

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SÃO PAULO – IFSP

ESTER DA SILVA KATAOKA

O Ensino de Língua Estrangeira na Educação Brasileira

São Paulo

2012

ESTER DA SILVA KATAOKA

O Ensino de Língua Estrangeira na Educação Brasileira

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo - como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Formação de Professores – ênfase no Magistério Superior.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Cynthia Regina Fischer

São Paulo
2012

ESTER DA SILVA KATAOKA

O Ensino de Língua Estrangeira na Educação Brasileira

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo - como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Formação de Professores – ênfase no Magistério Superior.
Orientadora: Prof^a. Dr^a Cynthia Regina Fischer

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Cynthia Regina Fischer - orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Delacir Ramos Poloni - examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Lília Santos Abreu Tardelli - examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

*Aos meus filhos Laura e Paulo
e para meu esposo Clóvis, que sempre me apoiam.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me dá forças, saúde e que está comigo em todos os momentos.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, por compartilharem momentos de reflexão, aprendizado, ricas experiências e vivências.

Em especial à Prof^ª Dr^ª Cynthia Regina Fischer, pela orientação dada durante a elaboração deste trabalho, pelos ensinamentos e pela paciência durante essa trajetória.

Aos amigos e colegas do curso, por terem proporcionado momentos inesquecíveis.

A todos minha gratidão e reconhecimento.

A educação é um processo social,
é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida,
é a própria vida.

Autor: John Dewey

RESUMO

O objetivo deste trabalho é conhecer a História do Ensino de Língua Estrangeira na História da Educação no Brasil. Como a língua inglesa foi inserida na educação brasileira, qual o tratamento das políticas públicas na disciplina do currículo da educação básica e até que ponto as políticas públicas refletem as diferentes teorias de ensino-aprendizagem e teorias de linguagem. É um assunto relevante, pois pode contribuir com a formação inicial e continuada dos professores de língua estrangeira na educação básica. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental baseada em registros históricos, documentos oficiais: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares, Portarias, livros, artigos e revistas acadêmicas. Encontrei no decorrer deste trabalho avanços e retrocessos no ensino de língua estrangeira, em especial, da língua inglesa, presentes na história da educação no Brasil. Observei que as políticas públicas interferem no ensino de língua estrangeira e refletem as teorias de ensino-aprendizagem e linguagem de alguma maneira. Iniciativas recentes de implantação do inglês no ciclo I nas escolas de São Paulo nas redes estadual e municipal pode ser uma medida importante na melhoria do ensino da língua inglesa na educação básica na escola pública.

Palavras-chave: história, educação, língua estrangeira, processo ensino-aprendizagem de inglês.

ABSTRACT

This research aims to investigate the History of Foreign Language Teaching in the History of Education in Brazil, the way it was inserted in the Brazilian Education, the way the public policies deal with foreign languages in the curriculum of the basic education and how public policies reflect the different theories of teaching-learning and theories of language. It is an important topic because it can contribute to the initial and continuing studies of the foreign language teachers in basic education. For this a bibliographic and documental research was carried out on historical records, official documents such as: LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), Curriculum Guidelines, Ordinances, books, articles and journals. Foreign language especially English language has moved forward but also backward concerning teaching approaches in the Brazilian Education history. Public policies have interfered on foreign language teaching and its learning-teaching theories. Recently, the government started a project to insert English classes on the 1st to 5th grades in the State of São Paulo. This new program may contribute to improve the English language teaching in the basic education in public schools.

Keywords: history, education, foreign language, English teaching-learning process

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - O ensino de línguas durante o período imperial em horas de estudo.....10

Quadro 02 - O Ensino de línguas em horas de estudo de 1892 a 1931.....11

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – AS CONJUNTURAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	03
1.1 Da educação jesuítica à Primeira República.....	03
1.2 As reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942).....	12
1.3 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/4024/61 e 4692/71.....	15
1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a LDB/9394/96 – Uma nova perspectiva.....	18
1.5 O Ensino Fundamental – o Ciclo I e o Ensino de Língua Inglesa.....	21
CAPÍTULO 2 – AS TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS TEORIAS DE LINGUAGEM	25
2.1 Teorias de Ensino-Aprendizagem.....	25
2.1.1 Abordagem Tradicional.....	26
2.1.2 Abordagem Comportamentalista.....	27
2.1.3 Abordagem Humanista.....	29
2.1.4 Abordagem Cognitivista.....	30
2.1.5 Abordagem Sócio-Cultural.....	32
2.2 Teorias de Linguagem.....	34
2.2.1 Abordagem da Gramática e da Tradução.....	34
2.2.2 Abordagem Direta/Método Direto.....	36
2.2.3 Abordagem Audiolingual.....	37
2.2.4 Abordagem Comunicativa.....	39
2.2.5 Abordagem de Gênero.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXOS.....	49

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o ensino de língua estrangeira na educação brasileira surgiu a partir da minha experiência como professora na Rede Oficial de Ensino de São Paulo e também na Prefeitura Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992. Na tentativa de compreender a real situação do que acontece com o ensino de língua estrangeira na educação pública, sempre observei inúmeras e importantes mudanças na disciplina de Língua Inglesa, que podem ser verificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nos Parâmetros Curriculares, nas Orientações Curriculares, nos cursos de formação continuada aos professores, na oferta de livros didáticos e paradidáticos aos alunos a partir de 2011, na implantação do Programa “Língua Inglesa no ciclo I” nas escolas da Rede municipal em 2012 (Anexo 1) e na oferta de Oficina Curricular de inglês no ciclo I apenas nas escolas de tempo integral da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo.

Outra mudança foi a introdução de uma Língua Estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2010 (Anexo 2). Ainda que o objetivo do governo seja oferecer a certificação do ensino médio por meio do ENEM, a inclusão de uma língua estrangeira no exame valoriza automaticamente o ensino-aprendizagem da disciplina.

Recentemente, o governo do Estado de São Paulo apresentou uma nova proposta curricular para o ensino médio a ser implantada em 2012 (anexo 3) nas escolas do ensino médio incluindo o ensino do espanhol na grade curricular.

Em 2010, durante o curso de Pós Graduação no IFSP, ao estudar mais detalhadamente a História da Educação no Brasil decidi fazer uma pesquisa sobre o surgimento e a trajetória do ensino de língua estrangeira, em especial da língua inglesa na educação básica.

No texto *A Importância da História do Brasil para Compreender a Trajetória do Ensino de Línguas no País*, Alencar (2009) afirma que:

Por meio da História somos capazes de interpretar velhos episódios para descobrir, explorar e projetar novos sentidos que possam produzir perspectivas e atitudes que sejam relevantes na nossa formação e atuação. A História diz muito sobre nossa identidade, crenças e também sobre o modo como justificamos nossa prática profissional. (ALENCAR, 2009, p.1)

Assim como Alencar (2009), vejo a importância de conhecer o passado do ensino de língua estrangeira, pois conhecer a História, em geral, ajuda-nos a compreender e refletir

de maneira consciente sobre o presente e nos abre possibilidades para melhor planejar o futuro; logo não é diferente no caso do ensino de língua estrangeira.

Dessa forma, acredito ser um assunto relevante, pois pode contribuir com a formação inicial e continuada dos professores de língua estrangeira.

Segundo Almeida Filho (2007, p.1), o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília, UnB, foi o pioneiro no país em introduzir a História do Ensino de Línguas no Brasil como uma das suas disciplinas regulares.

Assim, acredito que as informações disponíveis nos registros históricos podem oferecer ao profissional uma visão mais ampla da metodologia do ensino de línguas no Brasil e sua trajetória percorrida até aqui.

Quero investigar, no transcorrer de nossa História Educacional, se houve mudanças significativas do modo de ensinar língua estrangeira.

Como objetivo específico, tentarei responder as seguintes perguntas norteadoras:

- Como a língua inglesa foi inserida na educação brasileira?
- Como as políticas públicas tratam a disciplina no currículo da educação básica?
- Até que ponto as políticas públicas refletem as diferentes teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem?

Para responder essas questões, recorri aos registros históricos, documentos oficiais, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, Portarias, livros, artigos e revistas acadêmicas. Será feita uma pesquisa bibliográfica e analítica documental a fim de encontrar informações e dados que nos proporcione uma melhor compreensão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, com foco específico na língua inglesa, na trajetória da educação no Brasil.

Iniciarei desvendando o caminho do ensino de língua estrangeira ao longo da história educacional deste país, e a seguir discorrerei um pouco sobre as principais teorias de ensino-aprendizagem e as teorias de linguagem e suas consequências para o ensino de língua estrangeira. As teorias constituem o referencial teórico que auxiliará na análise dos documentos/políticas públicas.

