claro o conceito de competência comunicativa para que ele consiga, a partir das necessidades dos alunos e de sua própria formação enquanto professor de língua, ensinar de maneira significativa e real, ou seja, com base no contexto sócio-lingüístico no qual está inserido.

### **3. Ensino e aprendizagem na abordagem sócio-cultural**

A visão sobre o processo de aprendizagem que será base deste trabalho é proveniente dos conceitos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem sugeridos por Vygotsky e explorados atualmente por pesquisadores neovygotksyanos. De acordo com essa visão, a aprendizagem ocorre na interação entre indivíduos historicamente constituídos, dentro de contextos significativos.

O desenvolvimento da teoria de Vygotsky partiu de uma análise crítica sobre as visões de aprendizagem e desenvolvimento existentes nas primeiras décadas do século XX. Para isso, Vygotsky reduziu todas as correntes da época a três grandes posições teóricas, analisou-as, criticou-as e, a partir dessa leitura, apresentou sua teoria.

A primeira grande corrente teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento analisada e criticada por VYGOTSKY (1987) tem como base a teoria de Piaget. Segundo a corrente teórica cognitiva defendida por Piaget, os processos de desenvolvimento são independentes do processo de aprendizagem. Uma criança só conseguirá aprender algo quando tiver o

grau de desenvolvimento cognitivo necessário para conseguir aprender. Assim, segundo VYGOTSKY (1987), o objetivo dessa corrente teórica é encontrar o limite inferior de uma capacidade de aprendizagem, ou seja, a idade ou o nível de desenvolvimento cognitivo no qual um tipo de aprendizagem pode ocorrer.

VYGOTSKY (1987) não concorda com essa posição, pois ela exclui o papel da aprendizagem no curso do próprio desenvolvimento do indivíduo. O desenvolvimento é, assim, imune a exposições a situações de aprendizado, sendo somente uma estrutura sobre a qual a aprendizagem ocorre.

A segunda corrente teórica criticada por VYGOTSKY (1987) é a do behaviorismo, segundo a qual a aprendizagem ocorre na medida em que um indivíduo domina reflexos condicionados adquiridos por meio de estímulo e resposta. De acordo com VYGOTSKY (1987), essa posição reduz o processo de aprendizagem à formação de hábitos e entende que aprendizagem é desenvolvimento. De acordo com CRISTÓVÃO (1996), nessa visão, a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento não é analisada, pois eles são considerados idênticos.

A terceira linha teórica discutida por VYGOTSKY (1987) propõe que apesar de serem processos diferentes, desenvolvimento e aprendizagem são relacionados entre si. O desenvolvimento baseia-se na maturação do indivíduo, mas também na aprendizagem, que é, por sua vez, um processo de desenvolvimento. De acordo com essa teoria, o processo de aprendizagem está contido no processo de desenvolvimento, que, por sua vez, é desencadeado pela própria aprendizagem. Essa linha possui três novos aspectos em relação às outras correntes: o primeiro é a combinação de dois pontos de vista até então sempre estudados e entendidos separadamente; a segunda idéia é que os dois aspectos que constituem o desenvolvimento (maturação e aprendizagem) são interagentes e mutuamente

dependentes; o terceiro novo aspecto é o reconhecimento da importância do papel do processo de aprendizagem no desenvolvimento da criança.

Partindo dessa idéia, VYGOTSKY (1987) desenvolve sua teoria sobre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, esses processos se inter-relacionam, pois a aprendizagem aciona processos internos de desenvolvimento que agem quando um indivíduo interage na esfera social e a partir do momento que uma nova função é adquirida, ela torna-se parte do desenvolvimento.

Dessa forma, para Vygotsky não existe uma separação rígida entre o indivíduo e o seu meio social. Segundo COLE (1985), na teoria de Vygotsky o individual e o social são concebidos como elementos que se constituem mutuamente dentro de um sistema único e interacional. Na abordagem sócio-cultural, o desenvolvimento cognitivo é tratado como um processo de aquisição de cultura e os processos cognitivos de um adulto normal são entendidos como transformações internalizadas de padrões sociais de interações.

Ainda de acordo com a visão sócio-cultural, qualquer função psicológica surge em, no mínimo, dois planos: primeiro, no plano social, a partir da interação; segundo, no plano psicológico, ao ser é internalizada e transformada pelo indivíduo (COLE, 1985). Os níveis de generalização de um indivíduo correspondem aos níveis de interação que ele possui, e cada nova generalização corresponde a um novo nível de possibilidade para a interação social. Todas as funções internalizadas foram, em algum momento, funções necessárias para a interação efetiva dentro de um ambiente social. Assim, segundo WERTSCH (1988), qualquer forma internalizada passou necessariamente por um estágio externo de desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo segue um percurso que passa do nível inter-psicológico, no qual existe a relação interpessoal concreta, para o intra-psicológico, no qual essa função passou a fazer parte do desenvolvimento do indivíduo.

Entretanto, ainda de acordo com WERTSCH (1988), o processo de internalização de uma função mental não é uma simples transferência da realidade externa para o plano mental interno, mas sim um processo de formação do plano da consciência do indivíduo que acontece na medida em que ele interage na esfera social e adquire as funções mentais por meio dessa interação.

Com o intuito de esclarecer a relação entre as funções inter e as funções intrapsicológicas dentro de uma perspectiva sócio-cultural, a teoria vygotskyana propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser entendida como a distância entre o nível real e o potencial de desenvolvimento de um indivíduo. O nível real representa o que a criança é capaz de fazer sozinha e o nível potencial, o que a criança seria capaz de executar com a ajuda de um par mais desenvolvido.

Para VYGOTSKY (1987), a ZDP define uma área na qual certas funções ainda não amadureceram, mas que apesar de estarem em estado embrionário, possuem potencial para amadurecerem. Um exemplo disso é o de crianças em idade escolar. Supondo-se que duas crianças têm a mesma idade de desenvolvimento mental (9 anos de idade, por exemplo) e são capazes de lidar de maneira independente com tarefas com grau de dificuldade adequado para o nível de seu desenvolvimento. Apesar de serem capazes de lidar eficazmente com atividades adequadas para idade até 9 anos, com orientação de um par mais desenvolvido (uma criança mais velha, ou um adulto, por exemplo) uma das crianças consegue solucionar problemas para crianças com desenvolvimento real de 12 anos e a outra consegue chegar a solucionar problemas para crianças com nível de desenvolvimento de 10 anos.

Percebe-se, com isso, que a capacidade de desenvolvimento dessas duas crianças não é igual e que o curso de sua aprendizagem não será o mesmo para elas duas. De acordo

com WERTSCH (1991), a ZDP é o nível potencial que cada pessoa possui para a aprendizagem, sendo que esta aprendizagem acontece dentro do ambiente social no qual ela está inserida. Essa habilidade em potencial é maior que a habilidade atual do indivíduo quando a aprendizagem é facilitada por alguém que possua maior conhecimento.

WERTSCH (1988) ressalta que uma das grandes diferenças entre essa proposta e as propostas anteriores é o foco no potencial de desenvolvimento do indivíduo, e não somente no desenvolvimento por ele já adquirido. Assim, a grande pergunta para os seguidores da corrente teórica sócio-cultural é como um indivíduo pode tornar-se o que ele ainda não é, mas que tem potencial para ser.

Dentro de uma perspectiva sócio-cultural de ensino e aprendizagem, o professor desempenha um papel de mediador na construção do conhecimento. Em uma sala de aula, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem dentro de um contexto de interação entre os alunos, sob a orientação de um professor no qual professores e alunos desempenham papéis ativos no processo de aprendizagem.

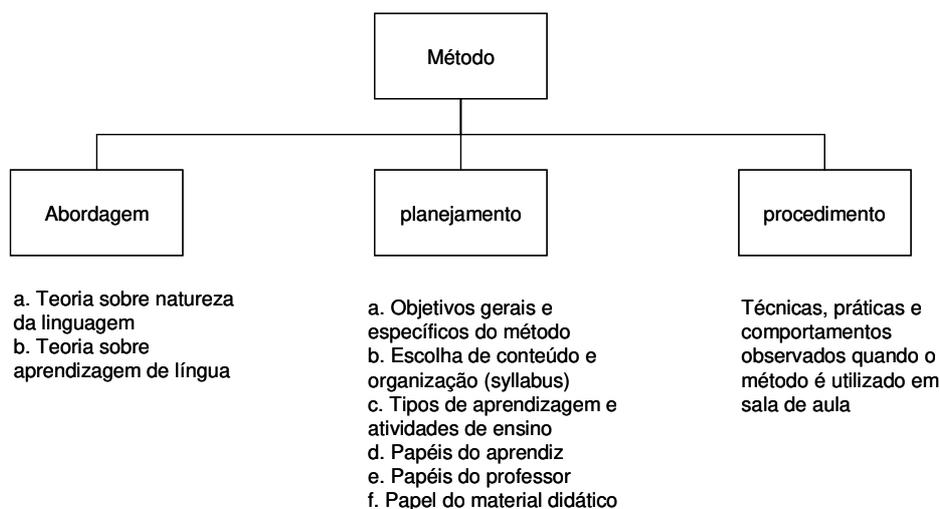
#### **4. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**

A abordagem sócio-cultural e o ensino de LE estão relacionados na medida em que têm o conceito de linguagem como base de sua teoria. A linguagem é um dos conceitos principais dentro da teoria vygotskyana, não somente pela língua, mas também, por ser um produto do universo das representações humanas (SENNÁ, 1999). Em uma situação de aprendizagem de LE, o importante é que o aluno esteja envolvido em atos de cognição, mediados pela linguagem, em um processo dialético, na qual haja uma interação significativa entre o professor/aluno e aluno/professor, com o professor auxiliando o aluno e explorando as potencialidades da ZDP (CRISTÓVÃO, 1996).

Segundo RICHARDS e ROGERS (2001), a partir dos diferentes conceitos de linguagem e das teorias sobre ensino e aprendizagem, foram desenvolvidos métodos e abordagens para o ensino de LEs. Para um melhor entendimento das abordagens atuais de ensino de LE, é importante, primeiramente, definir o que é abordagem, o que é método, o que é técnica e quais são as diferenças entre esses termos.

ANTHONY (1963) identificou e conceituou três níveis de organização de ensino de LE: abordagem, método e técnica. Para ele, abordagem é o nível no qual é desenvolvida a base teórica de conceitos sobre linguagem que dá suporte para o eventual desenvolvimento de um método. Método é o nível no qual, partindo da abordagem, são escolhidos e desenvolvidos os procedimentos que serão utilizados no ensino da língua. Por último, a técnica é uma ferramenta de implementação dos procedimentos explicitados pelo método, que geralmente é utilizada em sala de aula. A técnica precisa ser consistente com um método, que por sua vez, deve estar em sintonia com uma abordagem.

No entanto, de acordo com RICHARDS e ROGERS (2001), o modelo sugerido por ANTHONY (1963) não aborda questões fundamentais sobre método, tais como o papel do professor e do aprendiz, e dos materiais didáticos. Além disso, não há menção à maneira pela qual uma abordagem pode ser realizada por um método ou como método e técnica são relacionados. Esses autores identificam apenas dois níveis de desenvolvimento de uma teoria de ensino de LE, como descrito na Figura 1: o método encontra-se no primeiro nível e abrange a abordagem, o planejamento e os procedimentos, que estão no segundo nível da estrutura que forma o ensino de línguas.



**Figura 1 . Elementos que constituem um método (RICHARDS e ROGERS, 2001)**

De acordo com o modelo de RICHARDS e ROGERS (2001), a base teórica de um método está relacionada a uma abordagem, que se refere às teorias de linguagem e de aprendizagem de língua. Sua organização é determinada pelo planejamento, no qual são especificados os objetivos, a escolha e organização de conteúdos, os tipos de aprendizagem e atividades de ensino, papéis do aprendiz, papéis do professor e o papel do material didático. Finalmente, sua realização é conseguida por meio dos procedimentos. Para RICHARDS e ROGERS (1982), método é entendido como um termo “guarda-chuva” para a especificação e inter-relação entre teoria e prática, pois engloba a abordagem (teorias de linguagem, e ensino e aprendizagem), planejamento e procedimento.

No nível da abordagem, ainda de acordo com RICHARDS e ROGERS (2001), as três concepções de linguagem apresentadas no item 1 (concepção estruturalista, funcional e interacional) podem esclarecer as abordagens de ensino de língua estrangeira.

Como já visto anteriormente, a concepção estruturalista se baseia no conceito de que a língua pode ser dividida em elementos e que o domínio de cada um destes elementos torna uma pessoa proficiente em uma LE. No entanto, LUFT (2002) acredita que o estudo

exclusivamente baseado na gramática normativa se mostra pouco eficiente e limitador, pois prioriza o ensino de regras da forma padrão da língua, em vez de colocar o aluno em contato com enunciados concretos de diferentes gêneros. Para LUFT (2002), “a gramática disciplina ou livro, código normativo (...) não passa de um discurso assistemático e lacunoso a respeito das operações comuns. Discurso lacunoso? Sim: incontáveis regras, aplicadas na mais comum das linguagens, nunca foram sequer lembradas pelos gramáticos” (LUFT, 2002, p.20). O método audiolingual de ensino de línguas se baseia nesse conceito de linguagem, pois, segundo RICHARDS e ROGERS (2001), o seu enfoque está no domínio dos elementos que formam o sistema da língua e na aprendizagem das regras que regem esse sistema. Assim, de acordo com o método audiolingual de ensino de LE, a língua é adquirida pela formação de hábitos e por isso, são utilizados exercícios de repetição, evitando-se ao máximo qualquer tipo de “erro” na produção da língua (BROWN, 2000).

Dentro da visão funcional da língua, o enfoque do ensino da língua está no sentido, não na forma. O estudo de regras não garantirá o aprendizado efetivo da língua, a menos que essas regras sejam aprendidas por meio de situações reais e significativas de comunicação. Segundo WIDDOWSON (1991) “o ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso (comunicativo). O uso, contudo, parece garantir a aprendizagem de formas uma vez que essas últimas são apresentadas como partes necessárias do primeiro” (WIDDOWSON, 1991, p. 37). Em outras palavras, o ensino ou o conhecimento de regras não transformará o aluno em um falante da língua, pois ele não aprendeu a utilizar tais regras em situações reais de comunicação. Por outro lado, o domínio do uso da língua em situações reais de comunicação garante a aprendizagem das regras. O ensino comunicativo de LE tem como base essa visão de língua. De acordo com COOK (2003), a essência do ensino comunicativo está na atenção ao uso do sistema de uma língua em

situações contextualizadas. Em vez de concentrar-se no ensino das formas, o ensino comunicativo busca a comunicação de maneira significativa. A aprendizagem de uma língua é avaliada não em termos de acuidade gramatical, precisão de pronúncia, ou regras da língua, mas sim de acordo com a habilidade de realizar ações usando a língua-alvo, de maneira apropriada, fluente e eficaz.

Na visão interacional, a linguagem é vista como um veículo para realização de relações e transações entre indivíduos e também como uma ferramenta com a qual os indivíduos criam e mantêm relações sociais. Para RIVERS (1987), em uma situação de ensino e aprendizagem de LE, é mais fácil para os alunos adquirirem a língua quando a sua atenção está centrada em transmitir e receber mensagens autênticas e significativas. Essas mensagens devem conter informações de interesse tanto para o ouvinte quanto para o falante em uma situação significativa para os sujeitos envolvidos.

Teorias sobre aprendizagem de LE também determinam uma abordagem de ensino de LE. Segundo RICHARDS e ROGERS (2001), uma teoria de aprendizagem que dá suporte para uma abordagem responde, primeiramente, a duas perguntas: “Quais são os processos lingüísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem de língua?” e “Quais são as condições necessárias para que esses processos de aprendizagem sejam ativados?”. As teorias de aprendizagem associadas a um método enfatizam uma dessas dimensões (processos lingüísticos e cognitivos e condições para a aprendizagem), ou até mesmo as duas.

As teorias de linguagem e de aprendizagem que formam a base de uma abordagem não especificam os procedimentos utilizados em sala de aula para colocar um método em prática. Para isso, é necessário desenvolver um planejamento para o sistema didático de ensino de uma LE. O planejamento estabelece a relação entre a abordagem e os

procedimentos. Nele, são apresentados os objetivos, a escolha e organização de conteúdos, os tipos de aprendizagem e atividades de ensino, os papéis do aprendiz, do professor e do material didático. A realização desse planejamento é alcançada por meio dos procedimentos.

O procedimento engloba as técnicas, práticas e comportamentos esperados no ensino de uma LE seguindo determinado método. Esse é o nível em que o método põe em prática a sua abordagem e o seu planejamento na sala de aula.

De acordo com BROWN (2000), essa nova definição feita por Richards e Rogers trouxe duas grandes contribuições para o entendimento sobre o conceito de método. A primeira contribuição diz respeito à especificação dos elementos necessários para o planejamento de ensino de línguas, que até então eram mencionados de maneira vaga. A segunda contribuição foi que, ao apresentar uma nova definição de método, Richards e Rogers mostraram que o termo definido por ANTHONY (1963) é restrito, pois não identifica como a abordagem é realizada por um método ou como método e técnica se relacionam.

Ainda de acordo com BROWN (2000), apesar de conseguirem descrever o conceito de método de maneira mais apropriada, a tentativa de Richards e Rogers de atribuir um novo significado a um termo antigo não foi bem-sucedida. O termo método ainda é associado a um conjunto de procedimentos pré-determinados para o ensino de LE, como por exemplo, o audiolingualismo. Por essa razão, é necessário que seja escolhido um outro termo para definir o termo “método” de Richards e Rogers. Neste trabalho foi feita a opção pelo termo “metodologia”, definido por BROWN (2000). Segundo esse teórico, metodologia refere-se à aplicação sistemática de princípios validados em contextos reais.

Não é necessário engajar-se num método específico (no sentido definido por ANTHONY, 1963) para definir uma metodologia de ensino.

O lingüista PRABHU (1990) ressalta a importância de um maior questionamento sobre a questão do método para que a discussão não se limite ao lugar comum da afirmação de que não existe um método ideal. Essa afirmação é freqüentemente ouvida em círculos de professores, porém, é raramente explicada e discutida. Para PRABHU (1990), afirmar que existe um método ideal para cada contexto específico não esclarece a questão do método, porque pressupõe que existe, realmente, o melhor método. Outra afirmação freqüente é a de que existe um pouco de verdade em cada método. No entanto, essa afirmação não esclarece que parte do método é verdadeira e eficiente. PRABHU (1990) aponta a consciência da escolha metodológica feita pelo professor como um dos caminhos para solucionar essa questão.

Para BROWN (2000), o ensino de LE deve ser baseado em uma metodologia que reconheça a diversidade de contextos dos alunos, dos professores e das escolas, e que seja escolhida e adaptada a esses contextos, de acordo com as teorias de linguagem e de ensino e aprendizagem, o planejamento e os procedimentos que servirão de guia para o professor. De acordo com NUNAN (1991), nos últimos anos, percebeu-se que nunca houve e provavelmente nunca haverá uma metodologia para todos os contextos e que as atenções agora estão voltadas ao desenvolvimento de tarefas e atividades que estão de acordo com as teorias sobre aquisição de língua e com os contextos específicos nas quais ocorrem. Para que essa escolha metodológica reflita em um ensino de LE mais significativo, é imprescindível que o professor conheça as diferentes teorias sobre linguagem, ensino e aprendizagem e que saiba quais os papéis dos alunos e dele próprio na sala de aula, para fazer uma escolha consciente.