CAPÍTULO 1 – AS CONJUNTURAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1.1 Da educação Jesuítica à Primeira República

Os primeiros contatos registrados e documentados com as línguas estrangeiras de colonizadores e exploradores no Brasil aconteceram no século XVI, com a chegada dos europeus. Chegaram à costa do Brasil muitos franceses, espanhóis, portugueses, ingleses e holandeses, mas a descoberta das terras foi reconhecida como portuguesa oficialmente só em 1500. (BOLOGNINI, OLIVEIRA e HASHIGUTI, 2005).

O ensino de língua estrangeira surgiu no Brasil por volta de 1500 com a chegada dos portugueses. O Português, na época, era uma língua estrangeira e começou a ser ensinada aos índios informalmente.

De acordo com Almeida Filho (2007), o Tupinambá foi usado como língua geral na colônia ao lado do Português e o seu aprendizado, também de maneira informal, era ensinado pelos portugueses com o objetivo de se aproximarem mais dos índios.

Segundo Alencar (2009), as primeiras experiências de ensino-aprendizagem se constituíram de uma imersão forçada do Português e do Tupi nas comunidades indígenas pela urgência de estabelecer contato entre jesuítas e índios, necessário à exploração das riquezas da terra e para transferir produtos como a madeira, entre outros, até os pontos de embarque.

Como se vê, o início do ensino de línguas estrangeiras ocorreu de maneira informal devido à necessidade de se estabelecer comunicação.

A educação formal teve seu início em 1549, no Brasil, durante o período jesuítico. Os primeiros jesuítas chegaram aqui juntamente com o primeiro governador geral. A primeira escola elementar do Brasil foi edificada em Salvador sob a administração do Padre Manoel da Nóbrega, tendo como primeiro professor o Irmão Vicente Rodrigues, que se tornaria o primeiro mestre a se dedicar ao ensino e a pregar a fé religiosa por um período de mais de cinquenta anos. (ALMEIDA FILHO, 2007).

Como bem enfatiza Piletti (2002) a educação no Brasil iniciou-se atendendo aos interesses políticos da Metrópole e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus e a língua foi um recurso necessário.

Ainda segundo o autor, nesse momento da história, o ensino das primeiras letras foi também uma forma de “dominação”. A expansão da fé católica foi a razão clara da conquista das novas terras pelos portugueses. O objetivo de converter os índios à fé católica escondeu a real situação de dominação e sujeição a que eles foram submetidos. Desta forma, o ensino das primeiras letras tinha a função de criar as condições necessárias à catequese e à imposição dos costumes europeus.

De acordo com Piletti (2002), os jesuítas trouxeram contribuições importantes quanto à organicidade do ensino durante sua permanência no Brasil. O *Ratio Studiorum*, primeiro plano de ensino, foi elaborado por Nóbrega. Sua intenção era ofertar a instrução formal aos índios nos moldes de alfabetização e catequização. Nesse período, o Português ainda era uma língua estrangeira e era ensinada aos índios pelos padres jesuítas a fim de assimilá-lo ao cristianismo. Por outro lado, os padres também estudavam o Tupi para facilitar a concretização de suas metas e objetivos.

Werebe (1994, p. 28) afirma que “os jesuítas contribuíram para conservar a unidade lingüística e cultural da Colônia”. Pelo relato acima, é notável a participação dos Jesuítas na educação brasileira quanto à organização do ensino, a fundação de escolas, a formação dos professores, a elaboração de planos nacionais de estudos, dentre outras contribuições importantes como será tratado a seguir.

De acordo com Marcílio (2005), os jesuítas fundaram seu primeiro colégio na Bahia em 1550 e em 1553 foi inaugurada a segunda escola brasileira: o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, onde se ensinou a falar, ler e escrever o Português. A escola possuía uma sala de aula de gramática latina para os mamelucos considerados mais capazes.

Como se pode observar, os jesuítas elaboraram um plano nacional de estudos. Ou seja, algo pensado em grande escala, para todo o país, e havia também uma preocupação quanto ao ensino de línguas com base na gramática.

Ainda segundo a autora, após a fundação da cidade de São Paulo, o Padre Manoel da Nóbrega recrutou o jovem José de Anchieta na capitania de São Vicente, que se tornaria o primeiro professor a lecionar no Colégio de Piratininga em 1554, localizado num sítio que viria a ser o berço e o marco da cidade de São Paulo.

O que se encontra nos relatos da história é uma forte insistência na questão do ensino-aprendizagem da língua do ‘outro’, cujo objetivo maior era a necessidade de se estabelecer relações de interesses sociais e políticos, entre os portugueses e índios. O ensino de línguas formal se dava pela Abordagem Tradicional e pela Abordagem da Gramática e da Tradução, conforme apresenta o capítulo 2.

Considerando as características do processo de ensino-aprendizagem, os jesuítas, além de fundarem instituições educativas, produziram gramáticas e dicionários. Em 1595, o Padre José de Anchieta publicou uma gramática em tupi antigo (língua brasílica) intitulada *Arte da Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil* (ALMEIDA FILHO, 2007).

Apesar de todas as contribuições dos jesuítas em termos de educação, conforme visto até aqui, a atuação dos jesuítas estava prestes a ser interrompida. Por volta de 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas das colônias, inclusive do Brasil, em função de radicais diferenças de objetivos.

Antes da chegada dos jesuítas e da administração da Colônia, já havia a função de “intérprete”. Em geral, esta função era exercida por alguns colonos que tinham a missão de se comunicarem com a população branca que chegava em navios para abastecimento e comercialização. (ALMEIDA FILHO, 2007).

Convém lembrar que os jesuítas atuaram de maneira intensa durante o período que aqui estiveram. Ainda segundo os autores, em 1556 foi fundado o Colégio Jesuíta de Todos os Santos onde entrou em vigor as “Constituições da Companhia de Jesus”. Na qual foram acrescentadas a aprendizagem de canto, da música instrumental e do estudo profissional agrícola.

Almeida Filho (2007) relata que, no Brasil, o Tupi-Guarani, chamado de língua brasílica pelos jesuítas, foi a língua de conversão religiosa de 1549, período da chegada dos jesuítas até 1759, ano em que a Companhia de Jesus foi expulsa da Colônia. Após esta data, iniciou-se a implantação de uma política patrocinada pela administração colonial de oficialização do Português no contato com os indígenas.

O Marquês de Pombal proibiu o ensino e o uso do Tupi e o Português foi instituído como única língua do Brasil cuja finalidade era enfraquecer o poder da Igreja sobre a Colônia e para concretizar seus planos lançou o Alvará de 28 de junho de 1759 (PILETTI, 2002).

Muito já havia sido feito em termos de educação formal no Brasil quando o Marquês de Pombal resolve expulsar os jesuítas e a educação passou, a partir de então, a ter outro enfoque. Veremos a seguir as implicações no ensino de língua estrangeira, decorrentes do Alvará de 28 de julho de 1759 (ALMEIDA FILHO, 2007, p.12).

Segundo Werebe (1994), a ordem religiosa jesuítica esteve presente na educação brasileira por 210 anos, encerrando-se como Alvará de 28 de junho de 1759 que determinava a expulsão dos jesuítas. Esse documento foi idealizado pelo então primeiro ministro, o Marquês de Pombal, em razão de objetivos diversos. Os jesuítas se preocupavam com o

proselitismo e o noviciado e Pombal estava preocupado em tirar Portugal de dificuldades, fortalecendo o Estado e reorganizando a administração da Colônia, a fim de garantir a transferência de maior volume de riquezas brasileiras para Portugal, que precisava recuperar a posição de grande potência.

Marcílio (2005, p. 3-21) afirma que “o Alvará também determinou a instituição de aulas avulsas (de disciplinas isoladas) de Gramática Latina, Grego e Retórica, que permaneciam sendo as disciplinas mais importantes na formação dos alunos”. Essas aulas eram ministradas nos moldes jesuíticos. O Alvará determinou também a obrigatoriedade de prestação de exames para os professores, os quais passaram a gozar do direito de nobres.

Por sua vez, os diretores proibiram o uso do Tupi e tornaram obrigatório o ensino do Português nas aldeias. Criaram escolas públicas específicas para meninos e para meninas (ALMEIDA FILHO, 2007).

A orientação era de formar nobres (negociantes), abreviando assim os estudos, fazendo com que um maior número de alunos acessasse os cursos superiores. O mais importante era favorecer aprimoramento da língua portuguesa e tornar a formação mais rápida.

Conforme mencionado anteriormente, Romanelli (1991) reforça que, da ascensão do Pombal, cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo, resultou a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios. A partir de então, inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico, transcorreu um período de 13 anos.

Com a expulsão, desintegrou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita passagem de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Pessoas leigas começaram a atuar no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez os encargos da educação.

Vale ressaltar aqui, que a educação básica é de suma importância na formação de bons profissionais. Infelizmente, no Brasil, a educação oferecida traz implicações muitas vezes negativas na graduação. A educação básica, como o próprio nome sugere, precisa ser levada mais a sério por todos os profissionais de educação e principalmente pelas políticas públicas.

Deve-se ainda observar que uma decisão política desestruturou todo um sistema educacional construído pelos jesuítas ao longo de 210 anos. Ações como essa interferem

diretamente na educação como um todo e os reflexos aparecem de imediato na sala de aula e consequentemente na sociedade.

A seguir, instaurou-se um período de anos entre 1759 e 1808 em que a educação brasileira ficou desestruturada, conforme veremos, em especial, o ensino de língua inglesa no Brasil.

De acordo com Gomes (2007), a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, sob a proteção da esquadra britânica, mudou os rumos da história brasileira. D. João atingido pelos infortúnios da luta entre a Grã-Bretanha e a França de Napoleão, trouxe consigo a influência britânica.

Em novembro de 1807, D. João foi colocado contra a parede e obrigado a tomar a decisão mais importante da sua vida. A fuga para o Brasil foi resultado da forte pressão exercida sobre ele por Napoleão Bonaparte.

D. João tinha pela frente duas alternativas difíceis. Uma era ceder às pressões de Napoleão e aderir ao bloqueio continental. Outra, aceitar a oferta dos aliados ingleses e embarcar para o Brasil levando consigo a família real, a maior parte da nobreza, seus tesouros e todo aparato do Estado. Era uma oferta generosa, aparentemente, mas, na prática, tratava-se de uma chantagem.

Se o príncipe aderisse a Napoleão, os ingleses bombardeariam Lisboa, sequestrariam a frota portuguesa e tomariam suas colônias ultramarinas, das quais o país dependia para sobreviver. Assim, D. João e a Corte vêm para o Brasil e são tomadas várias medidas que favoreceram os ingleses. Por exemplo, o Príncipe Regente D. João determinou a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro, especialmente à Inglaterra. (VIDOTTI, 2010).

Segundo Bolognini, Oliveira e Hashiguti (2005), com a abertura dos portos às nações ditas amigas, em 1808, a presença dos ingleses aumentou, principalmente na região do Rio de Janeiro. A influência dos ingleses não se limitou à comercialização na Colônia e seus produtos manufaturados: eles exerciam também grande pressão sobre a Coroa portuguesa para que ela proibisse o tráfico negreiro.

A Inglaterra estava em plena Revolução Industrial e, na busca pela ampliação de mercados, os ingleses defendiam o livre comércio, o fim da escravidão e o abandono dos princípios mercantilistas. Para a Coroa, que aqui havia se estabelecido, o fim do tráfico negreiro representava não só uma atitude diplomática positiva como também o início de uma nova era na história das imigrações no Brasil: uma tentativa de “embranquecer” a colônia e colocá-la à altura da “civilização” que a Coroa almejava. Dessa forma, teve início o que

podemos denominar de Política de Ensino de Línguas Estrangeiras para atender o mercado, sobretudo depois da abertura dos portos para o comércio estrangeiro. Assim, em 1809 é assinado o “Decreto de 22 de junho pelo próprio Príncipe Regente D. João VI, criando uma cadeira de língua francesa e outra inglesa”. (BOLOGNINI, OLIVEIRA e HASHIGUTI, 2005).

Ainda segundo os autores, naquela época, continuava-se ensinando pela Abordagem Tradicional, pois as pessoas liam e traduziam para o português o que estavam lendo e também aprendiam as regras gramaticais das línguas estrangeiras que estavam estudando. Apesar da introdução de novas línguas, continuava assim, o ensino tradicional de línguas por meio da tradução.

Não se pode esquecer, entretanto, de alguns fatores políticos e econômicos determinantes na escolha dessas línguas estrangeiras: a concepção enciclopedista francesa de conhecimento e sua influência sobre os gostos do monarca português, a Revolução Francesa (1789), no caso do francês, e, no caso do inglês, o avanço do poderio comercial da Inglaterra.

De acordo com Leffa (1999), durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. As outras línguas eram ensinadas por meio das línguas clássicas. E foi aos poucos, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, e posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e com a Reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um *status* pelo menos semelhante ao das línguas clássicas.

Porém, o ensino das línguas modernas durante o império passava por dois problemas: ausência de uma metodologia adequada e graves problemas administrativos. A metodologia utilizada no ensino das línguas vivas era a mesma usada para as línguas mortas que consistia em tradução de textos e análise da gramática, pautada na Abordagem Tradicional de ensino-aprendizagem e na Abordagem da Gramática e da Tradução conforme explicitado no capítulo 2 desse trabalho. (LEFFA, 1999).

Vale observar que, por um lado, houve uma evolução no sentido de introduzir as línguas modernas. Por outro lado, a metodologia continuava a mesma, embasada na tradução e na análise gramatical de textos.

Ainda segundo o autor, além do problema da falta de metodologia, na questão administrativa, incluindo decisões sobre o currículo, havia uma centralização nas congregações dos colégios, com muito poder aparente e pouca competência para gerir a complexidade do ensino de línguas.

Chagas (1957, p. 88) advoga que já nessa época “subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, educar e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas”. Pode-se apontar essa centralização nas congregações como um ponto negativo a ser observado. Pois, as escolas e os professores necessitam de autonomia para exercer o trabalho e atuar de acordo com a realidade local, partindo das necessidades e interesses dos alunos.

Leffa (1999) afirma que a decadência do ensino de línguas iniciou durante o Império, juntamente com o desprestígio crescente da escola secundária, quando parecia predominar a ideia do ensino livre seguido dos exames chamados de madureza, normalmente realizados “às pressas e sem nenhum rigor científico” (CHAGAS, 1957, p. 89).

Cabe observar como as questões políticas interferem no ensino-aprendizagem. Ao não se valorizar politicamente a educação, seu valor tende a diminuir na sociedade. Isso é notável no Brasil nas escolas de educação básica, no ensino de língua estrangeira, em especial. Os alunos brasileiros, em sua maioria, acreditam que só é possível aprender línguas estrangeiras em escolas de idiomas.

Ainda conforme Leffa (1999), não há registro de estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, muitos deles dependiam de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada. Os documentos oficiais como leis, decretos e portarias, mostram um declínio gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola.

Essa queda no prestígio das línguas estrangeiras começou nesse período e deixou marcas na história do ensino de línguas na escola brasileira desde a educação básica até o ensino superior.

Celani (2011) reforça essa ideia afirmando que:

A formação deficiente de professores em faculdades sem qualidade que se proliferam pelo país e a escassez de programas de Educação continuada bem organizados são apenas dois dos desafios enfrentados no ensino de Língua Estrangeira. Outra questão, somada a essas, torna o cenário ainda mais desafiador: ausência de uma política clara – em nível nacional -, o que leva a disciplina a uma posição secundária dentro o currículo. (CELANI, 2011, p. 1-2)

A autora acrescenta que há uma descrença muito grande no meio educacional em relação à área.

Deve-se observar que os alunos que ingressam em instituições sem qualidade, conforme a afirmação acima, são, na sua maioria, alunos oriundos das escolas públicas de educação básica do Brasil. A educação traz ao longo de sua história grandes problemas, que parecem reforçar as desigualdades sociais.

No entanto, Leffa (1999, p. 17) diz que “no período do império, os alunos estudavam no mínimo quatro línguas no ensino secundário, às vezes cinco e, até seis, quando a língua italiana foi incluída de maneira facultativa”. Ocorre, portanto uma ascensão quanto ao número de línguas a serem estudadas.

Pode-se observar que nesse período o termo “facultativo” aparece no currículo escolar. É algo a ser tratado com cautela, pois a partir do momento em que pode ou não ser incluídas certas disciplinas na grade curricular, a decisão geralmente tende a favorecer aos interesses de quem legisla.

Vale observar que nesse período houve um aumento significativo do número de línguas sendo ensinada. Porém, o número de horas diminuiu ao longo dos anos como pode ser observado no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1- O ensino de línguas durante o período imperial em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total de horas
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6(F)	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6(F)	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3(F)	36

Legenda: F=Facultativo

Fonte: Leffa (1999, p. 17-18)

Houve, portanto uma redução acentuada de 50 para 36 horas num período de 26 anos. Conforme visto, o Alvará de 28 de julho regulamentou a educação desde sua instauração em 1759 até a proclamação da república em 1889, quando tivemos um novo período na educação, como veremos adiante.

Em 1889, depois da Proclamação da República, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares. Somente no fim do século XIX elas se tornaram obrigatórias em algumas séries conforme o quadro abaixo.

Quadro - 2 O Ensino de línguas em horas de estudo de 1892 a 1931

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total de horas
1892	15	14	16	16	15	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	50
1911	10	3	9	10(ou)	10(ou)	-	32
1915	10	-	10	10(ou)	10(ou)	-	30
1925	12	-	9	8(ou)	8(ou)	2(F)	29
1931	6	-	9	8	6(F)	-	23

Legenda: F=Facultativo

Fonte: Leffa (1999, p.19)

Leffa (1999, p. 18-19) afirma que durante a Primeira República, embora iniciando com um número de horas expressivo, nota-se também no decorrer do tempo, um declínio no número de horas, principalmente com a Reforma de Fernando Lobo em 1892. De acordo com o quadro 2, acima, nesse período, ocorre uma redução acelerada na carga horária semanal destinada ao ensino das línguas. Assim, percebe-se que a tendência para a redução das horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras, iniciada no período anterior, de 1759 a 1889, apresenta oscilações e perpetua-se na Primeira República. De 76 horas anuais em 1892, chega-se em 1931 a 23 horas. Ou seja, é destinado menos da metade do número de horas ao ensino de língua estrangeira, conforme o quadro 2, acima.