## **5. Os PCNs de EF para LE**

Os PCNS de EF para o terceiro e quarto ciclos (da quinta à oitava série) têm como objetivo propiciar aos sistemas de ensino e particularmente aos professores, subsídios à elaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno (PCNs, 1998b). Esse documento é constituído de dez volumes, um para cada componente curricular, incluindo os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo).

O volume dedicado ao ensino de LE está dividido em duas partes: a primeira aborda questões gerais sobre o ensino e aprendizagem de LE, o papel de uma LE na construção da cidadania, temas transversais, e os objetivos gerais do ensino de LE no EF; a segunda é constituída pelos conteúdos propostos para o terceiro e quarto ciclos, pela avaliação e por orientações didáticas para a prática do professor de LE.

De acordo com o próprio documento, a visão de linguagem e de ensino e aprendizagem dos PCNs está baseada nas teorias de natureza sociointeracional. Os temas centrais dessa proposta de ensino são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de uma LE. Para isso, “a aprendizagem de uma LE deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver os outros no discurso (...). Isso poderá ser feito por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa. É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em

sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem” (PCNs, 1998b, p. 19, 20).

Segundo os PCNs, em um contexto de ensino de LE no EF, a habilidade de leitura deve ser enfatizada, pois, de acordo com os próprios PCNs (1998b), dentro da realidade dos alunos, “o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor de sua língua materna” (PCNs, 1998b, p.20).

Uma outra justificativa para a ênfase na leitura é a realidade enfrentada pelas escolas públicas brasileiras. A carga horária de LE é pequena, as turmas possuem uma média de quarenta alunos e os professores têm pouco domínio da LE que ensinam. Assim, de acordo com os PCNs de EF, o ensino da leitura possui dois objetivos: o primeiro é um objetivo utilitário, na medida em que a leitura possui um caráter prático no contexto brasileiro; o segundo é de ter função formativa no sentido da construção de um cidadão enquanto ser discursivo no uso de LE.

No texto dos PCNs de EF, três tipos de conhecimento são apontados como sendo essenciais no processo de construção de significados de natureza sociointeracional: o conhecimento sistêmico, que está relacionado aos níveis da organização lingüística das pessoas (conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-

fonológicos); o conhecimento de mundo, que se refere ao pré-conhecimento sobre as coisas do mundo; e conhecimento da organização textual, que engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar as informações em textos orais ou escritos (PCNS, 1998b).

Além disso, os PCNs de EF possuem três temas centrais que devem servir de referência para o trabalho com temas transversais: consciência crítica em relação à linguagem, cidadania, e aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de LE.

De acordo com os PCNs de EF (1998b), ao final do EF, o aluno de LE deverá ser capaz de:

- *“Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;*
- *Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;*
- *Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;*
- *Construir conhecimento sistêmico, sobre organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;*

- *Construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;*
- *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;*
- *Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas”. (PCNs,p.66-67, 1998b)*

Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à LE pelos seguintes focos:

- a. O mundo multilingüe e multicultural em que vive;
- b. a compreensão global (escrita e oral);
- c. o empenho na negociação do significado e não na correção.

O texto enfatiza que os PCNs devem ser lidos e discutidos pelos profissionais de ensino para a construção de um projeto pedagógico que leve em consideração as diversidades regionais, culturais e políticas para que o aluno tenha uma experiência real e significativa de aprendizagem de LE.

## **6. Os PCNs de EM para LE**

O objetivo dos PCNs de EM é ser uma diretriz para o professor no sentido de ensinar de maneira contextualizada, buscando dar significado ao conhecimento escolar, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender (PCNs, 1999). Os PCNs de EM frisam a necessidade do desenvolvimento de competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais.

Os PCNs de EM têm um formato um pouco diferente dos PCNs de EF. Constituem-se de quatro volumes: o primeiro, sobre as bases legais para o ensino médio no país; o

segundo, sobre linguagens, códigos e suas tecnologias; o terceiro, sobre ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e, finalmente, o quarto e último volume, sobre ciências humanas e suas tecnologias. Cada um desses volumes contém as diretrizes para os componentes curriculares pertencentes à área específica. Os parâmetros para o ensino de LE estão inseridos no volume da área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

De acordo com os PCNs de EM, as propostas de mudança no nível médio “indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (PCNs, p. 13, 1999). O documento justifica a opção pela aprendizagem na área pelo papel que a linguagem desempenha na organização, sistematização e no desenvolvimento dessas competências. Por ter característica transdisciplinar, a linguagem passa a ser o elo entre todas as áreas de ensino. Ela é a base sobre a qual as competências citadas acima devem ser desenvolvidas (PCN, 1999).

Os PCNs de EM para LE trazem uma proposta de mudança qualitativa no ensino de LE, que pretende tornar a aprendizagem mais significativa a partir de um ensino contextualizado e interdisciplinar (PCNs, 1999), ressaltando a importância da aprendizagem significativa da língua, com a exposição do aluno a situações condizentes com sua realidade pessoal e cotidiana.

De acordo com os PCNs, o ensino de LEs no EM deve ter como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa e, “para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência

sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio” (PCNs, p. 58, 1999).

Assim, de acordo com as diretrizes dos PCNs, as aulas não devem ser baseadas apenas no ensino da gramática, pois “para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação. Em outras palavras, é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto” (PCNs, p. 58, 1999).

No entanto, os próprios PCNs reconhecem que as aulas de LEs no EM são geralmente pautadas no estudo da gramática, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, o que, na maioria das vezes, é feito de maneira descontextualizada e desvinculada da realidade. Essa realidade é justificada pelo histórico do ensino de línguas no país, pois, “embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das LEs e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes” (PCNs, 1999, p. 50).

De acordo com os PCNs de EM, “deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais (...). Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (PCNs,1999, p. 52).

Para tornar o processo de ensino de aprendizagem de LE mais significativo, os PCNs apontam para um ensino baseado na interdisciplinaridade. “Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração ou, antes, requer a efetiva colocação em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil viabilização” (PCNs, 1999, p. 51).

Além de um ensino contextualizado e interdisciplinar, os PCNs ressaltam a importância do aspecto cultural do ensino de LE, pois “as similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área” (PCNs, 1999, p.51).

A importância de abordar questões culturais, como já ficou dito anteriormente, é também uma preocupação no ensino de uma LE. Segundo os PCNs de EM, “a aprendizagem passa a ser vista (...) como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de

analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação” (PCNs, p.61, 1999).

Além da importância para as questões culturais, os PCNs sugerem que a escolha pelo ensino de uma determinada LE na escola e a forma como ela deve ser ensinada deve levar em conta o “atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho o qual se insere ou virá a inserir-se o aluno” (PCNs, p. 54, 1999). De acordo com a LDB e os PCNs, o EM possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Assim, é “imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho” (PCNs, 1999, p. 54).

De acordo com os PCNs de EM para LE, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira moderna são as seguintes:

***“Representação e comunicação***

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

### ***Investigação e compreensão***

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

### ***Contextualização sócio-cultural***

- *Saber distinguir as variantes lingüísticas.*
- *Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (PCNs, p. 57, 1999).*

É importante notar que esses objetivos são estabelecidos para o final da etapa do processo de ensino de LE na educação básica do país. Apesar de serem objetivos traçados para o final do EM, é necessário lembrar que os alunos possuem aulas de uma LE desde a quinta série do EF.

## **7. Estágio atual da pesquisa sobre os PCNs para LE**

Os estudos sobre o ensino de LE no Brasil a partir das leis e diretrizes governamentais têm se tornado mais freqüentes na área de lingüística aplicada após a publicação da nova LDB de 1996, na qual houve uma valorização do ensino de LEs no EF e no EM no país.

Em um artigo publicado na revista *Contexturas*, LEFFA (1999) mostra o percurso do ensino das línguas estrangeiras na história do Brasil, resgatando os movimentos de centralização e descentralização e os períodos de ascensão e declínio do ensino de LEs no

país. O artigo de LEFFA traz informações sobre o ensino de LEs desde os tempos do império até a nova LDB de 1996 e a publicação dos PCNs, passando pela reforma de 1931, pela reforma Capanema e pelas LDBs de 1961 e 1971, quando o ensino de LEs sofreu uma redução drástica de carga horária.

O texto enfatiza que o momento político atual do ensino de LEs no Brasil é bastante favorável, pois com a nova LDB, é obrigatória a inclusão de pelo menos uma LE na parte diversificada do currículo. Entretanto, segundo o autor, as diretrizes propostas nos PCNs de EF limitam o espaço de ação do professor, na medida em que enfatizam o ensino da habilidade de leitura.

Embora explicita, de maneira detalhada, o percurso do ensino de LEs nas políticas públicas de educação no país, o texto de LEFFA não analisa a nova LDB e dos PCNs. A sua crítica se baseia no texto dos PCNs de EF para LE. No entanto, não é feita nenhuma menção aos PCNs de EM, nem à relação entre os dois documentos.

A partir da publicação do texto de LEFFA, a perspectiva histórica sobre o ensino de línguas no país começou a ser mais explorada. Além de uma retrospectiva histórica da legislação educacional sobre o ensino de LEs no ensino básico no contexto nacional, PAIVA (2003) investigou a legislação para o curso de Letras e a conseqüente formação de professores.

Segundo a pesquisadora, ao valorizarem o ensino da habilidade de leitura, os PCNs de EF para LE estão reproduzindo preconceitos contra classes populares, pois estão negando ao aluno o direito garantido pela LDB de serem preparados para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho com a justificativa de que somente uma pequena parcela da população tem oportunidade de usar LEs como instrumento de comunicação oral.

Segundo os PCNs de EF, “no Brasil tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma LE em situação de trabalho é muito pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de LE no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem” (PCNs, 1998, p. 20). De acordo com PAIVA (2003), os PCNs de EF deveriam incentivar o conhecimento de uma LE não só para a leitura, mas também para a interação com falantes na habilidade oral e escrita em função da presença cada vez maior da *Internet* na vida das pessoas.

A pesquisadora também não concorda com a justificativa do ensino da leitura pela impossibilidade de utilização imediata do conhecimento de uma LE pelos alunos. Segundo a autora, o “mesmo raciocínio poderia ser feito para a aprendizagem de grande parte do conteúdo de outras disciplinas, utilizando o argumento de ‘utilidade imediata’ como condição para a seleção de saberes. Além disso, ela questiona também a relevância da habilidade da leitura em LE fora do contexto acadêmico, pois, segundo a pesquisadora, os jovens têm mais oportunidade de entrar em contato com uma LE por meio de músicas, cinema e *Internet* do que por meio de textos escritos.

Para PAIVA (2003), o documento do MEC deveria propor políticas de qualificação docente e de melhoria de ensino, em vez de se acomodar com uma situação adversa e propor o ensino da leitura em razão das más condições de ensino no país. A autora acredita que, em vez de enfatizarem a necessidade de se criarem condições para alterar um contexto

adverso de ensino de LE, os PCNs criam justificativas para a não realização do que é proposto pela LDB.

No mesmo texto a autora aborda também os PCNS de EM para LE e argumenta que, por terem sido escritos por profissionais com crenças e filiações ideológicas diferentes dos PCNS de EF, acabam sendo textos contraditórios, uma vez que os PCNs de EM indicam a importância do ensino das quatro habilidades e do desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos de EM e os PCNs de EF enfatizam a habilidade de leitura em um contexto de ensino comunicativo. De acordo com PAIVA (2003), na análise dos dois documentos, pode-se perceber “as contradições do poder público e da própria academia, a quem o governo encomenda os textos, que ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino efetivo, abrindo brechas na legislação (...) ou contribuindo para a manutenção do *status quo*” (PAIVA, 2003, p. 68).

Um dos pontos positivos do texto de PAIVA é a introdução a um debate sobre as diferenças e contradições dos PCNs de EF e EM para LE como reflexo das contradições do próprio poder público. De acordo com PAIVA (2003), “a política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996” (PAIVA, 2003, p.98). O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, não avalia nenhuma LE.

Além dessa discussão sobre os PCNs para LEs, PAIVA explicita também as políticas de ensino superior para o curso de Letras, desde a criação do currículo mínimo para os cursos de Letras, criado em 1962, até a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em 2002, e suas conseqüências na formação dos professores de LE no Brasil.

Seguindo a mesma temática, WALKER (2003), apresentou informações e estatísticas sobre educação e ensino de inglês no Brasil a partir da LDB, dos PCNs e dos Censos Educacionais do Inep, além de descrever e examinar os pontos positivos e as dificuldades dos quatro setores de ensino de inglês no país: ensino superior, ensino regular em escolas públicas, ensino regular em escolas particulares, institutos particulares de ensino de línguas.

Nesse trabalho, a autora aponta a importância da publicação dos PCNs de EF no sentido de reconhecer o papel social do ensino de LEs nas escolas. Segundo WALKER, uma das justificativas para a ênfase na leitura em LE no EF seria a tradição de quase duas décadas de ensino de inglês instrumental com estratégias de leitura no ensino superior.

O artigo de WALKER (2003) explicita o funcionamento dos diferentes setores que oferecem ensino de LEs no país, além de mostrar dados relacionados à educação básica (número de escolas, de alunos matriculados, e da formação dos professores dessas escolas) e ao ensino superior. No entanto, apesar de citar os PCNs de EF para LE, não há nenhum comentário sobre os PCNs de EM para LE.

No que diz respeito a trabalhos dedicados especificamente aos PCNs para LE, CRISTÓVÃO (1999) abordou a questão da dificuldade na transposição didática dos PCNs de EF para LE. Para ela, a transposição didática requer uma leitura aprofundada, reflexão e questionamento sobre os PCNs por parte do professor para haver mudança efetiva na sua

prática pedagógica. Além disso, segundo BRITTO<sup>1</sup> (1998) apud CRISTÓVÃO (1999), existem outros aspectos a serem questionados para possibilitar a transposição didática sobre a qual os PCNs discorrem, tais como: aparelhamento da escola, avaliação do sistema educacional, estabelecimento de currículo, formação profissional, seleção e elaboração de material. Assim, a autora aponta para a necessidade de pesquisas no sentido de investigar até que ponto os PCNs podem, realmente, ser colocados em prática e como os professores estão fazendo tal transposição.

Ainda dentro da linha de pesquisa sobre os PCNs de EF para LE, BORGES (2003) fez uma leitura crítica dos documentos, investigando as linhas teóricas implícitas e explícitas nesses textos, fazendo um diálogo entre teorias da Educação, da Psicologia, e da Linguística Aplicada. De acordo com BORGES (2003), os PCNs de EF para LE são fundamentados nas concepções sociointeracionais de linguagem e aprendizagem, pois buscam o engajamento discursivo do aluno na construção de significado por meio da leitura e entendem a cognição como sendo construída por meio de interações sociais.

Em seu trabalho, BORGES aponta algumas incoerências na base teórica dos PCNs de EF para LE. Para a pesquisadora, na fundamentação teórica do documento, por exemplo, fica explícita uma visão sóciointeracional da aprendizagem. No entanto, na parte sobre orientações didáticas e sobre progressão de conteúdos, os PCNs parecem privilegiar uma visão cognitiva da aprendizagem. De acordo com essa pesquisa, “no sóciointeracionismo a construção do conhecimento ocorre do social para o individual (visão essencialmente sociointeracional da linguagem) e os PCNs estariam propondo uma construção do

---

<sup>1</sup> BRITTO, P. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Conferência proferida em 9/11/1998. Semana de Letras da UNIOESTE. Cascavel, PR. Mimeo.

conhecimento que pretende ir do individual (ativação do conhecimento prévio e de esquemas) para o social, que corresponderia a uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem” (BORGES, 2003, p. 183).

Dentro de um quadro teórico tão complexo quanto o que foi mostrado por BORGES em seu trabalho sobre os PCNs, é impossível não questionar o quanto esse texto é compreendido e o quanto é realmente considerado uma diretriz de ensino pelo professor de LE. Por ser de natureza exclusivamente bibliográfica, o trabalho não investigou que leitura os professores fazem dos PCNs, existindo aí, uma lacuna a ser explorada.

O trabalho de MASCARENHAS (2003) teve como objetivo identificar e analisar a compreensão da proposta dos PCNs de EF para LE entre professores de escolas públicas do Distrito Federal. Para isso, além de uma análise teórica do documento, com base na análise feita por BORGES (2003), foi feita uma leitura dos PCNs de EF para LE por cinco professores de inglês de EF da rede pública procurando identificar os posicionamentos desses professores em relação a alguns pontos dos PCNs de EF para LE.

Uma das conclusões de MASCARENHAS nesse trabalho foi que a terminologia e os conceitos usados nos PCNs de EF para LE são praticamente desconhecidos para os professores. Apesar de alguns professores já terem ouvido falar desses conceitos no curso de graduação ou em cursos de extensão oferecidos pela Secretaria de Educação do DF, eles ainda não se apropriaram dessa teoria a ponto de conseguirem transferi-la para sua prática pedagógica.

A pesquisa de MASCARENHAS é a primeira que procura estabelecer um diálogo entre as diretrizes oficiais do governo e os professores. A partir de seu trabalho, é possível perceber a necessidade de uma aproximação entre as políticas de ensino de LE e a prática dos professores de LE.

Diante da apresentação dos trabalhos desenvolvidos na área, percebe-se que apesar de terem se passado aproximadamente sete anos da publicação dos PCNs de EF e EM, ainda existe muito a ser explorado e investigado. Existem alguns trabalhos que tratam especificamente de PCNs para LE, mas que abordam apenas os PCNs de EF. Não existem, até agora, estudos sobre PCNs de EM para LE, nem sobre a relação entre esses dois documentos. Portanto, uma investigação sobre a visão do professor sobre os documentos, além de oportuna, se faz necessária.

## **CAPÍTULO II. METODOLOGIA**

### **1. Seleção da metodologia**

Tendo como ponto de partida os objetivos do trabalho, esta pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira configura-se como uma pesquisa bibliográfica na qual foi estabelecida uma relação entre os PCNs de EF e EM para LE, tendo a base conceitual desses documentos como ponto de partida. Para GONSALVES (2001:65), a pesquisa bibliográfica “oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema”. O mesmo conceito é compartilhado por GIL (2002), para o qual o objetivo desse tipo de pesquisa é proporcionar maior familiaridade com um problema, oferecendo uma visão abrangente e uma análise teórica de determinado tema.