Outras mudanças também são constatadas em relação ao ensino de línguas estrangeiras. Por exemplo, o ensino do grego desaparece, o italiano torna-se facultativo e o inglês e o alemão passam a ser oferecidos de maneira exclusiva. Ou seja, o aluno podia optar por uma ou outra língua, mas não as duas ao mesmo tempo, conforme melhor explicita o quadro 2.

Os dados dos Quadros 1 e 2, acima, mostram um aumento muito significativo na carga horária destinada às aulas de línguas estrangeiras para depois, sim, ter uma queda acentuada. Pode-se dizer que o número de horas dedicadas ao ensino de língua estrangeira se mostra vulnerável, ao longo da história, sofre oscilações, ora aumenta, ora diminui, até

chegarmos a uma aula semanal e no máximo duas nas escolas públicas estaduais, atualmente em São Paulo, conforme a Matriz Curricular para o Ensino Médio - SEE (anexo 3).

A seguir, discorrerei sobre as implicações ou contribuições da Reforma Francisco de Campos no ensino de língua estrangeira no Brasil.

1.2 As Reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942)

De acordo com Nogueira (2010), com a Revolução de 30 e a queda da República Oligárquica, Getúlio Vargas ao chegar ao poder cria o Ministério da Educação e Saúde Pública nomeando como ministro o Sr. Francisco de Campos, que implementou importantes reformas na educação no Brasil. A Reforma Francisco de Campos organizou o ensino do país e promoveu grandes mudanças na área educacional; foi um marco no que se refere ao ensino de línguas no Brasil. A partir dessa Reforma, o ensino de línguas vivas no Brasil foi repensado, reformulado e valorizado (CASIMIRO, 2005). A disciplina é integrada pela primeira vez na grade curricular obrigatória das escolas brasileiras e seu ensino e estudo começam a ganhar força no meio cultural no país.

Segundo Nogueira (2010), o mundo vivia naquele momento muitas transformações econômicas e a língua inglesa era vista por Francisco de Campos como importante facilitadora nas negociações e relações com outros países. A língua inglesa passou a estar mais presente na vida dos brasileiros e o Brasil tornou-se cada vez mais alvo de interesse dos Estados Unidos que, com a eleição de Franklin Roosevelt para presidente em 1933, anunciavam uma nova era e uma nova política para a América Latina. Até então, o francês era o idioma dominante entre as elites brasileiras, mas a partir da década de 1940, houve um interesse crescente por parte das famílias brasileiras de classe média pelo aprendizado da língua inglesa.

É importante destacar que a criação do Ministério da Educação trouxe contribuições significativas à educação como um todo no Brasil. No que se refere ao ensino de língua inglesa vale destacar a inclusão desta disciplina na grade curricular obrigatória nas escolas brasileiras pela primeira vez na história da educação no Brasil.

Para Romanelli (1991), a Reforma Francisco Campos, em 18 de abril de 1931, teve o mérito de organizar o ensino secundário, estabelecendo o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso ensino superior, visando preparar o aluno para a universidade e também proporcionar a formação integral do educando.

Ainda segundo a autora, a estrutura do curso secundário no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras ficou organizada assim:

- No ciclo fundamental era oferecido: francês, em todas as séries; inglês nas 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries; latim, nas 4^{as} e 5^{as} séries; e alemão era facultativo.
- No ciclo complementar para os candidatos à faculdade de direito, só o latim nas 1^{as} e 2^{as} séries. Já para os candidatos à faculdade de medicina, odontologia e farmácia: alemão e inglês nas 1^{as} e 2^{as} séries. Para os candidatos aos cursos de engenharia e arquitetura não era oferecido nenhuma língua estrangeira.

Cabe observar no transcorrer da história até aqui, que o número de horas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras apresenta oscilações. Mesmo com a criação do Ministério da Educação, conforme mostrado no quadro 2, acima, foram destinadas apenas 6 horas para o latim, 9 para o francês e 8 para o inglês, percebendo-se, aí, uma redução acentuada das horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Leffa (1999), no que se refere ao ensino de línguas, a Reforma de 1931 implantou mudanças no conteúdo e na metodologia, dando mais ênfase às línguas modernas, não pelo aumento da sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A maior mudança foi em termos metodológicos. Introduziu-se oficialmente no Brasil o Método Direto, após ter sido aplicado na França em 1901. Seu principal defensor, Antônio Carneiro Leão (1887-1966) publicou em 1935 o livro *O Ensino de Línguas Vivas*. O método consiste, conforme pode ser observado no capítulo 2, em levar o estudante a pensar na outra língua, sem traduzi-la, por meio do contato direto com o idioma. As estratégias de ensino são voltadas para os exercícios de conversação com base em modelo de perguntas e respostas. A língua materna não é usada e a compreensão é feita por gestos, mímicas, imagens, simulações. O processo de aprendizagem segue à sequência de ouvir e falar, ler e escrever. No próximo item, observaremos o que ocorreu na Reforma Capanema de 1942 e como o ensino de língua estrangeira foi tratado durante este período.

Segundo Romanelli (1991), na Reforma Capanema, a função primordial do ensino secundário era formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. Leffa, (1999) acrescenta que o ministro Capanema ao apresentar seu plano de governo, reforçou a ideia de que o ensino deveria estar para além dos aspectos instrumentais.

Leffa (1999, p. 21) afirma que:

A reforma Capanema, de 1942, teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola – de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusado por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império. (LEFFA, 1999, p. 21)

Segundo Leffa (1999), na Reforma Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas, Latim, Francês e Inglês eram disciplinas presentes no antigo ginásio. Já no colegial, as duas primeiras continuavam, mas o Latim foi substituído pelo Espanhol.

De acordo com Paiva (2003), as duas línguas, francês e inglês foram inseridas no sistema escolar desde o império, pois a presença da língua francesa na sociedade brasileira era muito forte devido à influência da França na cultura do Brasil e na ciência. Mas, a preferência pelo francês começou a ser ameaçada com a chegada do cinema falado, nos anos 20, quando a língua inglesa passou a entrar em nossa cultura.

Leffa (1999, p. 21) afirma que “a partir da Reforma de 31 evidencia-se uma preocupação maior quanto à metodologia a ser aplicada”. Conforme já visto na Reforma Francisco Campos, em 1931, recomenda-se o Método Direto e em seguida na Portaria Ministerial Nº 114, de 29 de janeiro de 1943, havia uma grande preocupação com a questão metodológica. Recomendava-se o uso do Método Direto, deixando claro que o ensino de línguas devia ser orientado para além dos objetivos instrumentais, como falar, compreender, ler e escrever, pois, o ensino de línguas deveria contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão, o conhecimento da civilização estrangeira e a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos e o desenvolvimento do espírito humano.

Leffa (1999) afirma que:

Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos, foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula. O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais “de preferência ilustrados” dentro e fora da sala de aula, começando com “histórias fáceis” e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados. (LEFFA, 1999, p. 22)

Como se vê, embora a Reforma Capanema tenha sido muito criticada por alguns educadores, foi a Reforma que mais se preocupou com o ensino das línguas estrangeiras. Os alunos estudavam latim, francês, inglês e espanhol desde o ginásio até o científico ou clássico. Terminava-se o ensino médio lendo os autores nos originais. Nas palavras de Leffa (1999, p. 24) “visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos “dourados” das línguas estrangeiras no Brasil”.

Observa-se que na Reforma Capanema houve um avanço no ensino de línguas quanto ao número de línguas ensinadas e à qualidade desde o ginásio até o científico. Consta-se que o ensino de língua estrangeira passou por momentos de avanços e retrocessos ao longo da história.

Após a Reforma Capanema é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil em 20 de dezembro de 1961.

1.3 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/4024/61 e 4692/71

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 4.024/61 foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, durante o regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Essa Lei estabeleceu as diretrizes educacionais em todos os níveis de ensino.

Segundo Piletti (2002, p. 101), dentre muitos temas que ela apresenta, “a liberdade de ensino” foi o assunto que mais agitou os educadores e a opinião pública.

Importa notar que, para o ensino de línguas, essa liberdade trouxe implicações, principalmente quanto à retirada da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de educação básica.