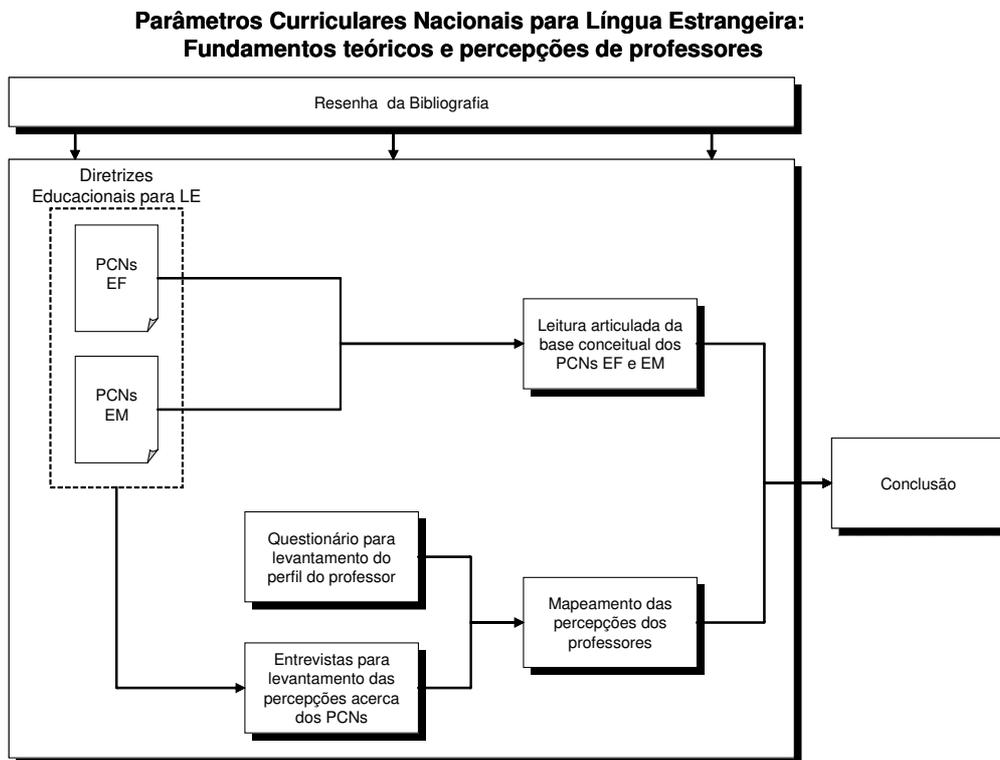
Na segunda etapa, foi desenvolvido um estudo empírico com o objetivo de definir o perfil do professor da rede pública, de identificar o real alcance dos PCNs dentro desse grupo de professores e de fazer um levantamento sobre as percepções de professores da rede pública em relação aos PCNs de EF e EM para LE.

### **2. Descrição das etapas do trabalho**

As etapas da metodologia deste trabalho de pesquisa podem ser resumidas de acordo com a Figura 2.

Para fazer a leitura articulada dos PCNs de EF e EM para LE (os itens sublinhados referem-se às etapas do trabalho ilustradas na Figura 2), foi feita a relação entre a base teórica dos dois documentos que são entendidos, neste trabalho, como um texto único de diretrizes políticas para o ensino de LE no Brasil. O objetivo dessa leitura foi buscar os

pontos convergentes e divergentes da fundamentação teórica dos dois textos e analisar as orientações desses documentos tendo em vista o contexto educacional brasileiro.



**Figura 2 . Escopo do Trabalho**

Essa primeira etapa tem caráter de pesquisa bibliográfica que, segundo GIL (2002), é caracterizada pela utilização de livros e artigos científicos e oferece, ao investigador, a possibilidade de ter uma cobertura mais ampla sobre determinado tema do que aquela que ele conseguiria pesquisar diretamente. A fonte de dados para a pesquisa bibliográfica foram os próprios PCNs de EF e de EM para LE sobre os quais foi feita uma análise documental, além de artigos e trabalhos relacionados ao tema. Como o objetivo desta pesquisa é

estabelecer as possíveis relações entre os dois documentos, os PCNs não foram usados somente como fonte de dados, mas também como objeto de estudo a ser analisado.

A segunda etapa desta pesquisa, de caráter empírico, teve como objetivo mapear as percepções dos professores acerca dos PCNs de EF e EM para LE. Para isso, foram necessários dois estudos: o primeiro de caráter mais amplo e o segundo de caráter mais restrito.

No primeiro estudo, foram distribuídos questionários para um grupo de professores da rede pública. O objetivo desse questionário foi definir um perfil dos professores e identificar o real alcance dos PCNs dentro desse grupo. Devido ao grande número de professores que preencheu o questionário, não foram feitas perguntas que abordassem questões subjetivas. Este trabalho não se propôs a traçar um panorama geral da escola pública e nem a analisar a prática pedagógica dos professores. Por essa razão, não foi necessário fazer uma pesquisa de campo para analisar a realidade das escolas e dos professores. Nesse estudo foi desenvolvida uma análise quantitativa dos dados, limitando-se ao seu objetivo de traçar o perfil do professor e identificar o real contato dos professores com os PCNs.

Com o objetivo de fazer um levantamento mais aprofundado das percepções de professores sobre os PCNs, no segundo estudo foram feitas entrevistas com quatro professores da rede pública de ensino. Apesar de mais restrito por analisar um número menor de professores, o segundo estudo foi mais a fundo no levantamento das percepções sobre os PCNs. Os depoimentos foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas que, segundo LÜDKE & ANDRÉ (1986), devem seguir um roteiro básico com uma seqüência lógica dos assuntos que permita maior flexibilidade por parte do entrevistador. Esses depoimentos foram gravados em áudio e, posteriormente, parcialmente transcritos.

A conclusão deste trabalho se baseou na leitura articulada dos PCNs, na identificação do perfil do professor da rede pública e do real alcance dos PCNs, e no levantamento das percepções dos professores sobre os PCNs de EF e EM para LE.

### **3. Delimitações da Pesquisa**

Para fazer a leitura articulada entre os PCNs de EF e EM para LE, optou-se pelo uso de citações, em vez de paráfrases. Essa escolha foi feita para não haver outra interpretação sobre os textos oficiais e para evitar o risco de desvirtuar o conteúdo dos documentos.

Na segunda etapa do trabalho, o objetivo foi exclusivamente de investigar as percepções de professores da rede pública sobre os PCNs de EF e EM para LE. Por essa razão, não foi feito um trabalho de campo para verificar como esses professores trabalham com os as propostas dos PCNs, ou mesmo para verificar se o que os professores falaram sobre sua prática durante as entrevistas ocorre, de fato, na sala de aula.

### **4. Descrição dos instrumentos de coleta de dados**

Neste item, são explicitados os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de informações e análise dos dados desta pesquisa.

#### **4.1 Pesquisa bibliográfica**

Para estabelecer as possíveis articulações entre os PCNs de EF e os PCNs de EM para LE, foi feita uma pesquisa bibliográfica que, pela definição de GIL (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado. Neste trabalho, foram utilizadas dissertações já existentes sobre os PCNs e diretrizes oficiais de ensino, periódicos com

publicações a respeito desses temas, livros de referência sobre os conceitos de competência e habilidades, linguagem, ensino e aprendizagem, além dos próprios PCNs de EF e EM.

A leitura articulada dos documentos foi baseada no texto completo dos PCNs de EM e em parte dos PCNs de EF. A análise teórica dos PCNs de EF para LE desenvolvida nesta pesquisa limitou-se à primeira parte do documento, que se refere às orientações teóricas do texto, e à leitura crítica dos conteúdos propostos na segunda parte do documento. A avaliação e as orientações didáticas apresentadas nos PCNs de EF não foram analisadas, pois não faziam parte do objetivo deste trabalho.

## 4.2 Questionário

Os questionários foram elaborados tendo como referência o objetivo específico de registrar e discutir as observações de professores com relação aos PCNs. A partir desse objetivo, foram definidas três categorias nas quais seriam desenvolvidas as perguntas. A primeira está relacionada à caracterização dos professores e das condições de trabalho e contém perguntas que objetivam traçar esse perfil. Na segunda, foi feito um levantamento das habilidades que os professores consideram mais importantes para serem desenvolvidas com os alunos e das habilidades que eles dizem trabalhar em sala de aula. Na terceira, buscou-se identificar o real alcance dos PCNs para LE dentro do grupo de professores por meio de perguntas que visam identificar o contato que os professores têm com os documentos e a opinião desses professores sobre o diálogo entre os PCNs e a realidade vivida por eles no dia-a-dia escolar.

Após a elaboração da primeira versão do questionário, ele foi testado com uma professora de inglês do EF da rede municipal. O objetivo do teste foi verificar o tempo necessário para responder ao questionário e as possíveis ambigüidades presentes nas

perguntas. O preenchimento do questionário não deveria durar mais que dez minutos, pois ele seria distribuído para os professores durante suas aulas de aprimoramento e não deveria tomar muito tempo das aulas. Feita essa verificação, foram elaboradas as versões finais dos questionários, apresentadas no Anexo 1 e no Anexo 2.

Apesar de possuírem o mesmo conteúdo, os questionários foram separados em Ensino Fundamental e Ensino Médio, usando, para facilitar o reconhecimento deles, cores diferentes de papel (uma cor para os questionários de EF e outra cor para os questionários de EM). Os professores foram instruídos a escolher o questionário que se referia ao nível em que lecionavam. Caso o professor trabalhasse no EF e no EM, ele escolheria o questionário que correspondesse ao nível no qual ele tivesse maior carga horária.

O questionário foi distribuído para professores da rede pública estadual que fazem parte do curso de aprimoramento oferecido pela PUC-SP e pela Cultura Inglesa de São Paulo. Esse programa oferece aprimoramento lingüístico com duração de seis meses a três anos, de acordo com a necessidade do professor, e aprimoramento profissional de três semestres. Nesse curso, são aceitos apenas professores (efetivos ou não) da rede pública estadual de ensino.

Esses questionários foram distribuídos para 50 professores do curso de aprimoramento profissional da PUC e para 208 professores do curso de aprimoramento lingüístico da Cultura Inglesa – São Paulo, entre novembro e dezembro de 2003, num total de 258 questionários.

As informações obtidas foram tabuladas e analisadas, considerando-se, em relação aos professores: sua formação, carga horária semanal total, a estrutura física da escola em que lecionam, o contato que eles têm (ou não) com os PCNs de EM e EF para LE, e sua opinião acerca desses documentos. Posteriormente, essas informações foram analisadas

com o objetivo de traçar um perfil do professor da rede pública e de identificar o real alcance dos PCNs dentro do grupo de professores.

### 4.3 Entrevista semi-estruturada

Para fazer um levantamento das percepções dos professores sobre os PCNs, foram feitas entrevistas com quatro professores de inglês da rede pública de ensino: dois de EF e dois de EM.

A entrevista seguiu um roteiro semi-estruturado, no qual foram utilizados trechos dos PCNS e um roteiro de perguntas baseado no conteúdo destas partes. Os trechos foram selecionados por conterem referências a conteúdos específicos que, de acordo com os parâmetros, devem ser abordados no ensino de LE (tais como: trabalho, tecnologia e cultura, nos PCNs de EM, e conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico e conteúdos atitudinais, nos PCNs de EF), a competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e aos objetivos do ensino de LE no EF e no EM.

A elaboração dos roteiros foi feita com base no objetivo específico de registrar as observações de professores com relação aos PCNs e, como foram feitas entrevistas sobre os PCNS para LE de EF e EM, foi necessário desenvolver dois roteiros diferentes, apresentados no Anexos 3 e no Anexo 4. As partes apresentadas em azul referem-se aos trechos que os professores receberam durante a entrevista. As perguntas em preto, logo abaixo dos trechos, referem-se ao roteiro semi-estruturado utilizado pela pesquisadora na condução das entrevistas.

Um dos critérios para a escolha de professores que participaram da entrevista era que eles já tivessem lido os PCNs. Depois do primeiro contato e da explicação sobre o tema desta pesquisa, os professores confirmaram o interesse em participar e as entrevistas foram

agendadas com, no mínimo, duas semanas de antecedência. A descrição detalhada dos participantes será apresentada no próximo subitem.

Os professores foram instruídos a fazer uma segunda leitura dos PCNs, mas, apesar de todos terem afirmado já terem lido os documentos, os dois professores de inglês do EM pediram para que os PCNs de EM para LE fossem enviados para eles, pois não tinham como conseguí-los na escola onde trabalhavam. A dúvida que se instalou foi a de que eles não estavam, de fato, familiarizados com o documento e mesmo as instituições onde trabalhavam desconheciam os textos.

As duas primeiras entrevistas ocorreram entre janeiro e fevereiro de 2004. Por estarem em período de férias, esses professores preferiram ser entrevistados em suas próprias residências. As outras duas entrevistas foram feitas em maio do mesmo ano, após a aula de aprimoramento profissional oferecida pela Associação Alumni de São Paulo, em uma das salas de aula da própria instituição.

Durante a entrevista, os professores receberam os trechos selecionados, um de cada vez, leram e comentaram os textos seguindo o roteiro de perguntas previamente elaborado. As entrevistas duraram, em média, uma hora e os professores falaram sobre suas impressões acerca dos PCNs para LE e sua relação com a realidade do ensino nas escolas públicas.

#### 4.4 Sujeitos da pesquisa

A identificação dos professores que participaram das entrevistas será feita pela letra P e o número correspondente à ordem em que cada um foi entrevistado. Dois deles fazem parte do curso de aprimoramento oferecido pela PUC em parceria com a Cultura Inglesa e

os outros dois fazem parte do curso de aprimoramento metodológico e lingüístico oferecido pela Associação Alumni-São Paulo para professores de inglês da rede Municipal de ensino.

**P1:** Formado em português e inglês com licenciatura plena pela Faculdade Paulistana. Leciona inglês no EF e EM há oito anos tanto na rede municipal quanto na rede estadual. Tornou-se professor efetivo da rede estadual após passar no concurso de 2003. Também formado em Administração, já trabalhou como representante de vendas. Fez um curso de inglês de um mês em Brighton, Inglaterra. Participa do curso de aprimoramento oferecido pela PUC em parceria com a Cultura Inglesa. Foi entrevistado sobre os PCNs de EF para LE.

**P2:** Formado em português e inglês com licenciatura plena pela PUC - São Paulo. Leciona inglês na rede pública há sete anos. Nos últimos dois anos, está trabalhando apenas com o EF, como professor efetivo da rede municipal e possui uma carga horária de 25 horas semanais de aulas de inglês com uma média de 35 a 40 alunos por sala. Além das 25 horas, o professor trabalha 15 horas com atividades extraclasse, classificadas de “jornada estendida”. Participa do curso de aprimoramento metodológico e lingüístico oferecido pela Associação Alumni-São Paulo. Foi entrevistado sobre os PCNs de EF para LE.

**P3:** Formada em português e inglês com licenciatura plena pela FMU – São Paulo. Leciona inglês no EF e EM, há vinte anos, na rede pública estadual. Tornou-se professora efetiva da rede pública após passar no concurso de 2003. Participa do curso de aprimoramento oferecido pela PUC em parceria com a Cultura Inglesa. Fez cursos de inglês na União Cultural e no Fisk. Foi entrevistada sobre os PCNs de EM para LE.

**P4:** Formada em português e inglês com licenciatura plena pela Faculdade Ibero-Americana, em São Paulo. Leciona inglês e português na rede pública há dez anos. Trabalhou durante seis anos na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino do Estado de

São Paulo com capacitação de professores. Além de professora efetiva da rede municipal e estadual, é, atualmente, coordenadora de centro de línguas de uma escola da rede estadual. Participa do curso de aprimoramento metodológico e lingüístico oferecido pela Associação Alumni-São Paulo. Foi entrevistada sobre os PCNS de EM para LE.

## **CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo apresenta a leitura articulada entre os PCNs de EF e EM para LE, tendo como referência a base conceitual dos documentos. Além disso, será apresentado o mapeamento das percepções dos professores sobre essas diretrizes oficiais.

### **1. Relação entre os PCNs de EF e EM**

A leitura feita neste item será desenvolvida tendo como referência os conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem na abordagem sócio-cultural, ensino e aprendizagem de LE, e competências e habilidades em LE, apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa.

De acordo com a apresentação feita no CAPÍTULO I, item 5, o conceito de linguagem presente nos PCNs de EF para LE se refere às teorias de natureza sociointeracional, nas quais a aprendizagem acontece quando os sujeitos se envolvem em negociações autênticas, mediadas pela linguagem. De acordo com o próprio texto, “ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirige a elas. É nesse sentido que a construção de significado é social. (...) Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente” (PCNs, 1998b, p. 27). Essa linha teórica vai ao encontro da visão de linguagem proposta por Bahktin, que, por sua vez, fundamenta as propostas dos PCNs de EM para LE, apresentado no CAPÍTULO I, item 6. Segundo o documento, “nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que

procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas lingüísticas, relações de força entre interlocutores. O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo” (PCNs, 1999, p. 15). As diretrizes propostas pelos PCNs de EM levam em conta essa visão de linguagem, como forma de garantir que os alunos se envolvam ativamente na vida social e desenvolvam a cidadania (PCNs, 1999).

A concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem também segue a mesma linha nos dois textos. Tanto os PCNs de EF quanto os PCNs de EM entendem que a aprendizagem ocorre na interação entre sujeitos em situações de comunicação. Assim, o ensino não deve ser baseado na gramática normativa, mas sim em uma proposta que ofereça aos alunos a oportunidade de usar uma LE de maneira significativa para a comunicação.

De acordo com os PCNs de EF, “ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la” (PCNS, 1998b, p. 54). Já os PCNs de EM ressaltam que “o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de línguas estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. Nessa linha

de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos” (PCNs, 199, p. 52). Nesses trechos, percebe-se que os dois textos seguem a mesma linha, propondo um ensino significativo da LE para que os alunos se apropriem da LE para utilizá-la de maneira consciente e eficiente.

A visão de competência e habilidades também tem a mesma base teórica nos dois documentos. Tanto nos PCNs de EF quanto nos PCNs de EM, consta a opção por uma ênfase no desenvolvimento de competências que enfatizam o uso de uma LE em situações reais de comunicação. No entanto, os textos diferem na medida em que os PCNs de EM enfatizam o desenvolvimento da competência comunicativa (formada pelas competências sociolingüística, discursiva, estratégica, de acordo com a definição de CANALE (1983)) e não propõem ênfase em uma habilidade específica, enquanto os PCNs de EF fazem uma opção clara pela ênfase na habilidade de leitura.

Essa ênfase na leitura proposta pelos PCNs de EF já foi criticada por vários pesquisadores (PAIVA, 2003; WALKER, 2003; LEFFA, 1999) por limitarem o espaço de ação do professor e a oportunidade de oferecer ao aluno um ensino de LE mais completo. Porém, apesar de as diretrizes indicarem a ênfase na leitura, o texto abre espaço para outro tipo de proposta, dependendo do contexto de ensino. De acordo com os PCNs de EF, o foco na leitura “não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui

como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas” (PCNs, 1998b, p.21). Nesse trecho, percebe-se uma preocupação em propor uma diretriz real de ensino de LE, tendo em vista o contexto adverso de ensino nas escolas públicas do país. Se houver possibilidade de ensinar outras habilidades além da leitura, a escola e os professores possuem autonomia para abordá-las.

Deve-se ressaltar que, apesar de seguirem uma mesma linha teórica na proposta de desenvolvimento de competências para a comunicação em LE, as diretrizes dos dois documentos não são coerentes. Considerando-se o fato de que da quinta série de EF ao terceiro ano de EM as diretrizes deveriam propor uma continuidade de ensino de LE, não faz muito sentido enfatizar a habilidade de leitura no EF e trabalhar com as quatro habilidades visando ao desenvolvimento da competência comunicativa no EM. Essa proposta faria mais sentido se fosse inversa, pois se existe realmente uma necessidade maior da habilidade de leitura, ela apareceria no EM, quando os alunos estão se preparando para o exame de vestibular e irão provavelmente fazer leitura de textos em LE na faculdade.

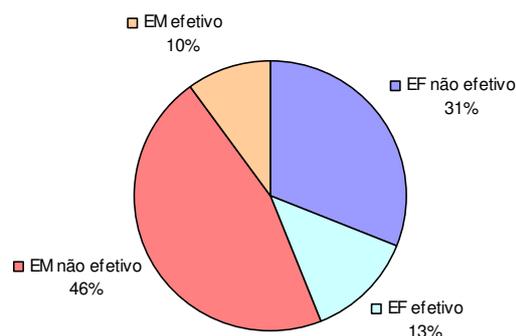
Uma outra diferença marcante é a própria estrutura dos dois textos. Os PCNs de EF foram publicados em um volume dedicado exclusivamente às diretrizes para o ensino de LE no 3º e 4º ciclos do EF e são bem mais detalhados. Nas suas 120 páginas, são abordados tópicos como conteúdos, avaliação, orientações didáticas, além de serem apresentadas diferentes teorias de ensino e aprendizagem em LE, e o papel do ensino de uma LE diante da construção da cidadania. Os PCNs de EM, por outro lado, são bem menos detalhados e específicos, contendo 14 páginas de diretrizes gerais para o ensino de LE no EM. Nesse caso, é possível perceber as contradições do poder público e da academia levantadas por PAIVA (2003), pois, se os PCNs são as diretrizes de ensino do país, eles deveriam ter uma continuidade desde o início do EF até o final do EM, até mesmo na estrutura de seus textos.

## **2. Contexto atual dos professores da rede pública e panorama do alcance dos PCNs**

Neste item, serão apresentados os resultados obtidos por meio de questionários respondidos por professores da rede pública. O objetivo dos questionários é caracterizar os professores e suas condições de trabalho, fazer um levantamento das habilidades que eles consideram importantes para serem desenvolvidas com os alunos e das habilidades que eles dizem trabalhar em sala de aula, e identificar o real alcance dos PCNs para LE dentro desse grupo de professores.

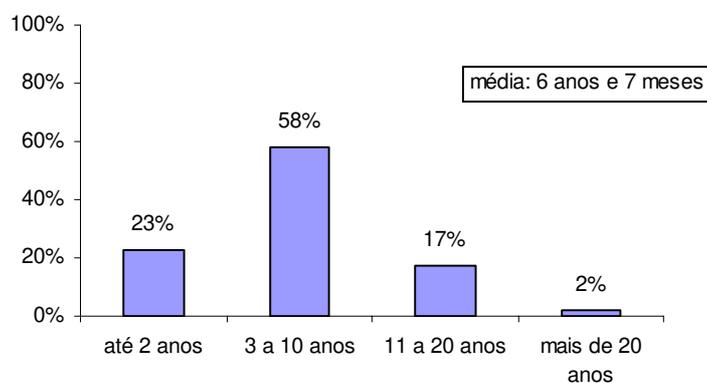
### **2.1 Caracterização dos professores e das condições de trabalho**

A amostra de 258 professores (Ps) que respondeu ao questionário utilizado nesta pesquisa é constituída de 56% de Ps de inglês do EM e 44% de Ps de inglês do EF. Como mostra a Figura 3, dentro do grupo de Ps do EM a porcentagem de Ps não efetivos é de 46% e de Ps efetivos é de 10%. Já o grupo de Ps do EF é formado por 31% de Ps não efetivos e 13% de efetivos. Ou seja, 77% de Ps da amostra não são efetivos e 23% são efetivos. Essa pesquisa foi feita antes do concurso para professores da rede pública e, com certeza, a configuração desse gráfico não é a mesma atualmente. Dentro desse grupo, todos Ps são formados no curso de Letras, com exceção de um professor que não indicou sua formação.



**Figura 3 . Caracterização da amostra**

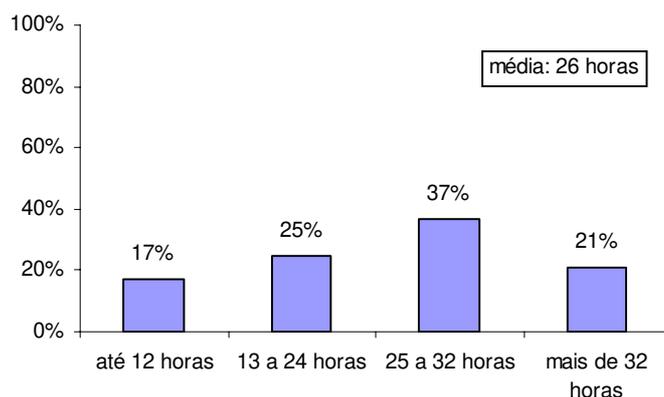
Como mostra a Figura 4 abaixo, o tempo médio de atuação dos sujeitos desta pesquisa no ensino de inglês na rede pública é de 6 anos e 7 meses. Dentro desse grupo, 23% de Ps leciona há até 2 anos e 58% leciona entre 3 e 10 anos, o que significa que 81% da amostra refere-se a Ps que lecionam há até 10 anos. Ps que lecionam há mais de 20 anos totalizaram apenas 2% e Ps que lecionam entre 11 e 20 anos correspondem a 17% do total da amostra.



**Figura 4 . Tempo de atuação**

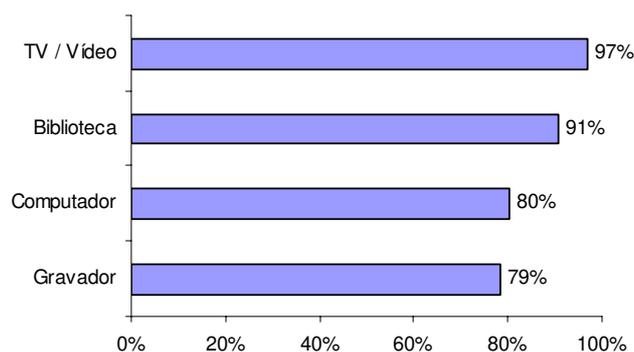
De acordo com a Figura 5, somente 17% dos sujeitos da amostra leciona entre 1 e 12 horas de aulas semanais, 25% deles leciona entre 13 e 24 horas semanais; 37% leciona entre 25 e 32 horas semanais, e 21% leciona mais de 32 horas de aula semanalmente.

Um outro dado obtido pelo questionário, mas não apresentado no gráfico, é o número de alunos em sala de aula. Os sujeitos analisados trabalham, em média, com 42 alunos por classe. De acordo com as respostas, o número mínimo de alunos é de 35, e o máximo é de 50.



**Figura 5 . Carga horária**

A Figura 6 mostra que a grande maioria das escolas possui os recursos considerados importantes para o desenvolvimento de um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

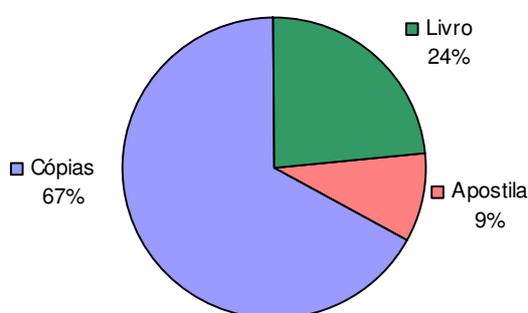


**Figura 6 . Disponibilidade de recursos**

Essa questão foi estruturada listando-se os recursos (tv/vídeo, biblioteca, computador, gravador) e fornecendo as opções “sim” ou “não” para os professores

preencherem. Entretanto, mesmo sem serem questionados sobre as possibilidades de usar os recursos, 12% dos sujeitos escreveu observações sobre a dificuldade em utilizá-los. Várias são as razões apontadas por Ps para não usar os recursos disponíveis: equipamentos danificados ou em número insuficiente, bibliotecas abertas em poucos horários, ou simplesmente a não autorização da instituição para usar esses recursos. A quantidade de comentários foi expressiva tendo em vista o fato de não haver no questionário nenhum espaço para observações, o que sinaliza que os sujeitos queriam deixar claro que, apesar de os recursos existirem, eles não são bem utilizados.

A Figura 7 mostra que tipo de material é utilizado por Ps da rede pública. Livros didáticos de inglês não são distribuídos gratuitamente pelo governo e, por esta razão, cada professor precisa criar meios alternativos para desenvolver sua aula. A grande maioria (67%) dos sujeitos da amostra afirma usar cópias avulsas como base para sua aula. Uma parcela de Ps (9%) diz organizar sua própria apostila que pode ser adquirida pelos alunos com o próprio professor ou no setor de xerox da escola. Somente 24% dos sujeitos afirma adotar algum livro didático. Como esta pesquisa não investigou se os alunos adquirem ou não o livro ou mesmo a apostila confeccionada, não é possível saber se esses materiais são realmente usados nas aulas ou não.



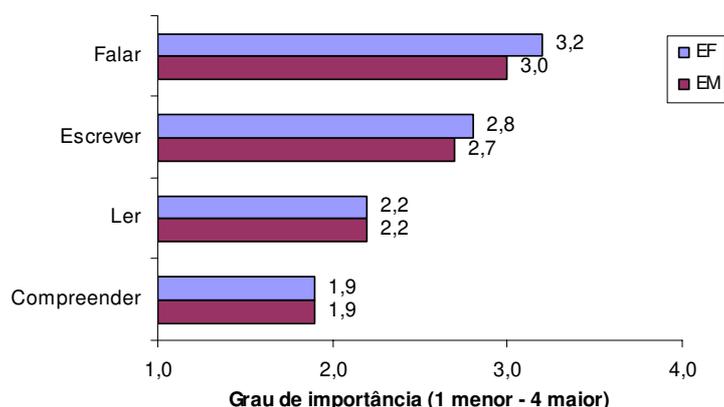
**Figura 7 . Material de aula**

Em suma, grande parte da amostra é constituída por Ps não-efetivos (77%), formados em Letras, atuando na área de ensino de LE há cerca de 7 anos, que lecionam, em média, 26 horas semanais. As escolas em que lecionam possuem recursos (tv/vídeo, biblioteca, computador, gravador) que nem sempre podem ser utilizados, salas de aula com uma média de 42 alunos e o material didático utilizado é constituído, predominantemente, de cópias avulsas.

## 2.2 Importância das habilidades em LE para os professores

A Figura 8 mostra as habilidades que Ps consideram mais importantes para serem desenvolvidas com os alunos. Nessa questão, os sujeitos deveriam ordenar as quatro habilidades (falar, escrever, ler, compreender a língua falada) com os números de 1 a 4 (1 correspondendo à habilidade que eles consideram a mais importante a ser desenvolvida no plano ideal e 4 a menos importante). Vários questionários precisaram ser descartados, pois os sujeitos pesquisados não entenderam as instruções e não ordenaram as habilidades de maneira adequada.

As habilidades foram ordenadas da mesma maneira, tanto por Ps de EF quanto de EM. Em primeiro lugar, eles consideram falar em inglês como a habilidade que deveria ser mais desenvolvida em sala de aula, seguida pela escrita, depois pela leitura e, finalmente, pela compreensão oral.



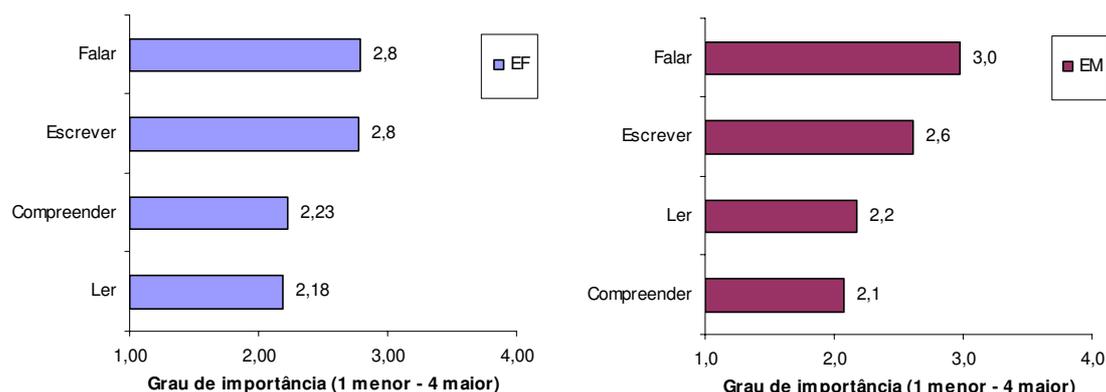
**Figura 8 . Importância das quatro habilidades para os professores do EF e do EM**

É interessante notar que nesse item Ps de EF não levam as diretrizes dos PCNs de EF em conta ao pensarem no ideal de ensino de inglês. Apesar de os PCNs de EF enfatizarem o desenvolvimento da habilidade de leitura, no plano ideal, os sujeitos desta pesquisa colocaram a leitura como sendo a terceira habilidade mais importante, atrás da habilidade oral e da escrita.

Ao serem questionados sobre as habilidades enfatizadas em sala de aula (Figura 9), os resultados são iguais dentro do grupo de Ps de EM. Eles dizem enfatizar o ensino da habilidade oral; em seguida, a escrita; depois, a leitura e, finalmente, a compreensão oral em sala de aula. Esse dado é compreensível, pois já que eles consideram essa como sendo a ordem ideal das habilidades, eles afirmam enfatizar o ensino das habilidades nessa ordem em suas aulas.

O resultado é um pouco diferente no grupo de Ps de EF. As duas primeiras habilidades foram ordenadas da mesma maneira: em primeiro lugar, eles dizem trabalhar com a produção oral e, em segundo, com a escrita. A mudança ocorre nas duas últimas habilidades. Apesar de considerarem a leitura mais importante que a compreensão oral no plano ideal, os sujeitos da amostra dizem enfatizar mais a compreensão oral do que a leitura

na sua prática em sala de aula. Esse é um dado ainda mais intrigante que o apresentado na figura anterior, pois, apesar de a maior parte do grupo de Ps ter lido os PCNs, eles admitem não seguir os PCNs de EF como referência, pois a habilidade de leitura é a menos trabalhada em sala de aula.



**Figura 9 . Habilidades que os professores de EF e EM enfatizam em sala de aula**

Continuando a análise da Figura 9, supondo-se que essas afirmações sejam verdadeiras, o que não é possível saber sem ir a campo para observar as aulas desses professores, causa certo estranhamento o fato de os sujeitos analisados conseguirem trabalhar com habilidades como falar e escrever em um contexto onde existem, em média, 42 alunos em sala de aula e poucos recursos de material didático. Além disso, de acordo com ALVARENGA (1999) e BASSO (2001), grande parte dos professores e de futuros professores (estudantes de Letras) tem pouca competência lingüístico-comunicativa, o que dificulta o ensino da habilidade de produção oral.

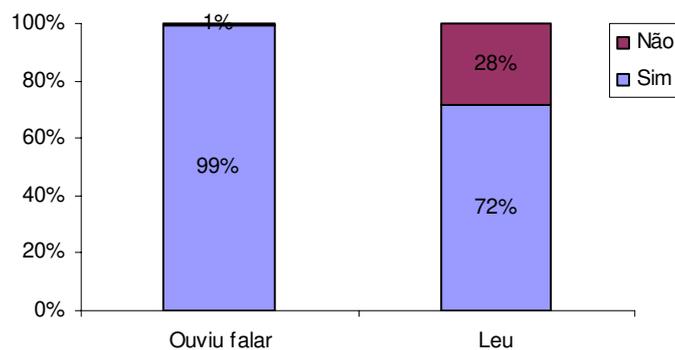
De acordo com os dados apresentados neste item, as habilidades desenvolvidas por Ps de EF não estão de acordo com as diretrizes indicadas pelos PCNs de EF para LE nem no plano ideal, nem no plano real. Além de não considerar a leitura como mais importante

para o aluno no plano ideal, o que estaria de acordo com as diretrizes oficiais, o grupo de Ps diz que essa é a habilidade menos trabalhada em sala de aula, no plano real.

Já no grupo de Ps do EM esse dado não é tão incoerente, pois os PCNs de EM enfatizam a importância do desenvolvimento da competência comunicativa e não do desenvolvimento de uma habilidade específica. Assim, os professores têm mais liberdade para trabalhar com as habilidades que acharem mais adequadas ao seu contexto de ensino.

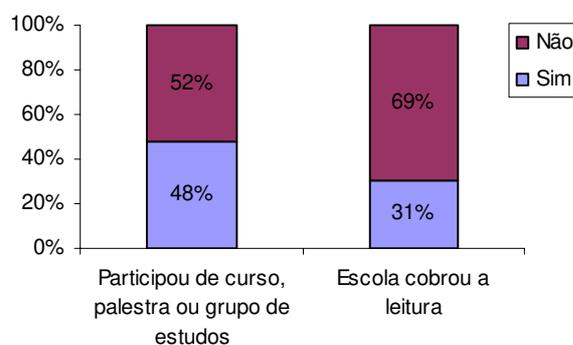
### 2.3 A leitura dos PCNs para LE pelos professores da rede pública

A grande maioria dos sujeitos desta pesquisa (99%) já tinha ouvido falar dos PCNs. Dentro desse grupo, 72% leu os PCNs e 28% não (Figura 10). É importante notar que esta pesquisa foi feita um mês antes do concurso para professores da rede pública estadual e os PCNs estavam na bibliografia, o que poderia indicar que a leitura estava sendo feita pelo grupo de Ps não-efetivos devido ao concurso. Contudo, o número de sujeitos que leu os PCNs foi maior dentro do grupo de Ps efetivos do que no grupo de Ps não efetivos. Do número total de Ps efetivos da amostra, 89% leu o documento. Já no grupo de Ps não efetivos, 67% fez a leitura do texto. Do grupo que leu os PCNs, 66% acha a linguagem do documento fácil de ser entendida, contra 34% que a considera difícil.



**Figura 10 . Leitura dos PCNs**

A Figura 11 apresenta dados sobre o grupo de Ps que fez a leitura dos PCNs. Dentro desse grupo, 48% participou de alguma palestra, curso ou grupo de estudos sobre o tema, o que indica que fizeram uma leitura um pouco mais detalhada sobre o assunto. Além disso, um outro dado obtido foi a cobrança da leitura dos PCNs pela escola. Apenas 31% das escolas cobraram do professor uma leitura dos documentos que deveriam oferecer as diretrizes de ensino para o projeto pedagógico da escola.

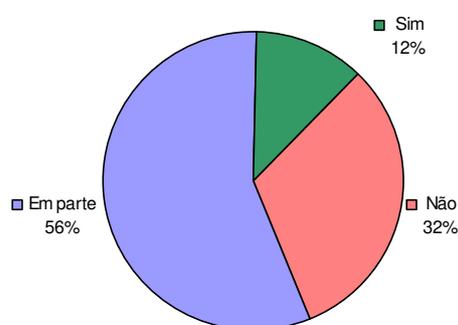


**Figura 11 . Participação em atividades sobre PCNs e cobrança de leitura por parte da escola**

Para o grupo que leu os PCNs, somente 12% acredita que o documento leva em conta a realidade dos professores, das escolas e dos alunos (Figura 12). A grande maioria

(56%) acha que o documento considera essa realidade apenas parcialmente e 32% acha que os PCNs não estão de acordo com a realidade.