Almeida Filho (2007) afirma que:

Após a Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, crescendo assim a vontade e necessidade de se aprender o inglês, idioma que foi aos poucos tomando o espaço no qual predominava a língua francesa. Então o inglês se tornou um desejo das populações urbanas. Paradoxalmente, o prestígio desse idioma cresceu a partir do momento que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 retirava a obrigatoriedade de ensino de língua estrangeira na escola básica em todo o ensino médio, e deixava a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das quatro últimas séries do Ensino fundamental, com duração de oito anos. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 5)

Pode-se observar que a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas a partir da LDB de 1961 representou um retrocesso na história do ensino de línguas estrangeiras.

Apesar da sociedade, nessa época, já reconhecer a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguravam uma inserção de qualidade nas escolas.

Almeida Filho (2007, p. 5) afirma que “para garantir essa qualidade, as classes privilegiadas procuram a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas a classe menos favorecida fica à margem dessa opção”.

Vale ressaltar que este quadro ainda se repete na educação básica brasileira. Ao estudar sobre a história do ensino de línguas no Brasil, podemos compreender que isso teve início há bastante tempo.

Ainda segundo o autor, as LDB de 1961 e 1971 deixaram as decisões sobre o ensino de línguas estrangeiras sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais. Isso fez com que a opção pelo inglês crescesse nos últimos 30 anos.

Observa-se, nesse momento, um crescimento acelerado de escolas e cursos privados de inglês no país. Há, portanto, uma intensificação do “senso comum” de que só é possível aprender língua estrangeira em escolas de idiomas. Souza (2011) acrescenta que o ensino formal de língua inglesa na educação pública não foi considerado satisfatório desde o seu início, o que deu abertura à criação dos institutos de idiomas.

Deve-se ainda observar que a escola pública até hoje sofre com esse “senso comum”, o que torna o trabalho do professor de língua estrangeira muito difícil e pouco valorizado pela maioria dos alunos e até dos próprios colegas de outras disciplinas.

Leffa (1999, p. 25) declara que:

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois o lançamento do satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (LEFFA, 1999, p. 25)

Pode-se constatar, no decorrer desta pesquisa, mudanças significativas, principalmente em relação ao número de horas destinadas aos estudos oficiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) conhecida como Lei nº 5.692/71 foi publicada após dez anos da primeira LDB de 1961.

Piletti (2002) acrescenta que essa Lei modificou toda a estrutura do ensino, desde o pré-primário até o ensino superior.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, Paiva (2003) declara que a LDB de 1971 em sua redação tentou minimizar a importância do ensino de língua estrangeira. Por sua vez, já apresentava uma desculpa para que o ensino não se realizasse. Ela condiciona a não concretização do ensino às condições das escolas. Mas não deixa claro que condições são essas.

Nesse período houve uma redução ainda maior nas horas dedicadas ao ensino de língua estrangeira. O Conselho Federal lançou um parecer de que a língua seria oferecida por “acréscimo”, dentro das condições de cada escola. (LEFFA, 1999, p. 26).

Com essa brecha da lei, muitas escolas aproveitaram para tirar a língua estrangeira do 1º grau. No 2º grau não ofereciam mais que uma hora de estudo por semana.

Vale destacar que, a História nos mostra como o inglês nas escolas públicas brasileiras regulares foi ao longo de sua trajetória perdendo espaço nas grades curriculares.

De acordo com Costa (1987), a falta de clareza quanto aos objetivos do ensino de língua estrangeira, enquanto componente curricular pode ser percebida a partir da Lei nº 5692/71. Isso fica evidente no Parecer CFE nº 478/71, que trata do ensino de línguas estrangeiras:

Ao elaborar o P. nº 853/71,...., tínhamos muito presente a importância prática, educativa e cultural das línguas estrangeiras no 1º e 2º graus. Sobretudo não ignorávamos o seu papel desprovincianizante numa vida que se internacionaliza em um mundo que se apegna ao impacto da tecnologia e dos meios de comunicação. (COSTA, 1987, p. 4)

Pode-se dizer que a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira corroborou com a ausência de uma política nacional de ensino de línguas na educação brasileira.

Em 1976, Paiva (2003, p. 4) diz que “a resolução nº 58 de 1º de dezembro resgata parcialmente o prestígio de línguas estrangeiras ao tornar o ensino obrigatório para o 2º grau”.

Conforme o artigo 1º:

O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomenda-se a sua

inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam. (PAIVA, 2003, p. 4)

Costa (1987) ressalta que:

O fato de os legisladores federais deixarem à língua estrangeira apenas o caráter de “recomendação” de acréscimo ao currículo do 1º grau contribui de forma decisiva para que, como nenhum outro componente, a sua inclusão sujeita a casuísmos e conveniências do momento. (COSTA, 1987, p. 8)

No Estado de São Paulo, isso fica evidente em dois momentos, sendo o primeiro em junho de 1980. Dentre outras coisas, os recursos humanos que já havia na Rede Estadual de ensino deviam ser aproveitados, a questão foi regulamentada pela Resolução SE nº 93/80. Isso significou para as escolas que contavam com professores efetivos de Inglês e Francês, a obrigatoriedade de dispor tais idiomas à opção dos alunos, sendo que o currículo de 1º grau, neste caso, poderia ser composto por até duas Línguas Estrangeiras.

E o segundo momento foi em dezembro de 1984, na elaboração da grade curricular do ensino de 1º grau, a Resolução SE nº 355/84 retirou o *status* de “disciplina” do componente curricular Língua Estrangeira e o transformou em “atividade”. Como essa resolução causou dificuldades de interpretação em várias escolas, a Secretaria de Educação resolveu substituí-la pela Resolução SE nº 1/85. Definiu-se o caráter de “atividade”, entendendo-se por isso que “o aproveitamento escolar do aluno em Língua Estrangeira, para fins de promoção, far-se-á apenas com base na apuração de assiduidade, e a avaliação de rendimento se fará para fins de acompanhamento e planejamento” (COSTA, 1987, p. 8).

Pode-se considerar favorável às línguas estrangeiras ao se tornar obrigatório e no outro apresenta um prejuízo, uma vez que a perda do caráter de retenção de um componente curricular automaticamente diminui seu valor diante os alunos.

1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a LDB/9394/96 – Uma Nova Perspectiva

Em 1996 é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir dessa LDB, o ensino de 1º grau passa a ser chamado de ensino fundamental e o 2º grau, de ensino médio. Permanece uma base nacional comum, que deve ser contemplada “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida

pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art.26).

De acordo com o art. 26 da LDB de 1996, o ensino deve ser composto por uma base nacional comum e uma parte diversificada. A parte diversificada deve atender às características regionais e locais da comunidade.

Leffa (2007, p. 26) diz que no parágrafo 5º do art. 26, “fica claro a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental”. Foi incluído no currículo, na parte diversificada, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a escolha fica por conta da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Para o ensino médio, a lei em seu art. 36 inciso III diz que “será incluída uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Sabe-se que na prática e na maioria das escolas estaduais de São Paulo é oferecida apenas uma língua estrangeira. Conforme o Anexo 3. Existe, sim, uma proposta curricular atual promovida pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas /CENP/ SEE a partir de 2012 que, na verdade, ainda não foi colocada em prática em todas as instituições de ensino médio. Acredito, pela minha vivência como professora da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, que um fator determinante é a falta de professores habilitados.

Para Leffa (1999), com a LDB de 1996, baseada no princípio do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Art. 3º, inciso III), conquista-se uma proposta mais flexível quanto aos métodos e à organização do ensino. No que se refere ao ensino de língua estrangeira, não existe mais a ideia de se seguir um único método.

Segundo Leffa (1999) os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 complementam a LDB. Para o ensino de língua estrangeira, eles não propõem uma metodologia específica, apenas sugerem uma abordagem sociointeracional que deve enfatizar a leitura. Segundo seus autores, devido às necessidades dos alunos e as condições de aprendizagem:

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 próprio 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 língua estrangeira pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das línguas estrangeiras no país e também em termos dos objetivos realizáveis

tendo em vista as condições existentes. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1998, p. 20)

Pode-se afirmar que os parâmetros curriculares nacionais receberam muitas críticas ao enfatizar a leitura.

Paiva (2003, p. 7) acrescenta que houve uma demonstração de pouca legitimidade quando o documento não enfatiza a importância do ensino das habilidades orais, ao afirmar “somente uma pequena parcela da população tem oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral”. Sendo assim, o texto demonstra uma redação um tanto preconceituosa às classes menos favorecidas.

Os PCN fazem referências às más condições na sala de aula, carga horária reduzida, salas superlotadas, má formação dos professores, pouco material disponível para o professor justificando, assim, a ênfase na leitura. Tudo isso parece não ter mudado em relação às LDB anteriores. A verdade é que o Brasil necessita de políticas públicas de melhoria da educação, em especial no ensino de língua estrangeira, para atender a todos os alunos e propiciar uma educação de qualidade.

De acordo com os PCN de 2002, para o ensino médio, as línguas estrangeiras devem assumir a função de veículo de acesso ao conhecimento e levar ao aluno a comunicar-se de maneira adequada na vida cotidiana em diferentes situações.