Esse é um resultado bastante significativo, considerando-se que os PCNs possuem uma natureza indicativa e interpretativa para o desenvolvimento do trabalho que se pretende realizar nas escolas no Brasil. Se os professores não percebem no documento uma relação com sua realidade, fica difícil fazer com que os PCNs se tornem, realmente, as diretrizes de ensino de LE para o país.



**Figura 12 . Relação dos PCNs com a realidade**

Esse resultado foi obtido por meio das respostas à pergunta número 14 do questionário: “*Você acha que os PCNs levam em conta a realidade do professor, da escola e dos alunos?*” (Anexos 1 e 2), que foram justificadas no questionário em uma pergunta aberta.

As principais justificativas para as respostas “em parte” e “não” foram as condições adversas de trabalho (classes numerosas e heterogêneas, carga horária alta do professor, falta de material didático adequado, dificuldade na utilização dos recursos das escolas), falta de capacitação do professor (além de não entender o conteúdo dos PCNs, ele não possui domínio do inglês), e alunos desmotivados, desinteressados e despreparados.

Um professor de inglês do EF que trabalha há seis anos na rede pública, e com carga horária de 42 horas de aula semanais, justificou sua resposta “em parte” da seguinte maneira:

*“Infelizmente um professor que necessita ter 42 horas/aulas semanais para ter um salário razoável, não consegue fazer um trabalho adequado à realidade com um bom planejamento de suas aulas. Há falta de tempo para preparar as atividades compatíveis aos objetivos. Os professores nessa situação e preocupados com a aprendizagem dos seus alunos “faz o que pode”, mas está consciente que seu papel está falho e incompleto. Sei que na verdade, a falha não está nos PCNs, pois por meio deles, entre outras coisas, pode-se relacionar o que se aprende na escola à vida real fora dela. Talvez as condições de trabalho ainda precisam ser repensadas, o que não compete aos PCNs (infelizmente).”*

Uma justificativa bastante intrigante vem de um professor do EF, que trabalha na rede estadual há três anos. De acordo com seu depoimento,

*“as propostas feitas pelos PCNs, foram elaboradas por pensadores estrangeiros, os quais não possuem uma realidade igual a nossa”.*

Essa resposta é muito significativa no que diz respeito à visão que esse professor possui dos PCNs. Ele se identifica tão pouco com o texto, que, para ele, os autores são “estrangeiros”. Num certo sentido, é possível considerar os autores como tais, pois eles deixam implícito no texto uma realidade de primeiro mundo, como se o sistema educacional brasileiro fosse homogêneo em todas as instituições de ensino, os professores tivessem uma formação exemplar e a carga horária de ensino fosse maior.

Outro professor de inglês do EF que trabalha há vinte anos na rede pública, com carga horária de 20 horas semanais, também selecionou a opção “em parte”. Ao ser questionado sobre os PCNs e a realidade respondeu:

*“Penso que os Parâmetros utilizados fogem da realidade quando temos 50 alunos em sala e que os recursos não são suficientes. Mesmo nossa preparação enquanto professores. Não temos condições financeiras nem temos tempo para realizar os cursos sugeridos. Se tivéssemos, as propostas existentes lá, seriam perfeitamente realizadas. (...)”.*

Um professor de inglês do EM, que leciona há quatro anos na rede pública e tem carga horária de 17 horas semanais, justificou seu “não” com a seguinte resposta:

*“É muito difícil trabalhar com 45 alunos em sala de aula, o estado não fornece livros e os alunos não compram, não há televisão e nem gravador e o pior é que o aluno não está disposto a aprender inglês, porque acha que não é necessário para a sua vida”.*

As justificativas abordam, geralmente, os mesmo temas. É interessante ressaltar que, além de mencionarem as condições adversas de trabalho como um dos motivos pelos quais os PCNs não levam em conta a realidade escolar, Ps admitem não ter formação necessária para uma prática pedagógica adequada de ensino de inglês, ou por não terem domínio da LE, ou por não terem tempo e condições suficientes para fazer cursos de aprimoramento. Eles assumem parte da responsabilidade pelos problemas no ensino de inglês nas escolas públicas, não deixando que essa “culpa” recaia somente sobre os alunos desmotivados e despreparados, ou só sobre as escolas com poucos recursos, o que seria mais fácil fazer.

Assim, por meio do perfil dos professores da rede pública, é possível mapear as dificuldades encontradas por eles: formação profissional deficiente, salas com um número excessivo de alunos, falta de material didático e, por vezes, falta de outros recursos

didáticos, comprometem, com certeza, o processo de ensino e aprendizagem de inglês e o uso efetivo dos PCNs enquanto diretrizes para o ensino de LE no país.

Além disso, apesar de o número de Ps que lêem os PCNs ser relativamente alto (72%), (Figura 10), a porcentagem de Ps que respondeu “em parte” ou “não” à questão número 14 do questionário foi de 88%, o que significa que eles não vêem nos documentos oficiais uma diretriz compatível com a realidade vivida por eles na escola e na sala de aula e não se identificam com as propostas oficiais do governo.

### **3. Identificação das percepções dos professores**

O objetivo deste item é apresentar a análise das entrevistas feitas com os quatro Ps de inglês da rede pública. Primeiramente, são analisadas as entrevistas com os dois professores do EF, identificados como P1 e P2. Em seguida, são apresentados os resultados das entrevistas com os professores do EM, identificados como P3 e P4. A análise das entrevistas será feita seguindo a ordem em que Ps foram entrevistados.

Durante as entrevistas, os professores recebiam, liam e comentavam os trechos dos PCNs, seguindo o roteiro de perguntas previamente elaborado e apresentado nos Anexos 3 e 4. No entanto, suas respostas acabavam abordando sempre os mesmo temas, por mais que a pergunta tentasse abordar outro assunto. Por essa razão, o resultado das entrevistas não seguiu a ordem linear das fichas e do roteiro de perguntas.

#### **3.1 Percepções de P1 sobre os PCNs de EF para LE**

Em seu depoimento, P1 concorda com o objetivo dos PCNs de sensibilizar o aluno em relação à LE “por meio de foco no mundo multilíngüe e multicultural”, principalmente no que diz respeito ao “foco na negociação de significado, e não na correção” (PCNS,

1998b). No entanto, ele diz ser praticamente impossível conseguir desenvolver todas as habilidades listadas nos PCNs.

Uma das razões apontadas por P1 para a dificuldade em seguir a proposta dos PCNs, é que não há continuidade no ensino de LE. Um grupo tem um professor na quinta série, outro professor na sexta série, e não há diálogo entre esses diferentes professores, o que significa que eles não sabem o que foi trabalhado com cada grupo para, a partir daí, desenvolver um plano de ensino. Seu depoimento ilustra bem esse problema:

P1: *“De repente eu trabalho com uma turma, por exemplo, no ano passado. Eu dei aula para uma sétima série, fiz um trabalho legal. Esse ano eu não sei nem onde eles estão na oitava série. Não sei nem quem é o professor. Não tem seqüência. Então, todo o meu trabalho ficou perdido. De repente eu vou até trabalhar com eles no segundo colegial, mas aí eu não vou ter resultado daquilo que eu trabalhei na sétima série, porque já se perdeu”.*

Por não haver continuidade, não é possível para o professor avaliar seu próprio trabalho e nem o desempenho evolutivo dos alunos. Nas atribuições de aulas no início do ano, o professor recebe as turmas e fica sabendo as aulas que vai dar (inglês ou português, no EF ou no EM), sem saber o que os alunos já viram, sem ter acesso ao plano de ensino do professor anterior e sem saber nem mesmo quem foi o professor daquela turma.

Com relação à ênfase na habilidade de leitura proposta no documento, P1 concorda que dentro de um quadro em que há um grande número de alunos e falta de material didático adequado, o melhor que se pode fazer é trabalhar com textos:

P1: *“Para trabalhar leitura em inglês, eu acho que é **possível**. Hoje tem muitos livros paradidáticos interessantes, até na escola mesmo, na biblioteca. Dá para trabalhar com*

*eles. (...) No EF, a leitura é bem mais possível do que escrever (nem pensar, né?). Das quatro habilidades, o reading é o que dá pra trabalhar. É o mais **fácil**".*

A partir da resposta de P1, percebe-se que o “mais fácil” se refere à habilidade que o professor considera ser mais fácil de desenvolver dentro de suas possibilidades de ação. A sua opção é pelo ensino da habilidade que ele possui mais recursos e se sente mais à vontade em ensinar. No entanto, em nenhum momento P1 se referiu à necessidade de leitura ou mesmo ao interesse dos alunos em desenvolver essa habilidade.

Segundo P1, é praticamente impossível trabalhar com a habilidade oral em sala de aula. Assim, a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita, é apenas parcial. Ele diz trabalhar muito pouco com a habilidade oral, principalmente por ser difícil controlar um grupo com mais de 40 alunos em sala de aula. Além disso, existe o fato de o próprio professor não ver sentido em trabalhar com a habilidade oral, uma vez que, segundo ele, os alunos terão pouca oportunidade de usar essa habilidade.

*P1: “O aluno nunca vai conversar com um nativo. Ele não vê isso como uma realidade dele de trabalho. Ele não vê necessidade em aprender [inglês]. Ele não tem perspectiva de vida, sabe? Para ele entender que ele tem que saber o que os outros falam é difícil. Ele quer saber o que o amigo dele fala. Então para você conscientizar o aluno (...) que a língua estrangeira é importante, é muito complicado. É muito fora da realidade”.*

O mais curioso é contrastar esse depoimento com os dados obtidos com os questionários (item 2.2 deste capítulo). De acordo com o levantamento feito, Ps de EF acreditam que o ideal seria desenvolver a habilidade oral em primeiro lugar e que no contexto real de sala de aula, as habilidades mais trabalhadas são a produção oral e a escrita. Os dados contradizem

o depoimento de P1, que não acredita que seu aluno terá necessidade de algum dia falar inglês e diz não trabalhar com a habilidade de produção oral em sala de aula. Por meio de seu depoimento, fica claro que P1 concorda com o trecho dos PCNs que justifica a ênfase na leitura pelo fato de poucos alunos terem oportunidade de usar a habilidade oral em inglês em uma situação real de comunicação.

A valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreender o mundo em que se vive, é um ponto que P1 diz tentar introduzir em suas aulas. Porém, diferentemente do que disse em sua justificativa pela ênfase no ensino da leitura, nesse ponto ele diz esbarrar na dificuldade em conseguir material didático que aborde, de maneira adequada, o tema cultura. Um outro problema é a falta de conhecimento sobre outras culturas, ou até mesmo o pouco domínio da língua inglesa por parte do professor.

P1: *“O professor não está preparado. Às vezes ele nem sabe inglês. Eu mesmo, entendeu? Entrei em sala de aula e não sabia o que ia trabalhar. O problema está na formação do professor”.*

Uma outra observação feita por P1 ilustra a complexidade do contexto do ensino de inglês na rede pública. Ao tentar seguir a orientação dos PCNs, no sentido de abordar o ensino de inglês levando em consideração o conhecimento de mundo do aluno, o professor percebe que não conhece o próprio aluno e, muitas vezes, a diversidade em sala é tão grande que fica difícil saber como abordar os conteúdos referentes a esse tipo de conhecimento:

P1: *“Para você passar conhecimento de mundo para o aluno, o professor tem que conhecer esse aluno para estar perto da realidade dele. Os PCNs podem até ser referência, mas não dá conta das diferentes realidades”.*

Percebe-se que P1 possui um conceito equivocado sobre o que significa conhecimento de mundo. Para ele, o conhecimento de mundo é “passado” para o aluno e não é entendido como o conhecimento prévio do aluno sobre o qual serão desenvolvidas habilidades específicas em inglês.

Ainda que P1 tivesse clareza sobre esse conceito, o grande número de alunos em sala de aula, a alta carga horária do professor e a falta de continuidade no ensino de inglês contribuem ainda mais para que ele não tenha disponibilidade para conhecer o próprio aluno e descobrir a partir de que referência deve desenvolver o seu plano de ensino. Assim, fica difícil ensinar uma LE ou qualquer outro componente curricular de maneira significativa.

A mesma dificuldade conceitual surgiu durante as perguntas relacionadas a conhecimento sistêmico. De acordo com P1, mesmo que o professor consiga entender o que conhecimento sistêmico significa, ele afirma que os alunos não conseguem trabalhar com esse tipo de conteúdo na língua materna e, por isso, não seria possível abordá-lo no ensino de inglês.

P1: *“O PCN está fora da realidade. Quem escreveu, não deu aula de quinta, sexta, sétima série. Uma coisa é o ideal, né? A realidade é muito diferente. O meu aluno não sabe essas coisas nem em português!”*

Apesar de P1 insistir que os PCNs estavam fora da realidade do professor, nota-se que a grande dificuldade desse trecho é realmente a linguagem elaborada e a sua base teórica, que requerem um grau de sofisticação acadêmica muito distante da realidade do professor. Só com esse conhecimento prévio seria possível entender o que se quer dizer por conhecimento sistêmico e o que são os conteúdos relativos a esse conhecimento e, a partir

daí, trabalhar com esses conteúdos em sala de aula. Esse é um dado que confirma os resultados de MASCARENHAS (2003), pois de acordo com a pesquisa desenvolvida por ela, a terminologia e os conceitos presentes nos PCNs de EF são praticamente desconhecidos para os professores.

Ao ser questionado sobre até que ponto considera os PCNs uma referência para a prática do professor, P1 disse que os documentos podem até servir de guia, mas que dentro do contexto da escola seu conteúdo precisa ser adaptado à realidade dos professores, dos alunos e da própria escola. Para P1, a leitura dos PCNs serve simplesmente para professores prestarem concurso para a rede pública, pois esses documentos fazem parte da bibliografia.

*P1: Os professores não lêem os PCNs. Eu mesmo li só por causa do concurso. Senão, não lia”.*

Apesar de P1 achar que os professores não lêem os PCNs, o item 2.3 apresentado neste capítulo mostra que isto não é uma verdade, pois 72% dos professores entrevistados diz ter lido os PCNs de EF para LE. Entretanto, a grande questão aqui é até que ponto a leitura dos textos oficiais foi ou está sendo feita de maneira significativa pelos professores.

Enquanto as autoridades se esforçam para criar diretrizes para o ensino de LE no país e os professores tentam trabalhar em um contexto de realidades diversas (na grande maioria das vezes adversas), quem sofre as conseqüências da má qualidade de ensino são os alunos, como mostra P1 em seu depoimento:

*P1: “Os alunos chegam no EM sem saber nada de inglês. Não lembram nem das cores. Eles são resultado disso aqui. De falta de bons professores, de uma boa escola, de material, de interesse e de um monte de coisa que vai ficando para trás”.*

Apesar de terem aulas de inglês desde a quinta série, os alunos terminam o EF muitas vezes sem um conhecimento mínimo da LE. As razões apontadas por P1 em sua fala, como a má formação do professor, falta de material adequado, falta de interesse de professores e de alunos, acabam contribuindo para esse fracasso.

### 3.2 Percepções de P2 sobre os PCNs de EF para LE

De acordo com seu depoimento, P2 não acredita ser possível trabalhar com todas as habilidades propostas pelos PCNs. Um dos problemas citados por ele é a carga horária de ensino de LE que é de apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos cada. Assim, ele diz não conseguir abordar os temas, nem desenvolver as habilidades e competências propostas pelos PCNs e acaba mais preocupado em ensinar conteúdo gramatical, como mostra sua resposta:

P2: *“eles (os PCNs) poderiam ser reais, mas só temos duas aulas semanais de 50 minutos. Como você vai abordar uma coisa tão ampla como globalização, aspectos que estão sendo tratados nos PCNs? Se você tiver uma falta, abonar um dia (...), você vai ter uma aula por semana e uma aula por semana você não consegue expandir muito. Você também quer que ele [o aluno] ande, que ele saia do verbo “to be”. Não dá pra ir para uma questão cultural como eles pintam”*.

Percebe-se, nessa resposta, uma preferência por ensinar conteúdos na aula de LE. Por uma limitação de tempo, o professor opta pelo conteúdo gramatical, em vez de abordar temas relacionados com a cultura e, também, pelo desenvolvimento de outras competências que não a competência gramatical.

Com relação à ênfase na habilidade de leitura, a opinião de P2 é um pouco diferente de P1. Ele se mostra um pouco incomodado em não conseguir trabalhar com as quatro

habilidades, pois, de acordo com seu depoimento, essa proposta, apesar de ser considerada por ele a ideal, seria inviável tendo em vista o contexto escolar no qual se insere.

P2: *“Não concordo com isso [ênfase na leitura]. Acho que teria que ser as quatro habilidades juntas, mas com a questão do tempo e da falta de material não dá. Eles [quem elaborou os PCNs] escolhem a leitura porque eles sabem que o professor está restrito”.*

Assim, apesar de não concordar com a ênfase no ensino da habilidade de leitura, P2 entende que essa é a habilidade possível de ser ensinada no contexto do ensino público. Para P2, os PCNs levam em conta a realidade das escolas e do professor, na medida em que levam em consideração as limitações para a ação do professor.

Nesse ponto, vale ressaltar que, apesar de estarem de acordo com a ênfase na habilidade de leitura, as justificativas dadas por P1 e P2 são contraditórias. P1 concorda com a habilidade de leitura, pois atualmente é possível utilizar os livros paradidáticos das bibliotecas. Por outro lado, P2 justifica a opção pela leitura pela falta de recursos.

De acordo com os dados levantados por meio dos questionários, a grande maioria dos professores não adota livro didático e trabalha com cópias avulsas ou apostilas que eles próprios preparam. Assim, o material trabalhado depende exclusivamente das escolhas feitas pelo professor e dos recursos disponibilizados pela escola, como a biblioteca. Por ter mais recursos disponíveis na sua escola, P1 se sente mais amparado que P2 no que diz respeito a material para trabalhar com leitura.

Uma outra questão levantada por P2 com relação à leitura, é que ele não acredita que o aluno está interessado em desenvolver essa habilidade, o que acaba dificultando o ensino de inglês:

P2: *“O aluno não está a fim de leitura. Ele tá a fim de coisas diversificadas. Só que como você vai incrementar sua aula se você está ali sem possibilidade de agir? (...) Como você vai fazer pair work com 37, 40 alunos?”*

Dentro desse quadro, P2 acredita que os PCNs de EF estão de acordo com a realidade dos professores e da escola, na medida em que levam em consideração as condições adversas de ensino. No entanto, o documento não está de acordo com os interesses dos alunos, que parecem querer trabalhar com outras habilidades além da leitura. Esse desinteresse acaba dificultando o ensino de inglês, pois, se por um lado o ensino da leitura satisfaz as necessidades da escola, do professor e das próprias diretrizes de ensino, por outro, a ênfase na leitura não parece ser significativa para o aluno.

Assim como P1, P2 concorda com a importância de situar o ensino de inglês dentro do contexto cultural e social de outros países. No entanto, é difícil conseguir material para desenvolver aulas baseadas no conhecimento de mundo. Em seu depoimento fica claro que não existem recursos para abordar esse tema de forma sistemática. Além da falta de material didático, percebe-se uma grande dificuldade em usar recursos extra-classe, como computador e vídeo.