Paiva (2003) complementa que:

A política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCN, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação é refletida também em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996. (PAIVA, 2003, p. 9)

No entanto, esse quadro passou a mudar a partir de 2010 com a distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental e em 2012 para o ensino médio. Quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), passou a ser incluída uma língua estrangeira a partir de 2010, devido à configuração de certificação do ensino médio por meio do Enem, conforme a Matriz de Referência para o Enem (anexo 2).

No dia 08 de agosto de 2005, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva transforma na Lei nº 11.161 o Projeto de Lei 3.987, de 2000, a qual torna obrigatória a presença da língua espanhola no currículo de nível secundário das escolas públicas brasileiras.

Para atender a obrigatoriedade de oferecer Espanhol, o Governo do Estado de São Paulo apresentou uma Matriz Curricular - SEE, conforme o (Anexo 3).

O que se pode observar na Matriz Curricular para o Ensino Médio – SEE – é uma herança da flexibilidade da língua estrangeira no currículo, ao longo da nossa história, ao se propor que é obrigatório a escola oferecer e ao aluno é facultado fazer ou não a matrícula, a disciplina “Língua Estrangeira” perde mais uma vez seu valor oficialmente. E o que acontece de fato é que muitas escolas nem chegam a oferecer esta disciplina. Pela minha vivência na Rede Estadual, acredito que um dos fatores é a falta de professores habilitados.

1.5 O Ensino Fundamental – o Ciclo I e o Ensino de Língua Inglesa

Durante essa pesquisa, não encontrei na história da educação no Brasil, nem na história do ensino de língua estrangeira, leis voltadas exclusivamente para o ensino de língua estrangeira aos alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano. No entanto, esse quadro muda a partir de 2005 com a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral em São Paulo.

Cabe ressaltar aqui, que em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Logo, o ensino fundamental, que era organizado do 1º ao 4º ano, passou a ser composto por mais um ano: do 1º ao 5º ano.

Na sociedade atual acredita-se que quanto mais cedo o aluno tem acesso ao conhecimento melhor será seu desenvolvimento social e intelectual.

Importa notar que, no Brasil o ensino de língua estrangeira para crianças acontece na sua maioria nas escolas de idiomas e em escolas particulares. Na rede pública, é possível constatar algumas iniciativas de implantação do ensino de língua estrangeira na educação básica. A partir do 1º ano do ensino fundamental na Rede Estadual de São Paulo somente nas escolas de Tempo Integral.

De acordo com Hilsdorf (2010), na Rede Oficial de Ensino de São Paulo, a disciplina Língua Estrangeira é de caráter optativo na matriz curricular do ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Ainda segundo a autora, vale destacar que o tratamento atribuído à língua estrangeira, dentro desse conjunto, é cercado de prejuízos, pois o fato da disciplina ser facultativa nas séries iniciais da educação básica pode ser entendido como algo menos importante.

Hilsdorf (2010) argumenta:

Reforço nesse contexto o impacto contraproducente do caráter optativo da língua inglesa na Matriz Curricular do EFI, visto que, até o momento, esta particularidade implica, primeiramente, a ausência de bases mínimas comuns de referência, política e teoricamente sustentadas. (HILSDORF, 2010, p. 7)

Ainda, na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, somente os alunos que frequentam as Escolas de Tempo Integral estudam inglês nas oficinas opcionais. É oferecida, também, uma segunda língua estrangeira, o espanhol, integrada às propostas curriculares oficiais, para os alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. (HILSDORF, 2010).

Pode-se considerar um avanço a inclusão do ensino de língua inglesa para o ciclo I na rede pública, apesar de ser optativo e oferecido somente nas escolas de tempo integral na Rede Oficial de Ensino de São Paulo. Diferentemente do que acontece na Prefeitura de São Paulo, que implementou o ensino do idioma recentemente, no início de 2012, em todas as escolas aos alunos do 1º ao 5º ano.

Ao analisar o ensino de Língua Estrangeira no Brasil, encontrei avanços e retrocessos. No que se refere ao ensino da língua inglesa, em especial, na Rede Municipal de São Paulo, pude constatar avanços significativos nos últimos anos. Dentre eles, posso citar a instituição do Programa “Língua Inglesa no ciclo I” nas escolas da Rede Municipal que mantêm o Ensino Fundamental e dá outras providências. A novidade é que, por se tratar de “Programa” e não de projeto, é algo que veio para ficar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Muito melhor do que acontece com as escolas da Rede Estadual de São Paulo que só contemplam os alunos que frequentam as escolas de Tempo Integral.

Conforme a Portaria nº 5.361 de novembro de 2011 (Anexo 1), pude constatar uma conquista dos alunos da Rede Municipal de São Paulo, visto que a maioria das escolas pertencentes à rede privada já há muito oferecem esta disciplina como um diferencial do currículo.

Esse contexto histórico me leva a pensar sobre a necessidade de desenvolver pesquisas nesse assunto, a fim de que se ampliem essa conquista a todas as crianças, em nível nacional, a partir do 1º ano do Ciclo I da educação básica, para que se torne um direito de fato e não algo acessível apenas a uma parcela de nossas crianças.

A Portaria (Anexo 1) é bastante clara quanto à implementação do Programa e dá providências que abarcam pontos importantes a serem considerados, como os objetivos, carga

horária, as etapas de análise para aquisição de materiais didáticos, definição de conteúdos e promoção de formação aos professores.

De acordo com o Comunicado nº 1.290 de 13 de setembro de 2011, o secretário municipal de Educação comunica:

O Comunicado leva em consideração a necessidade de garantir aos alunos do ciclo I do ensino fundamental, a ampliação de vivências e experiências sociais que possibilitem a aproximação com os conteúdos culturais, expressivos e comunicativos de uma segunda língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E também a possibilidade de contribuir para construção da consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira em nossa sociedade a partir da negociação de sentidos e significados ligados a cultura infantil, e apresenta as etapas de implantação do Ensino da Língua Inglesa no Ciclo I. (São Paulo, 2011, comunicado nº 1.290)

Percebe-se, aqui, que a sugestão é trabalhar numa perspectiva sociointeracional. O trabalho do professor deve ser pautado nas teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem que garantam o desenvolvimento integral da criança.

Devo constatar que a implantação do Programa “Língua Inglesa no ciclo I” pode ser um avanço no contexto da história da educação. A real dimensão só poderá ser avaliada ao longo do tempo, uma vez que o programa acabou de ser implementado. Espero que, muito em breve, o ensino de língua estrangeira a partir do ciclo I do Ensino Fundamental seja extensivo para todo o território nacional conforme defendem as próprias Orientações Curriculares do Ensino Fundamental II.

As Orientações Curriculares voltadas ao Ensino Fundamental do Ciclo II (2007) complementam que:

Fazendo uma breve análise da trajetória da escola pública em nosso país e, em particular, na Rede Municipal de São Paulo, constatamos que a visão dominante de escola, ao longo de várias décadas, era a de um espaço em que se promovia a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores que lhes permitissem adaptar-se à sociedade. Hoje, estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de vida das crianças que a frequentam. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES VOLTADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL DO CICLO II, 2007, p. 10)

Quanto à questão da qualidade, a introdução do ensino da língua inglesa, a partir do 1º ano do ciclo I do Ensino Fundamental, pode favorecer a criança uma motivação natural

ao se deparar com língua inglesa, ampliar sua visão de mundo percebendo assim que o inglês faz parte do nosso cotidiano.

É preciso uma atenção especial quanto a essa conquista e zelarmos por ela, garantindo, assim, mais um direito ao educando do Ciclo I do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino. O que aconteceu no passado, quanto à legislação e métodos, deve servir de alerta contra as brechas que a lei deixa ao propor a não obrigatoriedade da disciplina no currículo. Isso causa uma descontinuidade que pesa negativamente na qualidade da educação brasileira.

Pode-se considerar que ainda é necessário, dentre tantas outras questões, de vontade política, de professores bem preparados, reestruturação e adequação dos cursos de letras, com formação específica para o ensino de língua estrangeira voltada para crianças, além de material adequado e disponível aos professores principalmente na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo.

Enfim, como visto no decorrer da história da educação e da história do ensino de língua estrangeira no Brasil, ainda há muito a ser feito. Quem sabe a implantação da língua estrangeira aos alunos do 1º ao 5º ano seja uma das soluções encontradas, pois, há uma necessidade cultural e profissional de saber língua estrangeira na sociedade.

CAPÍTULO 2 – AS TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS TEORIAS DE LINGUAGEM

Apresentarei, abaixo, de maneira resumida, as teorias de ensino-aprendizagem: a Tradicional, a Comportamentalista, a Humanista, a Cognitivista e a Socioconstrutivista. Em seguida, cinco teorias de linguagem: Abordagem da Gramática e da Tradução, a Abordagem Direta/Método Direto, a Abordagem Audiolingual, a Abordagem Comunicativa e a Abordagem de Gênero.

2.1 Teorias de Ensino-Aprendizagem

Ao longo da minha vida profissional de professora e nos meus estudos no curso de Pós-graduação, percebi a relevância das teorias de ensino-aprendizagem para a prática pedagógica.

Moreira (2011, p. 20) também ressalta a importância das teorias de ensino-aprendizagem na prática educativa. O autor resume: “As teorias de aprendizagens são construções humanas e representam nossos melhores esforços, numa dada época, para interpretar, de maneira sistemática a área de conhecimentos que chamamos de aprendizagens”.

Liberali (2009, p. 9) acrescenta que “Para discutir o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil, é preciso, primeiramente, resgatar as perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas que mais se sobressaem nas práticas escolares”.

Vale lembrar que as abordagens de ensino-aprendizagem surgiram há muito tempo e ainda continuam em constante processo de evolução, como podemos observar ao longo da história.

Para melhor compreender as abordagens, Moreira (2011) explica que :

As teorias que o homem constrói para sistematizar seu conhecimento, para explicar e prever eventos, são constituídos de conceitos e princípios. Conceitos são signos que apontam regularidades em objetos e eventos, os quais são usados para pensar e dar respostas rotineiras e estáveis ao fluxo de eventos. Princípios são relações significativas entre conceitos. Teorias também expressam relações entre conceitos; porém são mais abrangentes, envolvendo muitos conceitos e princípios. (MOREIRA, 2011, p. 13)

As abordagens de ensino-aprendizagem são de suma importância para se compreender o processo educativo. Liberali (2009) afirma que:

As perspectivas de ensino e aprendizagem marcam momentos na história dos sujeitos, refletem uma forma de conceber o mundo e estão em sintonia com as necessidades prementes em contextos históricos definidos. Como grandes paradigmas que sustentam a forma de conceber a prática de ensinar e aprender, essas abordagens de base essencialmente psicológica permitem compreender como em determinadas ações de alunos e professores a história entra na sala de aula e marca formas de agir e de se constituir das pessoas. Nesse sentido, é fundamental pensar como os sujeitos formam-se nesses diferentes contextos com traços de interesses históricos distintos. (LIBERALI, 2009, p. 9)

Em consonância com Moreira (2011) e Liberali (2009), eu também acredito que as teorias de aprendizagem refletem o conjunto de crenças de um determinado contexto histórico.

Mizukami (1986) propõe uma seleção de abordagens como se pode ver a seguir:

Partindo-se do pressuposto de que, em situações Brasileiras, provavelmente tenham sido cinco abordagens que mais possam ter influenciado os professores, quer por meio de informações adquiridas na literatura especializada, quer através de modelos a que foram expostos ao longo de suas vidas, quer, ainda, através de informações obtidas em cursos de professores, serão consideradas aqui as seguintes: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural. (MIZUKAMI, 1986, p. 4)

Assim, adotando as seleções apresentadas por Mizukami (1986), apresentarei, nesta parte do trabalho, as cinco abordagens propostas pela autora. Iniciarei, então, com a Abordagem Tradicional.

2.1.1 Abordagem Tradicional

Na visão de Mizukami (1986, p. 7-18), a abordagem tradicional inclui várias tendências e serviu de referencial para as demais abordagens que surgiram ao longo dos tempos.

Segundo Mizukami (1986, p. 7-18), o ensino tradicional pretendia levar o aluno a grandes realizações da humanidade desde obras primas até aquisições científicas alcançadas

pelos métodos mais seguros. Sendo assim, privilegiavam-se os modelos, os especialistas e o professor como agente importante no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo a autora, o ensino-aprendizagem na abordagem tradicional tem ênfase nos contextos da sala de aula. O professor instrui e ensina os alunos. A educação é subordinada à instrução. O aluno é considerado um receptáculo a receber informações e imitar modelos. Como se vê, nessa abordagem existe a crença de que ensinar é transmitir informações e o aluno deve seguir um modelo dado pelo professor.

Mizukami (1986) acrescenta que:

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar de enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade. (MIZUKAMI, 1986, p. 14)

Assim, observar-se que a abordagem tradicional passou a não ser satisfatória no decorrer da história em mudanças constantes. Pois, nessa abordagem, privilegia-se o raciocínio abstrato, exercícios de repetição, aplicação, recapitulação e o aluno um ser passivo a receber as informações transmitidas pelo professor. Foi usada durante muito tempo, mas num dado momento surge a Abordagem Comportamentalista, que traz novas expectativas de ensino-aprendizagem, como veremos a seguir.

2.1.2 Abordagem Comportamentalista

Para compreender a Abordagem Comportamentalista, também conhecida como Behaviorista, Liberali (2009) explica que:

No início do século XX Bechterev (1927), Watson (1958) e Pavlov (1936) desenvolveram estudos sobre comportamento e ambientes controlados que serviram de base para a perspectiva comportamentalista. Mas foi Skinner (1978 e 1996)¹ que, explorando os conceitos de Watson sobre o comportamento reflexo (estímulo-resposta) e condicionamento respondente (associação de resposta a um estímulo determinado i.e., resposta condicionada, aprendida), sugeriu a busca por entender o comportamento em sua relação com o ambiente em que vive o sujeito. Aplicando os

¹ A data que consta no livro em referência está errada. A data certa é (1904-1990)

conhecimentos trabalhados com animais à educação, ele propôs que o processo ensino-aprendizagem poderia ser compreendido por meio de mudanças de comportamento dos alunos, de forma condicionada, com o intuito de melhorar a sociedade e tornar o homem mais feliz. (LIBERALI, 2009, p. 9)

Segundo Moreira (2011), Watson não organizou seu trabalho em uma teoria clara. Mas, o Behaviorismo, que rejeita a distinção do corpo e mente e que despreza o mentalismo em prol do comportamentalismo, exerceu grande influência na instrução e na psicologia.

Mizukami (1986, p. 19) afirma que “a abordagem comportamentalista é caracterizada pelo empirismo”. A experiência ou a experimentação é a base para adquirir conhecimento.

Para Liberali (2009), a perspectiva comportamentalista compreende que a realidade é um fenômeno objetivo e o mundo é como algo já pronto. Logo, o sujeito é determinado pelo meio e é resultado das influências ou forças do meio ambiente.

Logo, dentro dessa visão, o conhecimento é adquirido através da experiência planejada e é estruturada indutivamente pela experiência ou experimentação.

Para Mizukami (1986), o ensino-aprendizagem se dá por meio do planejamento reforçado pelo professor que deve garantir o controle do comportamento. Os comportamentos esperados dos estudantes deverão ser assegurados por condicionadores como: premiação, elogios, reconhecimento dos colegas de classe e do professor, e também o reconhecimento social como um todo.

Segundo Liberali (2009), na perspectiva comportamentalista, o indivíduo responde de acordo com as intervenções socialmente planejadas que transmitem conhecimentos e comportamentos. Assim, a educação tem o foco no controle por meio de técnicas de reforço e moldagens de comportamento.

Em consequência disso, Mizukami (1986, p. 31) afirma que “o professor torna-se centro do processo, detentor do saber e determina o que o aluno deve aprender por meio de estímulo-resposta-reforço”.

Liberali (2009) acrescenta que:

Este por sua vez é guiado pela busca do reforço e do prazer, propondo-se a realizar atividades mecânicas como meio de alcançá-los. Neste quadro formam-se indivíduos que têm como perspectiva manter e reproduzir padrões de comportamentos aceitos pela sociedade. Esses sujeitos têm vasto saber enciclopédico, correspondem às demandas colocadas pelo entorno e ajustam-se bem aos ambientes. (LIBERALI, 2009, p. 9)

Para Moreira (2011), o legado de Watson está presente ainda hoje, ampliado por outras teorias behavioristas, por aproximadamente um século depois.

Na sala de aula é possível perceber a presença de atitudes behaviorista. Na tentativa do professor controlar e moldar o aluno, ele faz premiações, elogios, e espera que o aluno reproduza determinados padrões de comportamento esperados pela sociedade. No ensino-aprendizagem de língua estrangeira, também é importante que o professor reflita sobre as abordagens com o objetivo de adequar a prática pedagógica às reais necessidades e interesses dos alunos. Assim, propiciar ao aluno a liberdade de ser autônomo no seu processo de construção do conhecimento.

Em direção diferente à Abordagem Comportamentalista, surge a Abordagem Humanista que considera o aluno como pessoa que pensa, tem vontades próprias, emoções, sentimentos e necessidades.

2.1.3 Abordagem Humanista

Na Abordagem Humanista, como o próprio nome sugere, os aspectos humanos são considerados, tanto no campo intelectual como no sentimental.

Mizukami (1986) advoga que na abordagem humanista, a educação assume um caráter amplo. Isto é, trata-se da educação centrada na pessoa e não somente nas situações formais de sala de aula.