P2: *“A questão de material é todo um problema. Por exemplo, subir com o aluno para a sala do computador. Se alguma coisa quebrar, é capaz de eu ter que pagar. Tem que ter a pessoa responsável na sala. Se ele não estiver lá, não pode entrar. Não é tão funcional. O vídeo na escola que eu trabalho eu poderia até usar, mas é difícil porque é só um para todos os professores. Eu já vi até briga pela sala de vídeo. Porque tem essa também. O professor tem aquela idéia que aula com vídeo é para relaxar. Não é aula mesmo”*

Apesar de possuírem recursos, as escolas e os professores acabam não conseguindo utilizá-los de maneira adequada e eficiente. É interessante notar que esse dado apareceu também nos questionários. As escolas possuem os recursos, mas muitas vezes em número insuficiente, quebrados, ou simplesmente não os disponibilizam para os professores, por medo de o equipamento ser danificado. Além disso, parece não haver uma preparação adequada por parte do professor para usar esses recursos, uma vez que muitos consideram essas ferramentas uma desculpa para não dar aula.

Por meio do depoimento de P2, é possível notar que professores, alunos e diretores das escolas ainda imaginam que uma aula de LE deve seguir o padrão tradicional de ensino, com o professor passando matéria na lousa e o aluno copiando. Segundo ele, a própria escola e até mesmo o aluno oferecem resistência quando ele tenta usar uma abordagem diferente de ensino de LE:

P2: *“No dia que eu não passo matéria na lousa, o aluno acha que eu não dei aula. Eu tento fazer umas dinâmicas diferentes, a diretora vai lá na minha sala para ver o que estou fazendo”.*

Dessa forma, mesmo que P2 tente dar uma aula pautada em uma abordagem diferente, ele esbarra em valores e crenças de um ensino tradicional que ainda estão arraigados no imaginário de diretores, outros professores e até de alunos. As expectativas do professor, dos alunos e da direção em relação ao ensino de inglês são bastante diferentes, e os professores não têm autonomia para desenvolver um trabalho inovador.

Com relação às questões sobre tipos de textos (Ficha 3), P2 salienta que o problema também é a dificuldade em conseguir material. Assim, fica difícil para o professor

conseguir trabalhar com textos autênticos de histórias em quadrinhos, instruções de jogos, entrevistas, programação de TV, e outros tipos de texto citados nos PCNs.

Uma das soluções que P2 conseguiu para contornar esse problema é tirar cópias de textos. Porém, além de não possuir muitos materiais de referência, ele enfrenta dificuldades para conseguir tirar cópias na própria escola:

P2: *“O professor tem que ser criativo para arrumar o material. É um problema, porque tem que ter uma equipe boa para tirar xerox. Porque a xerox [a máquina] tá sempre quebrada. Ou quando não tá quebrada, não tem papel; quando tem papel, não tem xerox; quando tem o papel e o xerox, às vezes não tem o professor interessado. Mas tudo depende muito do professor. Se ele estiver envolvido, ele consegue fazer as coisas, preparar, estimular os alunos”.*

Apesar das dificuldades enfrentadas para conseguir material adequado, P2 reconhece que o professor poderia mudar essa situação se estivesse motivado e interessado na preparação de aula e de material para envolver e estimular os alunos. Contudo, tendo em vista todos os dados apresentados até agora, a desmotivação desses professores é bastante compreensível diante das condições de ensino que precisam enfrentar.

Além de uma realidade adversa na própria escola, uma outra dificuldade identificada por P2 é a diferença no tratamento de diferentes componentes curriculares por parte do governo, uma vez que as escolas recebem livros didáticos de português e matemática e não recebem livros didáticos de inglês.

P2: *“Às vezes você não tem material. Por que eles enviam livros de português e matemática e não enviam livros paradidáticos de inglês? Eu não tenho como trabalhar.*

*Tenho que criar minha apostila. Ia ser mais fácil trabalhar de acordo com os PCNs se eu tivesse um material bom”.*

Esse dado é importante na medida em que demonstra, com clareza, o desprestígio do ensino de LEs. A percepção de P2 é que o governo elege os componentes curriculares mais importantes para enviar livros didáticos. Esse é um dado que reforça a posição de PAIVA (2003), para a qual não existem ações efetivas para a valorização do ensino de LE, mas sim leis e documentos que não são colocados em prática. Apesar de o ensino de LE ter se tornado obrigatório, o governo não oferece subsídios para um ensino de qualidade.

Além da falta de material, P2 acredita que existe pouco conhecimento do professor sobre como trabalhar diferentes gêneros textuais e que um bom material didático poderia guiar o trabalho do professor nesse sentido. Esse professor acredita que se o material didático fosse oferecido pelo governo, seria mais fácil trabalhar de acordo com os PCNs, pois além de facilitar o trabalho do professor, seria uma boa referência para os alunos.

Quando questionado sobre a linguagem utilizada no trecho sobre conhecimento sistêmico (ficha 4), P2 respondeu de maneira franca que não entendia o conteúdo dessa parte do texto e que precisaria de uma orientação para fazer essa leitura.

*P2: “É uma leitura difícil, que precisa estar embasado. Você teria que ter um certo apoio para estar lendo. Eu não acho fácil não. Acho complicado”.*

Essa ficha acabou sendo pouco explorada tanto na entrevista com P1, quanto na entrevista com P2 exatamente pela complexidade da linguagem do texto. Apesar de os professores entrevistados fazerem parte de cursos de capacitação profissional e de se mostrarem bastante motivados a aprender mais sobre ensino de LE, houve grande dificuldade para entender o conteúdo desse trecho. Isso acaba criando uma resistência dos

professores com as próprias propostas dos PCNs, pois nesse sentido estão utilizando uma linguagem estrangeira.

### 3.3 Percepções de P3 sobre os PCNs de EM para LE

De acordo com P3, o acesso a outros tipos de informações a que os PCNs se referem no trecho da introdução (Ficha 1) é um dos grandes incentivos para o ensino de inglês. No entanto, ela acredita que seus alunos não sentem tanta necessidade de buscar outras fontes de informações, pois são carentes e, muito provavelmente, não vão fazer uma faculdade e nem exercer uma profissão na qual vão precisar do conhecimento de inglês. Por essa razão, P3 acha que os alunos não estão interessados em aprender o inglês.

*P3: “eu acho que isso só é possível mesmo numa escola de inglês, que o aluno vai lá interessado só nisso. Poderia ser possível se houvesse interesse de todos dentro da sala. Eles [os alunos] não vêem a necessidade de aprender. Está longe da realidade deles”.*

Para provar sua hipótese de que os alunos só aprenderiam em uma escola de línguas, P3 dá exemplo de um CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, pertencente ao governo do Estado de São Paulo) que existe em seu bairro. Lá, os alunos podem estudar outras LEs, que não a língua inglesa, que é obrigatória no ensino regular:

*P3: “Nós temos aqui o CEFAMs. Ensina japonês, francês... Aqui na região nós temos três CEFAMs. Nós temos alunos que falam japonês. Tem alunos que falam espanhol fluentemente. Só não estudam inglês porque o inglês está dentro da escola. Tem francês, italiano, alemão, mas são poucos os que vão”.*

P3 acredita que nesses centros é possível ensinar e aprender uma língua, já que as turmas são menores e os alunos se inscrevem por iniciativa própria, de acordo com seus interesses. Por partir de um interesse pessoal e não de uma obrigatoriedade, esses alunos conseguem ter um bom desempenho na aprendizagem de uma LE, o que não ocorre no ensino de inglês na escola pública na qual P3 trabalha.

Com relação ao tema sobre educação para o trabalho (Ficha 2), P3 acredita que quando se fala de educação para o trabalho, deve-se ter em mente que o aluno deve ter conhecimento básico da língua inglesa de uma maneira geral e não somente uma habilidade, como a leitura. P3 acha que os alunos não estão interessados em aprender estratégias de leitura para prestar um exame vestibular, porque nem todos eles querem fazer uma faculdade. Isso vai ao encontro da proposta dos PCNs de EM, que enfatiza o desenvolvimento da competência comunicativa e não apenas de uma competência ou uma habilidade específica.

P3: *“Se eles estão preocupados em estudar inglês pro vestibular? Não. Acho que quando eles têm algum interesse é aprender mesmo pra usar, ouvir música, ver coisas na Internet, essas coisas. Até mesmo pra trabalhar. Não tão muito preocupados com o vestibular, não”.*

P3 diz tentar conscientizar os alunos da importância do inglês no mercado de trabalho falando sobre como essa LE pode ser útil em diferentes profissões. Segundo P3, por estarem no EM e virem de classes sociais mais baixas, os alunos estão mais preocupados em conseguir trabalho do que em aprender inglês para tentar prestar um exame vestibular. Assim, é mais fácil mobilizá-los para aprender inglês por meio do tema “trabalho”, mesmo que a aprendizagem de uma LE esteja fora da realidade dos alunos.

P3: *“eu começo explicando pra eles, eu pelo menos explico pra eles... Como eu trabalhei em hotel, tem bastante oportunidade (...). Então eu falo pra eles visitarem a Praça da República, que lá tem casinhas, né? Da Prefeitura. Onde eles falam muito bem inglês. Eles indicam a cidade, os pontos turísticos da cidade... então eu peço para eles, eu falo pra eles: ‘vai dar uma voltinha, vai ver lá como é que é, que você vai ver mocinhos da idade de vocês falando fluentemente o inglês’. Também tem a parte turística, agências de viagem, né?, aeromoça.... Então eu vou mostrando a eles onde eles podem trabalhar”.*

Ao ser abordada com as questões do trecho sobre competências (Ficha 3), um problema que surgiu foi a definição das diferentes competências que formam a competência comunicativa. A competência gramatical é de fácil entendimento, mas P3 não sabe claramente a que se referem as competências discursiva, sociolingüística e estratégica. Dessa maneira, não foi possível explorar esse tópico a fundo. Em seu depoimento, P3 admite ter dificuldade para entender esse trecho dos PCNs e questiona até sua própria competência como falante da língua inglesa.

P3: *“Bom... eu acho que eu precisaria, eu primeiro ter a competência (...). Então eu fico pensando: ‘se eu não tenho isso, porque eu vou exigir do meu aluno essas competências?’ Eu tenho de trabalhar de acordo com as minhas competências. De acordo com as minhas habilidades”.*

Assim, P3 faz a opção por ensinar o que ela considera ter domínio e o que se sente confortável em ensinar, o que além de natural, é bastante honesto tanto com ela mesma, quanto com seus alunos, pois, sabendo seus pontos fortes, a professora tenta explorá-los em sua prática de ensino. A professora já fez aulas de inglês em várias escolas de idiomas e diz tentar levar para o aluno a sua própria experiência enquanto aprendiz da língua inglesa.

P3 mostrou-se entusiasmada com a idéia da aprendizagem de inglês como fonte de ampliação dos horizontes culturais (Ficha 4). Em seu depoimento, diz que esse é um assunto que mobiliza os alunos, mas que não é fácil de ser trabalhado por falta de material.

*P3: “acho que essa é a parte mais interessante que a gente tem. Eles não estão interessados porque não sabem, mas quando você começa a falar a respeito, né? Por exemplo: você pega os últimos acontecimentos, o que está acontecendo nos Estados Unidos. Por que está acontecendo aquilo? Aí eles prestam atenção, eles perguntam”.*

Essa professora diz não abordar a perspectiva cultural do ensino da língua inglesa de forma sistemática por falta de material e até mesmo por falta de conhecimento da cultura de países onde o inglês é a língua oficial. No entanto, ela diz tentar inserir o tema “cultura” sempre que possível, mesmo que de maneira informal.

Além da falta de material didático para desenvolver aulas que abordem temas relacionados à cultura, P3 levantou um problema relacionado ao uso de computadores na escola onde trabalha. Esse assunto surgiu durante as questões sobre a Ficha 5 (tecnologia) e, segundo a professora, acaba afetando o ensino como um todo, pois a Internet poderia ser usada como fonte de recurso didático pelos professores. Na escola em que leciona, existe uma sala com computadores que ela diz nunca conseguir usar, pois a pessoa responsável pelo laboratório não trabalha no horário que ela leciona. Assim, de acordo com P3, é difícil usar essas novas tecnologias com os alunos e estimulá-los a aprender o inglês para utilizá-las.

*P3: “a gente tem [computador], mas é pouco, é pra poucos. Você consegue usar, mas você precisaria preparar uma aula, você precisaria de tempo pra preparar essa aula, pra buscar material para introduzir no computador, pra quando chegar a hora da aula, estar*

*tudo pronto. A gente não tem tempo de preparação. Dentro da escola tem material, mas daí até a pessoa procurar pra você... às vezes a pessoa que cuida não está na escola. Quando está, você esquece de pedir, não é? Não está tudo na cabeça”.*

Até mesmo o uso do gravador é restrito, pois, além de serem poucos, muitas vezes estão quebrados. Assim, P3 acabou tendo que comprar um para que pudesse usar. Mais uma vez a dificuldade na utilização de recursos existentes na escola fica latente. Os recursos existem, mas existem muitos obstáculos a serem superados pelos professores até conseguirem utilizá-los.

Um dos exemplos dados por P3 é um programa oferecido pela Secretaria de Educação para ser utilizado nas aulas de inglês. Os professores receberam treinamento para aprender a usá-lo, mas as escolas muitas vezes não receberam o programa, ou mesmo não disponibilizam esse software para o professor.

*P3: “tem um programa chamado Sherlock, só que tem escola que tem e não oferece ao professor. Eles falam que não têm. Sendo que o Estado... Nós fizemos o curso de Sherlock... Eles falaram que o Sherlock estava em todas as escolas, mas eu não vi até agora em nenhuma. Eu não pude utilizar porque vai procurar e não tem”.*

A professora demonstrou não confiar na própria direção da escola ao falar sobre esse assunto. P3 acredita que muitas vezes a escola não disponibiliza os recursos porque acha que os professores não vão saber utilizá-los. Além disso, existe uma preocupação por parte da direção da escola que os alunos quebrem ou mesmo furem o equipamento. Dentro do contexto escolar, o professor não parece ter autonomia de trabalho e nem ter a confiança da própria direção para usar os recursos da escola. Tem-se a impressão que essa desconfiança está por todos os lados, pois a direção não confia nos professores, que por sua vez, não

confiam na direção. Além disso, nenhum deles confia nos alunos, que teoricamente estão na escola para aprender não só conteúdo de diferentes componentes curriculares, mas também a se tornar cidadãos aptos para participar e construir uma sociedade melhor.

Além desses problemas, P3 acredita que tanto a escola na qual trabalha, quanto seus alunos não estão envolvidos com essas novas tecnologias, provavelmente por estarem localizados em uma região mais pobre da cidade e, mais ainda, por não entenderem a importância da aprendizagem de uma LE para a utilização das novas tecnologias.

P3: *“eu acho que o aluno vê a necessidade do computador, mas não vê a necessidade do inglês pra usar o computador”.*

De acordo com o depoimento de P3, os alunos já começaram a se interessar pelas novas tecnologias, mas os professores ainda não conseguiram utilizar essas novas tecnologias de maneira significativa no ensino da língua inglesa, ou por não saberem como utilizá-las, ou por não haver disponibilidade por parte da escola para que os professores as utilizem.

Quando questionada a respeito das competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE (Ficha 6), P3 questionou sua própria competência na língua inglesa, dizendo que nem mesmo ela tinha todas as competências e habilidades listadas no objetivo dos PCNs de EM. Para P3, existem vários obstáculos para o desenvolvimento dessas competências. Um deles é a formação do aluno, que ao chegar no EM, muitas vezes, tem dificuldade em leitura na língua materna. O outro, é o próprio professor, que não possui uma formação adequada na LE que ensina.

P3: *“Tem uns [alunos] que nem caderno traz na escola. (...) Então, como você vai ensinar pra ele o que é registro adequado? Essa parte aqui: saber distinguir variantes lingüísticas. Eu sei distinguir poucas variantes em inglês”.*

Uma outra questão levantada por P3 em sua entrevista é o tipo de leitura que os professores fazem dos PCNs. Apesar de concordar com o conteúdo do texto enquanto diretriz de ensino, P3 acredita que os professores não o vêem como um parâmetro a ser seguido.

P3: *“Os PCNs são uma referência, mas que professor que lê? Qual deles que lê e põe em prática, né? Que às vezes lê para o concurso... tem que ler, tem que saber. Por em prática, quem que põe? Será que eles entendem que é pra por em prática? Porque muitos só lêem para o concurso. (...) Às vezes o professor fala assim: ‘o aluno, se ele quiser, ele que aprenda sozinho’.”*

No depoimento de P3, tem-se a impressão que, mesmo quando lidos pelos professores, os PCNs não significam para eles uma diretriz efetiva. Não há identificação deles com os documentos oficiais, talvez por eles não sentirem nos textos a sua própria voz.

P3: *“eu acho assim. Que a pessoa que escreve isso aqui, ela tem uma idéia, não sei em que escola ela estudou. Então ela tem aquela idéia de que quando ele [o aluno] chega no ensino médio eles já estão bem adiantados, todos por igual, porque é como estou falando, tem uns que chegam, nem escrever sabem”.*

Para P3, os PCNs foram escritos por uma elite que não sabe o que se passa dentro de uma aula de inglês em uma escola pública. Assim, percebe-se que o documento não tem muito significado para ela, que não se identifica com o texto e nem o percebe como uma diretriz de ensino.

### 3.4 Percepções de P4 sobre os PCNs de EM para LE

Ao comentar o primeiro trecho dos PCNs (Ficha 1), P4 acredita que na escola os objetivos acabam sendo um pouco diferentes dos objetivos propostos pelos PCNs de EM. Ao levar em consideração as condições de ensino, o professor acaba dando maior ênfase na compreensão e não na produção na língua inglesa.

P4: *“Eu acho que a ênfase aqui não é em produzir enunciados, mas é em compreender enunciados, na realidade. Porque penso que é assim. Porque você tem hoje alguns fatores que constituem a sala de aula. Você tem um número de alunos sempre, em se tratando de ensino médio, de 40, 45 alunos em sala de aula. Você tem normalmente duas aulas; no estado temos normalmente 60 minutos de aula.(...) O aluno ainda vê a língua inglesa como disciplina mesmo (...). E existe uma outra coisa que é muito complicada que é a permanência do professor com essas turmas no estado. Então não tem uma continuidade trabalho. O professor por uma série de questões tem as aulas atribuídas e não há essa continuidade”.*

Além de uma mudança no foco do ensino, que segundo P4, acaba sendo a compreensão, e não a produção, ela aborda o mesmo problema mencionado pelos professores entrevistados sobre os PCNs de EF. De acordo com seus depoimentos, um dos fatores que prejudica o ensino da língua inglesa na rede pública é a falta de continuidade do trabalho do professor com um grupo de alunos. Assim, com um grande número de alunos, pouca carga horária de ensino de inglês e falta de continuidade do trabalho, P4 acha que os PCNs deveriam ter como objetivo desenvolver a compreensão na LE e não a produção. De acordo com ela, é impossível para um professor trabalhar com o desenvolvimento de habilidades para produção de texto escrito ou falado dentro do contexto em que ele está inserido.

Um outro problema apontado por P4 é que os objetivos de ensino de LE no EM são estabelecidos pelo próprio professor ou pelo plano diretor da escola e que esses objetivos não levam em consideração as diretrizes dos PCNs, mas sim o que o professor ou a própria escola acham que o aluno não tem conhecimento, que se resume a conteúdo gramatical.

P4: *“você chega assim: você tem um rol de conteúdos do planejamento do professor ou do plano diretor da escola, normalmente fundamentado no rol de conteúdos metalingüísticos da língua. Gramática mesmo. (...) O professor sente que o aluno não tem pré-requisito, então ele retoma alguns conteúdos que, na verdade, não são significativos para o aluno, mas fazem parte daquela programação. E aí há uma repetição, um desgaste, os alunos se sentem desmotivados, o professor também se sente desmotivado e não há uma mobilização para se atingir essa proficiência”.*

De acordo com o depoimento de P4, fica claro que os professores e mesmo as escolas não se identificam com as diretrizes oficiais e continuam ensinando somente a sintaxe da língua inglesa. Dessa forma, o ensino de inglês é pouco significativo tanto para alunos, como para os professores, pois eles mesmos não conseguem ver resultado do seu trabalho, fato que os deixa frustrados e desmotivados.

Com relação à educação para o trabalho (Ficha 2), P4 acha que é importante problematizar a questão, pois, de acordo com seu depoimento, não está claro para o professor para que tipo de trabalho esses alunos estão sendo formados. Assim, é difícil estabelecer objetivos de ensino de inglês para a educação para o trabalho.

P4: *“eu acho que no primeiro ano do ensino médio os alunos não estão assim muito convictos, ou não vêem a questão do trabalho como algo relevante. Acho que eles começam a amadurecer no segundo ano do ensino médio. (...) Falar sobre preparar para o*

*trabalho é para se pensar que mercado? Para que trabalho? Com quais possibilidades? Com quais objetivos?”.*

Para P4, educar para o trabalho não significa ensinar a língua inglesa especificamente para ser um instrumento de trabalho, mas sim para melhorar a formação geral do aluno, e conseqüentemente, aumentar sua empregabilidade. Para ela, o conhecimento de uma LE traz uma maior possibilidade de conseguir emprego.

*P4: “eu acho também que, em relação ao trabalho, eles [os alunos] sentem que de uma forma geral ter proficiência em uma LE possibilita uma ferramenta a mais para o mercado de trabalho. (...) As escolas inclusive que têm centros de língua funcionando, isto dá um certo diferencial para as escolas. Os alunos começam a ver outros colegas que acabam estagiando em outras empresas porque conseguiram minimamente ter noção do idioma e isso pode trazer uma grande possibilidade de trabalho, sim”.*

Nesse sentido, P4 acredita que é possível mobilizar os alunos quando estes percebem que o domínio da língua inglesa abre portas para o mundo do trabalho. No entanto, ela enfatiza que a língua inglesa deve ser ensinada para ser usada na vida real e em situações variadas e não apenas para a execução de um trabalho específico, o que acabaria limitando o ensino e o próprio uso do inglês pelos alunos.

Ao ser questionada sobre as competências citadas na Ficha 3, P4 declarou que uma lista das competências a serem desenvolvidas nos estudantes de língua inglesa não é de grande ajuda, porque além de ser difícil para o professor entender o significado dessas competências, ele também não sabe como ensiná-las na prática.

P4: *“o professor não entende como são essas competências. (...) Eu acho que esses termos... todos esses encaminhamentos dos PCNs são importantes, mas eles ainda ficam na superfície. Eles são tratados de maneira ainda muito teórica”.*

Dessa forma, P4 critica o caráter estritamente teórico do texto e fica implícita uma preocupação com a transposição didática do documento. De acordo com P4, é importante que as diretrizes de ensino tenham, além de uma perspectiva teórica, um caráter prático para que o professor se identifique com o texto e consiga executar as propostas na sala de aula.

Na ficha sobre cultura, P4 mostrou ter uma opinião um pouco diferente de P3. Segundo ela, existem, atualmente, vários materiais que abordam a questão cultural no mercado, o problema é ter acesso a eles. Ainda assim, de acordo com seu depoimento, é possível planejar aulas que abordem temas relacionados à cultura de outros países se o professor estiver disposto a se dedicar.

P4: *“Hoje em dia tem muito material bom que aborda a cultura de outras países que falam inglês. O problema é ter acesso a esse material”.*

P4 acredita que o ensino da língua inglesa dentro de uma perspectiva cultural pode ser uma maneira eficiente de abordar questões que os alunos vivem no seu dia-a-dia. A partir da cultura do outro, é possível questionar a própria realidade dos alunos e vice-versa.

P4: *“eu vejo que o ensino de línguas modernas... hoje ele caminha muito mais para você estar descortinando para os alunos mais a questão da tolerância, da diversidade, até porque ela existe dentro da própria sala de aula. (...) E às vezes você tem contextos bastante agressivos dentro da escola, em função dessas diferenças econômicas, sociais, de postura, de valores, de religião, enfim... a medida que você consegue trabalhar, mostrar as*

*diferenças, quais são os valores dessas culturas, acho que você ameniza um pouco isso. Você traz uma possibilidade mais humanista”.*

Apesar de considerar a cultura um ponto forte a ser trabalhado pelo professor, P4 demonstra preocupação quanto à formação do professor para trabalhar com esse assunto.

*P4: “tem um ponto importante em relação a cultura. Se você considera que o professor de língua estrangeira moderna dificilmente teve oportunidade de viver essa língua lá, nas suas entranhas, na origem, a visão que ele tem de cultura é uma coisa muito estereotipada”.*

Para P4, a cultura pode ser bem trabalhada em sala de aula, principalmente porque há mobilização por parte dos alunos para discutir esse tema. No entanto, é necessário haver um cuidado maior com a formação dos professores para que eles não acabem passando visões estereotipadas e até mesmo preconceituosas de outras culturas para os alunos.

Em seus comentários sobre a Ficha 5, P4 acredita que os alunos sentem necessidade de aprender inglês para usar as novas tecnologias. No entanto, ela entende que essa tecnologia deve ser usada como uma ferramenta para o ensino de inglês e não deve ser entendida como mais um conteúdo programático a ser abordado.

*P4: “a tecnologia deve ser utilizada em favor do ensino da língua. Ela é um meio. Ela não é um fim para a aprendizagem”.*

P4 acha que com as novas tecnologias e a internet, é mais fácil ter informações sobre outras culturas e que isso poderia ser muito proveitoso para as aulas de LE. No entanto, de acordo com o depoimento dessa professora, apesar de existirem os recursos, eles ainda não são

bem utilizados e administrados nem pelos alunos, nem pelos professores e nem pelos diretores das escolas.

P4: *“no estado nós temos sala de informática. Elas não estão sendo usadas com muita frequência, algumas vezes por conta dos diretores de escola temerem o próprio uso dos alunos. Em algumas regiões mais difíceis, inclusive os alunos levam partes e peças dos equipamentos”.*

Mais uma vez aparece aqui a questão da má utilização dos recursos. Na escola onde P4 trabalha, a sala de informática não é utilizada por receio de que alunos possam danificar ou mesmo furtar os equipamentos. A escola parece estar se esquivando da responsabilidade de formar esses alunos, pois se a eles não é dada a chance de utilizar esses recursos, eles nunca terão a oportunidade de aprender até mesmo a ter cuidado ao usar um computador.

Ao comentar a Ficha 6, P4 parece ter uma visão mais positiva dos documentos que P3. Para ela, as competências e habilidades citadas nos PCNs podem ser desenvolvidas a partir do momento em que exista uma mobilização por parte do professor no sentido de se dedicar mais ao planejamento das aulas e à sua própria formação. No entanto, essa mobilização esbarra na alta carga horária de trabalho do professor que impede que ele tenha tempo de preparar suas aulas.

P4: *“as condições de trabalho na escola, enfim... hoje nós temos muito mais recurso nas escolas do que nós tínhamos no passado. Estou me reportando há dez anos atrás. Eu acho que a gente hoje tem uma política que procura dar infra-estrutura para as escolas em termos de acervo, de material para o professor trabalhar. Acho que a coisa perpassa um pouco pela jornada de trabalho do professor, que realmente ela é na maioria de 12 horas diárias. O professor acumula em duas redes”.*

Segundo P4, é possível perceber uma melhora na infra-estrutura das escolas públicas e isso acaba refletindo numa melhor qualidade de ensino. No entanto, como já foi visto nos depoimentos dos sujeitos entrevistados sobre os PCNs de EF e mesmo no depoimento de P3, essa infra-estrutura ainda não está sendo usada de maneira adequada.

Para P4, os PCNs de EM deveriam e poderiam servir de referência para os professores de inglês, mas se isto não acontece, é por causa das limitações dos próprios professores. Para ela, se o professor tiver motivação, ele poderá encontrar recursos para driblar as dificuldades do ensino de inglês na rede pública. A má qualidade de ensino do inglês na rede pública é, segundo ela, reflexo da pouca qualificação e motivação do professor. Para reverter esse quadro, ela acredita que os professores deveriam investir mais em sua própria formação.

P4: *“eu penso que você ensina para o outro aquilo que você conseguiu se apropriar, em tudo. Acho que isso é uma coisa intrínseca. Você não pode querer, supor, trabalhar, ter um caráter formativo com o outro quando você também não está se auto-formando”.*

Nessa parte de seu depoimento, P4 demonstra uma contradição, pois, se por um lado, ela acredita que o professor precisa investir em sua formação e ter motivação para ensinar, por outro, no início da entrevista, ela citou vários problemas que o professor enfrenta e que afetam a qualidade de seu trabalho.

Em seu depoimento, P4 se mostra muito otimista com relação ao ensino de LEs e ao documentos oficiais. Segundo ela, apesar de ainda não serem uma referência efetiva para o professor, os PCNs já deram um grande passo no sentido de tentar tornar o ensino de LEs mais significativo para os alunos. No entanto, o professor precisa de uma melhor formação para conseguir entender a teoria e colocá-la em prática.

P4: *“acho que é real. Acho que o que está posto é o que precisa ser feito. Agora, acho que nós ainda estamos caminhando. (...) Acho que os parâmetros estão adequados, mas precisam ser viabilizados. Precisa haver vivência, experimentar mesmo, manipular... Enfim, criar situações no dia-a-dia das escolas, para os próprios professores estarem executando de maneira mais coerente com essas propostas”.*

P4 diz sentir necessidade de um caráter mais prático nas diretrizes oficiais. Ela concorda com a necessidade de uma base conceitual que guie a prática do professor, mas acredita que o professor precisa vivenciar essa nova proposta pedagógica para que ela se torne real dentro do contexto da escola pública.

A partir das entrevistas com os quatro professores, é possível perceber que apesar de significarem um avanço na política de ensino de LEs nas escolas de EF e EM, as diretrizes dos PCNs ainda estão distantes de se tornar uma referência efetiva para a prática dos professores.

De acordo com seus depoimentos, é possível perceber que existem, ainda, muitos obstáculos a serem enfrentados até que essas propostas consigam ser viabilizadas. É interessante notar que mesmo não utilizando as categorias definidas nos questionários, os mesmos temas apareceram nas entrevistas. Um primeiro ponto a ser destacado está relacionado às condições de trabalho: muitos alunos por classe, alta carga horária de trabalho do professor, má utilização dos recursos (que apesar de existirem, não estão disponíveis), falta de material didático, e até mesmo a formação dos professores. Um outro ponto é a base conceitual dos documentos, que por ser bastante elaborada e complexa, acaba trazendo dificuldades de leitura por parte dos professores, o que pode ser uma das

razões da não identificação deles com os PCNs. O reflexo de todos esses problemas acaba sendo o desinteresse e a falta de motivação de alunos e professores.

Todos esses problemas têm como consequência o fracasso do processo de ensino e aprendizagem de LE na maioria das escolas e a pouca identificação dos professores com os PCNs. Apesar de serem lidos pela maioria dos professores e de significarem um avanço nas políticas públicas relacionadas ao ensino de LE, os PCNs não conseguiram se tornar ainda uma diretriz real para a prática de ensino do professor. As entrevistas reforçam os resultados dos questionários ao indicarem que os professores não se identificam com os PCNs e não acreditam que esses documentos estão de acordo com sua realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo estabelecer a relação entre os PCNs de EF e os PCNs de EM para LE e identificar as percepções de professores de inglês da rede pública acerca desses documentos. Para isso, foi feita uma leitura articulada dos dois documentos com o objetivo de buscar pontos convergentes e divergentes da base conceitual dos textos, tendo em vista o contexto educacional brasileiro. Para fazer um levantamento das percepções, foi feito um levantamento com 258 professores de inglês da rede pública da cidade de São Paulo por meio de um questionário que teve como objetivo definir o perfil dos sujeitos da amostra e identificar o real alcance dos PCNs dentro desse grupo. Além disso, foram feitas entrevistas com quatro professores de inglês da rede pública com o objetivo de fazer um levantamento mais aprofundado das percepções de professores sobre os PCNs de EF e EM.

A partir da leitura articulada dos documentos foi possível perceber que, apesar de seguirem a mesma linha teórica, enfatizando a importância de um ensino significativo de LE com foco na comunicação, os textos possuem propostas distintas. Os PCNs de EM têm como proposta o ensino com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos em uma LE de maneira geral. Os PCNs de EF não excluem o desenvolvimento da competência comunicativa, mas, de acordo com sua proposta, o enfoque do ensino deve ser o desenvolvimento da habilidade de leitura. Além disso, a estrutura dos textos é bastante distinta. Os PCNs de EF são bem mais específicos em suas diretrizes, enquanto os PCNs de EM possuem um caráter muito mais geral.

Percebe-se, por meio da leitura dos documentos, que não há ligação entre os dois textos e que eles não podem ser vistos como uma diretriz contínua para o ensino de LE no

país, pois além de terem formatos completamente diferentes, trazem diretrizes contraditórias. Não parece existir uma lógica em ensinar a habilidade de leitura para alunos da quinta à oitava série de EF e desenvolver a competência comunicativa, trabalhando com as quatro habilidades com alunos do EM, quando esses supostamente precisariam mais da habilidade de leitura do que aqueles, tendo em vista a proximidade do exame vestibular.

A incoerência dos documentos pode ser considerada um reflexo da incoerência do próprio poder público, que apesar de tentar valorizar o ensino de LE por meio da nova LDB, não toma atitudes efetivas para mudar a situação de desprestígio desse componente curricular nas escolas públicas. Um exemplo da falta de iniciativa para a valorização do ensino de línguas é que o governo não distribui livros didáticos de LEs e esse componente curricular não é avaliado no ENEM.

Essa incoerência acaba sendo refletida na percepção dos próprios professores, que apesar de lerem os PCNs, não se identificam com suas diretrizes. De acordo com os dados dos questionários, 72% dos sujeitos da amostra leram os documentos, mas apenas 12% acreditam que as propostas levam em consideração a realidade das escolas, dos professores e dos alunos.

Uma das justificativas para essa rejeição é que a base conceitual dos PCNs é complexa e requer um conhecimento prévio que o professor, muitas vezes, não possui. Apesar de serem lidos pela maioria dos professores, eles não se identificam com as propostas dos documentos, que, por terem um caráter teórico, não são vistos como referência para uma prática pedagógica real.

Em 2002, o MEC publicou os PCNs Mais com o objetivo de oferecer orientações educacionais complementares para professores e escolas de EM. Esse novo documento possui um caráter mais prático. A parte teórica abordada nos PCNs de EM para LE é

apresentada de maneira mais detalhada e, além disso, são apresentadas diretrizes orientações didáticas para serem colocadas em prática na sala de aula. No entanto, os professores não parecem ter conhecimento desse documento. Quando questionados sobre os PCNs Mais, P3 e P4 disseram desconhecê-lo.

Além da complexidade da base conceitual dos PCNs, os dados dos questionários e os depoimentos dos professores mostram que as condições para o ensino do inglês na rede pública são bastante adversas e dificultam a transposição do conteúdo desses textos para a prática em sala de aula: classes numerosas e heterogêneas, falta de material didático, alta carga horária de trabalho do professor, apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos por classe, falta de continuidade no ensino de um ano para o outro, pouca qualificação do professor, e desinteresse dos alunos.

Não bastasse essa lista de problemas, existe um tópico que merece atenção especial. Todas as escolas possuem recursos como biblioteca, sala de informática, gravadores, TV e vídeo, o que poderia indicar uma melhora nas condições de ensino da rede pública. No entanto, esses recursos são subutilizados, pois ou não são em número suficiente, ou a escola não os disponibiliza para o professor, ou o professor não possui a formação adequada para utilizá-los. Isso é um retrato da má administração pública, que fornece os recursos, mas não parece se importar com a maneira como os mesmos estão sendo utilizados.

De acordo com os depoimentos e os dados dos questionários, é possível notar que a própria escola não sabe administrar os recursos que possui de maneira eficiente. Em vez de preparar os professores para utilizarem os recursos de maneira adequada, a escola simplesmente não os disponibiliza, desperdiçando uma possibilidade real de melhorar as condições de ensino.

Um outro ponto relevante é o desinteresse dos alunos. Esse dado aparece nos questionário e nos depoimentos. A maioria dos professores percebe que seus alunos não estão interessados em aprender inglês porque não vêem sentido nessa aprendizagem. No entanto não há, nem nos documentos oficiais, nem nas respostas dos professores, uma preocupação em ouvir o aluno e partir de suas necessidades reais para a construção de um plano de ensino de LE. A prática do professor e as próprias diretrizes de ensino se baseiam no ensino do que é considerado possível e relevante para a escola e para os professores. Assim, o ensino de inglês parece estar sendo uma experiência muito pouco significativa para os alunos. O resultado disso é o desinteresse e o eventual fracasso na aprendizagem da língua inglesa.

Os resultados desta pesquisa contribuem para um melhor entendimento sobre a relação entre as diretrizes oficiais de ensino de LE e a leitura que os professores fazem dessas propostas. A partir dos dados apresentados, é possível observar que, apesar de os PCNs de EF e EM não serem considerados uma referência efetiva pelos professores, a publicação deles pode ser considerada um grande passo na valorização do ensino de LEs nas escolas públicas. É importante lembrar que 72% dos professores da amostra leu os documentos e que dentro do grupo de professores efetivos da rede pública estadual, 89% leu os PCNs. Isso significa que o alcance dos documentos oficiais é grande e que as iniciativas do governo podem, sim, ter resultados positivos, se forem implementadas de maneira significativa para professores, escolas e alunos.

Atualmente, o Departamento de Políticas de EM do MEC está promovendo debates para discutir a organização curricular do EM e propor uma nova organização curricular. Muito provavelmente, será publicada uma nova diretriz para o EM. A grande questão é se uma nova publicação trará reflexos positivos para o ensino de LE. Iniciativas de discutir e

valorizar o ensino de LEs tanto no EF, quanto no EM são sempre muito bem-vindas. Porém, é importante que elas sejam acompanhadas de ações efetivas para que os documentos oficiais se tornem uma referência real para as escolas e os professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1998) **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes.

\_\_\_\_\_ (org). (1999) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes,

\_\_\_\_\_ (2001) O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora? In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, vol 1, nº 1, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

ALVARENGA, M.B. (1999) **Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a formação em serviço**. Tese de Doutorado. Campinas: IEL, UNICAMP.

ANTHONY, E. M. (1963) Approach, method and technique. In: **English Language Teaching**, 17: 63 – 67.

BASSO, E.A. (2001) **A construção social das competências necessárias ao professor de Língua Estrangeira: entre o real e o ideal**. Tese de Doutorado. Campinas: IEL, UNICAMP.

BAKHTIN, M. (1992) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_ (1986) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORGES, E. F. V. (2004) **Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira - Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP.

BRITTO, P. (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Conferência proferida em 09/11/1998. Semana de Letras da UNIOESTE. Cascavel, PR. Mimeo.

BROWN, H. D. (2000) **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman.

\_\_\_\_\_ (2001) **Teaching by Principles**. New York: Longman.

CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R.W. In: **Language and communication**. New York: Longman.

CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, I, nº 1, 1-47.

CLARK, H. C. (2000) O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, nº 9, 49-71, jan-mar, 2000.

COLE, M. (1985) The Zone of Proximal Development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, James V. **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press.

CRISTOVÃO, V.L.L. (1996) **O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2: o real e o possível**. São Paulo. Dissertação de Mestrado. SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRISTOVÃO, V.L.L. (1999) Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. 34 (jul-dez), 39-51.

GIL, A. C. (2002) **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.

HYMES, D. (1979) On communicative competence (excerpts). In: Brumfit, C.H. & Johnson, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press.

LEFFA, V. J. (1999) O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas, APLIESP**, nº 4, 13-24.

LUFT, C. P. (2002) **Língua e liberdade. Por uma nova concepção de língua materna.**  
São Paulo: Editora Ática.

MASCARENHAS, D.R. (2003) **Quando os professores do ensino fundamental lêem os PCNS-LE.** Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

MEC (Ministério de Educação e Cultura) (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_ (1997) **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (primeira a quarta série).** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental.

\_\_\_\_\_ (1998a) **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

\_\_\_\_\_ (1998b) **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

\_\_\_\_\_ (1999) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

---

(2002) **PCN + Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

NUNAN, D. (1991) Communicative tasks and language curriculum. In: **TESOL quarterly**, 25, nº 2.

PAIVA, V. L. M. (2003) A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

PRABHU, N.S. (1990) There is no best method: why? In: **TESOL quarterly**, 24, nº2.

RICHARDS. J. C. e ROGERS, T.S. (1982). Method: approach, design and procedure. In: **TESOL Quarterly**, 16, nº 2.

---

(2001). **Approaches and methods in language teaching**. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge University Press.

RIVERS, W. M. (1987) **Interactive language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

SAVIGNON, S. J. (1983) **Communicative competence: theory and classroom practice**. Reading, MA: Addison-Wesley.

SCARAMUCCI, M. V. R. (2000) Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 36 (jul – dez), 11 – 22.

SENNA, L. A. G. (1999). Aspectos cognitivos e culturais do processo de leiturização na escola fundamental. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 33 (jan/jul), 23 – 41.

VYGOTSKY, L.S. (1987). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. (1998). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et al. (eds) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, p. 103 - 119.

WERTSCH, J. V. (1993). **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WALKER, S. (2003) Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

WERTSCH, J. V (1988). **Vygotsky and the Social Formation of Mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1991) **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas, SP:

Pontes.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Questionário Ensino Fundamental

O questionário abaixo será utilizado para uma pesquisa sobre os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e o ensino de inglês no Ensino Fundamental. Como o objetivo principal é a análise dos PCNs, não é necessário que você se identifique.

1. Você é professor efetivo de língua inglesa no Ensino Fundamental?  
( ) Sim ( ) Não
2. Você é formado em Letras?  
( ) Sim  
( ) Não Especificar outro curso: \_\_\_\_\_
3. Há quanto tempo você leciona língua inglesa no Ensino Fundamental da rede pública? \_\_\_\_\_ anos.
4. Qual sua carga horária semanal total? \_\_\_\_\_ horas semanais.
5. Quantos alunos você possui, em média, em sala de aula no Ensino Fundamental?
  - a. Na escola municipal: \_\_\_\_\_ alunos.
  - b. Na escola estadual: \_\_\_\_\_ alunos.
6. A escola onde você leciona possui (caso você trabalhe em mais de uma escola, escolha a que você possui carga horária mais alta):  
Gravadores ( ) Sim ( ) Não  
televisão e vídeo ( ) Sim ( ) Não  
computadores ( ) Sim ( ) Não  
biblioteca ( ) Sim ( ) Não
7. Você utiliza algum livro didático?  
( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Não O que você utiliza? \_\_\_\_\_
8. Na sua opinião, os alunos devem aprender inglês para quê? Use uma escala de 1 a 4 (1 para a habilidade que você considera mais importante e 4 para aquela que você considera menos importante).  
Falar ( )  
Compreender língua falada ( )  
Escrever ( )  
Ler ( )
9. Classifique as habilidades abaixo de acordo com a ênfase que você dá a cada uma delas em suas aulas. Use uma escala de 1 a 4 (1 para a mais enfatizada e 4 para a menos enfatizada).  
Fala (*speaking*) ( )  
Compreensão oral (*listening*) ( )  
Escrita (*writing*) ( )

Leitura (*reading*) ( )

10. Para a habilidade que você mais enfatiza (número 1 na resposta anterior), que atividades você desenvolve com os alunos?

---

---

---

11. Você já ouviu falar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ensino Fundamental?

( ) Sim ( ) Não

12. Você já leu os PCNs de Ensino Fundamental para Língua Estrangeira?

( ) Sim ( ) Não

Se você respondeu SIM à questão 12, responda as próximas questões; se a sua resposta foi NÃO, o questionário está finalizado.

13. Você considera a linguagem dos PCNs de Ensino Fundamental:

Fácil ( ) Difícil ( )

14. Você acha que os PCNs de Ensino Fundamental levam em conta a realidade do professor, da escola e dos alunos?

( ) Sim ( ) Não Em parte( )

Justifique sua resposta:

---

---

---

15. A escola na qual você leciona incentivou ou cobrou a leitura dos PCNs de Ensino Fundamental?

( ) Sim ( ) Não

16. Você já assistiu a alguma palestra sobre os PCNs de Ensino Fundamental?.

( ) Sim ( ) Não

18. Você já fez algum curso sobre os PCNs de Ensino Fundamental?

( ) Sim ( ) Não

19. Você participa ou já participou de grupos de estudo sobre os PCNs de Ensino Fundamental?

( ) Sim ( ) Não

## Anexo 2 – Questionário Ensino Médio

O questionário abaixo será utilizado para uma pesquisa sobre os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e o ensino de inglês no Ensino Médio. Como o objetivo principal é a análise dos PCNs, não é necessário que você se identifique.

1. Você é professor efetivo de língua inglesa no Ensino Médio?  
 Sim     Não
2. Você é formado em Letras?  
 Sim  
 Não    Especificar outro curso: \_\_\_\_\_
3. Há quanto tempo você leciona língua inglesa no Ensino Médio da rede pública?  
\_\_\_\_\_ anos.
4. Qual sua carga horária semanal total? \_\_\_\_\_ horas semanais.
5. Quantos alunos você possui, em média, em sala de aula no Ensino Médio?
  - a. Na escola municipal: \_\_\_\_\_ alunos.
  - b. Na escola estadual: \_\_\_\_\_ alunos.
6. A escola onde você leciona possui (caso você trabalhe em mais de uma escola, escolha a que você possui carga horária mais alta):

Gravadores	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
televisão e vídeo	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
computadores	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
biblioteca	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
7. Você utiliza algum livro didático?  
 Sim                      Qual? \_\_\_\_\_  
  
 Não    O que você utiliza? \_\_\_\_\_
8. Na sua opinião, os alunos devem aprender inglês para quê? Use uma escala de 1 a 4 (1 para a habilidade que você considera mais importante e 4 para aquela que você considera menos importante).

Falar	( )
Compreender língua falada	( )
Escrever	( )
Ler	( )
9. Classifique as habilidades abaixo de acordo com a ênfase que você dá a cada uma delas em suas aulas. Use uma escala de 1 a 4 (1 para a mais enfatizada e 4 para a menos enfatizada).

Fala (speaking)	( )
Compreensão oral (listening)	( )
Escrita (writing)	( )
Leitura (reading)	( )

10. Para a habilidade que você mais enfatiza (número 1 na resposta anterior), que atividades você desenvolve com os alunos?

---

---

11. Você já ouviu falar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ensino Médio?

Sim  Não

12. Você já leu os PCNs de Ensino Médio para Língua Estrangeira?

Sim  Não

Se você respondeu SIM à questão 12, responda as próximas questões; se a sua resposta foi NÃO, o questionário está finalizado.

13. Você considera a linguagem dos PCNs de Ensino Médio:

Fácil  Difícil

14. Você acha que os PCNs de Ensino Médio levam em conta a realidade do professor, da escola e dos alunos?

Sim  Não  Em parte

Justifique sua resposta:

---

---

15. A escola na qual você leciona incentivou ou cobrou a leitura dos PCNs de Ensino Médio?

Sim  Não

16. Você já assistiu a alguma palestra sobre os PCNs de Ensino Médio?

Sim  Não

17. Você já fez algum curso sobre os PCNs de Ensino Médio?

Sim  Não

18. Você participa ou já participou de grupos de estudo sobre os PCNs de Ensino Médio?

Sim  Não

## Anexo 3 – Roteiro de Entrevista – PCNs Ensino Fundamental

Nome do entrevistado:

Data da entrevista:

Horário de início:

Horário de término:

### Questões gerais sobre o professor.

1. Há quanto tempo você dá aulas de inglês?
2. Há quanto tempo é professor da rede pública?
3. Você fez o curso de letras? Onde?
4. Quantos alunos você tem, em média, em sala de aula?
5. Quantas horas de aula você dá por semana?

**A seguir são apresentadas as fichas contendo trechos dos PCNs. Para cada ficha o professor deve discutir as questões propostas.**

### FICHA 1 - OBJETIVOS

#### Objetivos

“Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos:

- o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção.

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- 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 lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;

- 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;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.” (PCNs, 1998, p. 66,67).

Questões sobre ficha 1:

1. Você considera que esses objetivos são compatíveis com a realidade do professor?
2. Você acha que essa é uma necessidade real do aluno?
3. Ao ler esses objetivos, fica claro para o professor o que ele deve buscar ensinar para os alunos?
4. Os professores levam esses objetivos em consideração ao fazer o planejamento de ensino?
5. Você acha que os professores possuem formação para conseguir atingir esses objetivos?
6. Você acha que as escolas possuem estrutura para apoiar o professor e o aluno na busca por esses objetivos?
7. O que você acha sobre a valorização da leitura? Você concorda com esse objetivo? Ele está de acordo com a realidade/necessidade/desejo do aluno?
8. Até que ponto é possível colocar esses objetivos em prática?

## FICHA 2 - CONHECIMENTO DE MUNDO

### Conhecimento de mundo

“Possíveis aspectos de conhecimento de mundo sobre os quais se pode apoiar a aprendizagem de Língua Estrangeira:

- utilização como recurso necessário e primordial para usar a língua estrangeira tanto na modalidade escrita quanto na oral;
- utilização para reflexão sobre outras culturas, hábitos e costumes.

Os conteúdos referentes ao conhecimento de mundo podem estar relacionados:

- à vida das crianças na escola, aos problemas de locomoção até a escola, à vida em família, às atividades de lazer com os amigos, aos problemas da cidade, do estado e do país em que vivem;
- à determinação da divisão do trabalho em casa, com base nas identidades sociais de meninos e meninas, à convivência entre meninos e meninas, ao respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo), a problemas ecológicos na cidade em que vivem, aos direitos e responsabilidades do aprendiz e do cidadão;
- à convivência entre meninos e meninas na cultura da língua estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países; à organização das minorias (étnicas e não-étnicas) em outras partes do mundo; à visão da cultura da língua estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; às campanhas de esclarecimento sobre a Aids em outras partes do mundo; à questão da opção sexual em outros países etc.

Pode-se notar que, pouco a pouco, o aluno se aproxima das realidades dos países em que a língua estrangeira que está sendo aprendida é usada ou de outras questões mais distantes de seu mundo. Devem ser explorados os temas transversais apropriados para a faixa etária dos alunos que sirvam para problematizar as questões de natureza social do mundo em que vivem” (PCNs, 1998, p. 72, 73).

Questões sobre ficha 2:

1. Como você acha que um professor aborda esses conteúdos em sala de aula?
2. Existe material e recursos para isso?
3. Como o professor prepara esse tipo de material?

4. Você acha que existem dificuldades para abordar essas questões em sala de aula? Que tipo de dificuldades?
5. E os alunos, se interessam sobre esse tipo de tema?
6. Até que ponto é possível colocar isso em prática?

### FICHA 3 – TIPOS DE TEXTO

#### Tipos de texto

“O aluno utilizará o conhecimento de tipos de texto:

- na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala;
  - no reconhecimento e na compreensão da organização textual;
  - no reconhecimento da função social do texto;
  - na participação de interações de natureza diversas (diálogos, apresentações orais etc.).
- A determinação dos conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos) se pauta por tipos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna:
- pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
  - entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos” (PCNs, 1998, p.73, 74)

Questões sobre ficha 3:

1. Como o professor consegue esse tipo de material?
2. É possível encontrar esse tipo de material na biblioteca da escola?
3. O professor tem tempo e recursos para preparar esses tipos de texto?
4. Até que ponto é possível colocar isso em prática?

### FICHA 4 – CONHECIMENTO SISTÊMICO

#### Conhecimento sistêmico

“Os conteúdos referentes ao conhecimento sistêmico são incluídos na dependência das escolhas temáticas e dos tipos de texto. Além disso, dá-se pouca ênfase a esse conhecimento, já que o foco, neste ciclo, é em compreensão geral e no envolvimento na negociação do significado. A inclusão do que vai ser ensinado será determinada pelo tipo de conhecimento sistêmico necessário para se resolver a tarefa elaborada pelo professor. Isso quer dizer que ao aluno serão ensinados formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) necessários para resolver a tarefa. Na verdade, o aluno se deparará com mais itens nesse nível do que terá de aprender para resolver as tarefas. Aprender a se engajar no discurso por meio de língua estrangeira, desconhecendo certos itens nesse nível, é parte do que o aluno terá de aprender a fazer. Ou seja, terá de operar na língua estrangeira com um certo nível de imprecisão em relação ao significado, o que não é, aliás, muito diferente do que faz como usuário de sua língua materna em muitas situações de uso.

Conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico:

- atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos;
- identificação de conectores que indicam uma relação semântica;
- identificação do grau de formalidade na escrita e na fala;
- reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual;

- compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito” (PCNs, 1998, p.74, 75).

Questões sobre ficha 4:

1. O que você acha da linguagem utilizada nesse trecho?
2. O professor tem conhecimento dos termos utilizados nele?
3. Como um professor aborda o conhecimento sistêmico em sala de aula?
4. Até que ponto você acha essa proposta viável?

#### FICHA 5 – CONTEÚDOS ATITUDINAIS

##### Conteúdos atitudinais

“Os conteúdos atitudinais envolvem:

- a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita;
- a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas.

Os usos dos conteúdos do conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual e os conteúdos atitudinais na construção social do significado são viabilizados por meio de procedimentos metodológicos que irão possibilitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas. É claro que esses procedimentos variarão da dependência do(s) tipo(s) de habilidade(s) comunicativa(s) a serem enfatizadas” (PCNs, 1998, p.75 ).

Questões sobre ficha 5:

1. Como você acha que esses conteúdos atitudinais podem ser abordados em sala de aula?
2. Você acha que eles são relevantes para o aluno?
3. Depois de discutir todos os trechos, até que ponto você acha que os PCNs servem como referência para a prática do professor?

## Anexo 4 – Roteiro de Entrevista – PCNs Ensino Médio

Nome do entrevistado:

Data da entrevista:

Horário de início:

Horário de término:

### Questões gerais sobre o professor.

- 1- Há quanto tempo você dá aulas de inglês?
- 2- Há quanto tempo é professor da rede pública?
- 3- Você fez o curso de letras? Onde?
- 4- Quantos alunos você tem, em média, em sala de aula?
- 5- Quantas horas de aula você dá por semana?

**A seguir são apresentadas fichas contendo trechos dos PCNs. Para cada ficha o professor deve discutir as questões propostas.**

### FICHA 1 – INTRODUÇÃO

“Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (PCNs, 1999, p. 52).

Questões sobre ficha 1:

1. Como você acha que o ensino de inglês contribui para a formação do aluno enquanto cidadão?
2. Como o inglês pode dar acesso a outros tipos de informação?
3. É possível o professor trabalhar com as 4 habilidades em sala de aula?
4. Como você escolhe as habilidades a serem trabalhadas?
5. É possível falar em inglês com os alunos?

### FICHA 2 – EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

“Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho” (PCNs, 1999, p. 54).

Questões sobre ficha 2:

1. Como você acha que a educação para o trabalho pode ser incluída nas aulas de inglês?
2. O que você tenta fazer nas aulas para prepará-los para o mundo do trabalho?
3. Você acha que os alunos conseguem desenvolver habilidades que dêem acesso a conhecimentos que eles usarão no trabalho?

#### FICHA 3 –COMPETÊNCIAS

“Além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio.” (PCNs, 1999, p. 58).

Questões sobre ficha 3:

1. Como você acha que essas competências podem ser desenvolvidas?
2. Você acha que é possível desenvolvê-las no seu contexto (na escola onde você trabalha, com os grupos para os quais você dá aulas, etc.)?

#### FICHA 4 – CULTURA

“Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.” (PCNs, 1999, p. 61).

Questões sobre ficha 4:

1. Você acha que seus alunos estão interessados em aprender sobre outras culturas?
2. Você consegue abordar temas culturais em sala de aula? Como você faz isso?

#### FICHA 5 – TECNOLOGIA

“De idêntica maneira, tanto através da ampliação da competência sociolingüística quanto da competência comunicativa, é possível ter acesso, de forma rápida, fácil e eficaz, a informações bastante diversificadas. A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem. A televisão a cabo e a Internet são alguns exemplos de como os avanços tecnológicos nos aproximam e nos integram do/no mundo. Mas nem sempre os indivíduos usufruem desses recursos. Isso se deve, muitas vezes, apenas a deficiências comunicativas: sem conhecer uma língua estrangeira torna-se extremamente difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo. Daí a importância da aprendizagem de idiomas estrangeiros. Para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa é imprescindível para tanto.” (PCNs, 1999, p. 61).

Questões sobre ficha 5:

1. Você acha que os alunos precisam saber inglês para utilizar essas novas tecnologias (Internet, tv a cabo, etc)?
2. Você acha que os alunos sentem necessidade de utilizar essas novas tecnologias?
3. Vocês utilizam algum desses meios nas aulas (computadores, Internet, etc)? Como?

## FICHA 6 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

### **Representação e comunicação**

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

### **Investigação e compreensão**

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

### **Contextualização sócio-cultural**

- Saber distinguir as variantes lingüísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (PCNs, 1999, p. 63)

Questões sobre ficha 6:

1. Explorar com o professor cada um desses pontos (representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural).
2. É possível?
3. É relevante?
4. Os alunos sentem necessidade?
5. Depois de discutir todos os trechos, até que ponto você acha que os PCNs servem como referência para a prática do professor?