De acordo com Moreira (2011), a teoria humanista considera o indivíduo que aprende como um ser humano completo. O que vale mesmo é a autorrealização do ser, sua evolução como pessoa. O aluno é considerado no todo: pensamento, ações e sentimentos, não somente o lado intelectual. A aprendizagem não se restringe à quantidade de conhecimentos. Assim, a aprendizagem é significativa e influi na postura e escolha do aprendiz. Os sentimentos, pensamentos e o agir não são dissociados, são desencadeados para o bem ou para o mal.

Nesta Abordagem, diferentemente da Abordagem Comportamentalista, Mizukami (1986) declara que:

O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir

em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam. (MIZUKAMI, 1986, p. 38)

De acordo com Mizukami (1986), na Abordagem Humanista, o ser humano é situado no mundo. Há a consciência de que não existem modelos prontos, nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser. O ser humano se apresenta como um projeto permanente e inacabado, em constante processo de atualização, tem o pressuposto de que a pessoa pode desenvolver-se e crescer.

O conhecimento é construído no decorrer do processo de vir-a-ser de pessoa humana e é inerente à atividade humana.

O ensino-aprendizagem dirige a pessoa a sua própria experiência para se estruturar e agir. O método usado é não-diretivo. A aprendizagem é significativa.

Na relação professor/aluno, o professor é facilitador da aprendizagem e o aluno se responsabiliza pelos objetivos referentes à aprendizagem que tem significado para ele.

A metodologia se dá pela criação de clima favorável ao desenvolvimento das pessoas. As informações devem ser significativas para os alunos e percebidas como mutáveis. A pesquisa dos conteúdos será feita pelos alunos.

A avaliação acontece por meio da auto-avaliação e há desprezo por qualquer padronização de produtos de aprendizagem.

Como se vê, na Abordagem Humanista é dada grande ênfase no sujeito. Ao contrário das Abordagens Tradicional e Comportamentalista, como já visto, é valorizado, aqui, a subjetividade, a autorrealização do indivíduo e o seu processo de vir-a-ser, característico da vida humana. O que mais importa são as relações e interações entre os aprendizes durante as situações de ensino-aprendizagem. A seguir apresentarei a Abordagem Cognitivista.

2.1.4 Abordagem Cognitivista

Em uma linha diferente às abordagens anteriores, é possível visualizar mudanças significativas na Abordagem Cognitivista.

Segundo Moreira (2011), a Teoria Cognitivista enfatiza o que não foi considerado na Abordagem Behaviorista, como os aspectos cognitivos, a construção do conhecimento, no sentido de como o ser humano é capaz de conhecer o mundo.

Autores como Rogers (1902–1987), Ausubel (1918-2008) e Piaget (1896-1980), “a partir da segunda metade do século XX, trabalharam com aprendizagem significativa para redefinir o papel do aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem”. (LIBERALI, 2009, p. 9-10).

Para Moreira (2011) o surgimento do cognitivismo acontece quase que na mesma época do aparecimento do behaviorismo, contrapondo-se a ele e também reagindo ao mentalismo do momento que se preocupava em estudar o que as pessoas pensavam e seus sentimentos.

Yves de La Taille (1992) acrescenta que o homem é um ser social. Portanto, não há possibilidades de ser pensado fora do seu contexto social, da sua história e tradições.

Assim, Liberali (2009, p.10) diz que, na Abordagem Cognitivista, “o indivíduo passa a ser compreendido como dinâmico e interage com a realidade constantemente, agindo de maneira ativa no mundo”.

Mizukami (1986) cita Piaget (1896-1980) que considera o ser humano um sistema aberto em constantes reestruturações para adaptar-se (assimilação e acomodação) entre o meio em que vive e o homem. Busca-se, assim, o máximo de operacionalidade em suas atividades (motoras, verbais ou mentais) em direção ao pensamento hipotético-dedutivo. Logo, o conhecimento é considerado como um produto da interação entre sujeito-objeto.

Liberali (2009, p.10) acrescenta que “o professor é visto como um observador e problematizador desse processo. É ele quem tem a função de apresentar as tarefas que permitam o contato ativo do aluno com o conhecimento”. Ainda, segundo a autora, a abordagem cognitivista sugere a formação de um aluno autônomo, que desenvolve suas ideias próprias, sua criatividade e sua visão do mundo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira (1998, p. 56-57) “na visão cognitivista desloca-se o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem”.

Conforme visto nesta abordagem, aprender significa usufruir da própria experiência para estruturar-se e agir. A aprendizagem é, portanto, significativa para o aprendiz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira (1998, p. 57) consideram que outro enfoque, muito válido da Abordagem Cognitivista, é a questão do reconhecimento de que existem variados estilos de aprendizagem. Nem sempre os aprendizes aprendem da mesma maneira.

Moreira (2011) acrescenta que:

A filosofia cognitivista trata, então, principalmente, dos processos mentais; se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. Na medida que se admite, nessa perspectiva, que a cognição se dá por construção chega-se ao *construtivismo*, tão apregoadado nos anos 90. (MOREIRA, 2011, p. 15)

Vale dizer que a abordagem cognitivista propiciou um novo olhar em relação ao desenvolvimento do ser humano em suas várias dimensões. A construção do conhecimento passa a ser considerado como um processo contínuo. A seguir apresentarei a Abordagem Sócio-Cultural.

2.1.5 Abordagem Sócio-Cultural

Na abordagem Sócio-Cultural, tratarei de forma breve sobre suas contribuições para a prática educativa.

Mizukami (1986, p. 102) ressalta que “numa abordagem sócio-cultural a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem”.

Para Moreira (2011) um dos pilares da teoria de Vygotsky é a assertiva de que os processos mentais superiores do homem origina-se dos processos sociais.

Assim, ainda de acordo com os PCN (1998) pode-se dizer que:

Os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. (PCN, 1998, p. 57)

Nesta perspectiva, é notável a importância dessa contribuição teórica que observa e valoriza o homem na sua totalidade. Assim, o ensino- aprendizagem pode ocorrer de maneira satisfatória, significativa e contextualizada.

Moreira (2011) afirma que:

Diferentemente de Piaget, que supõe a equilibração como princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo Lev Vygotsky (1896-1934) parte da premissa que esse desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ocorre. Quer dizer o desenvolvimento não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural. (MOREIRA, 2011, p. 107)

Oliveira (1992, p.26) diz que “o aspecto central da educação está na mediação”. Aqui, aparece a importância da mediação, que, na verdade, ocorre desde quando o indivíduo nasce. Ao nascer, o indivíduo entra em contato com o meio social e se torna dependente de um par mais avançado até mesmo para garantir a própria sobrevivência.

Nesta perspectiva, para Liberali (2009), o indivíduo atua e reflete como construtor e transformador do conhecimento e do mundo. Situa-se no espaço e no tempo e faz parte do contexto socioeconômico-cultural-político-histórico. É capaz de refletir e agir sobre o contexto. Portanto, é um participante ativo na história.

Dessa forma, para Liberali (2009, p. 10) “esses sujeitos aprendem a expor suas ideias e a ouvir as dos demais, percebem a possibilidade de buscar informações que lhes são necessárias e desejam transformar o meio e a si mesmos”.

Na relação professor-aluno, Mizukami (1986) complementa que o professor, nessa Abordagem, é mediador e atua como um par mais experiente ao trabalhar o conteúdo com o aluno.

Na Abordagem Sócio-Cultural, conforme visto, o conhecimento é construído ativamente pelo aluno, o ensino-aprendizagem deve acontecer pelo diálogo aberto, a relação professor-aluno não é imposta.

Nessa abordagem, a avaliação proposta é da auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa, por professor e aluno. Algo importante no desenvolvimento de aprendiz autônomo.

Conforme anunciei no início do capítulo 2, discorrerei também sobre as Teorias de Linguagem, pois acredito ser relevantes na reflexão sobre o ensino de Língua Estrangeira na educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sintetizam a importância do conhecimento das teorias no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira da seguinte forma:

Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem ao agirem na sociedade. Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social. (PCN, 1998, p. 13)

A seguir apresentarei de maneira bastante resumida, apenas as seguintes Teorias de Linguagem: a Abordagem da Gramática e da Tradução, a Abordagem Diretiva/Método Direto, a Abordagem Audiolingual, Abordagem Comunicativa e a Abordagem de Gênero.

2.2 Teorias de Linguagem

Ao se pensar em ensinar uma língua estrangeira, faz-se necessário adotar uma postura diante do trabalho, pois existem várias formas de conceber uma língua estrangeira e seu ensino-aprendizagem (TÓTIS, 1991).

Farei, em seguida, algumas considerações sobre algumas abordagens usadas no ensino de línguas começando pela abordagem da Gramática e da Tradução.

2.2.1 Abordagem da Gramática e da Tradução

A abordagem da Gramática e Tradução é conhecida também como “método”. Segundo Leffa (1988) é a metodologia mais usada para ensinar línguas, a que apresenta o maior tempo de uso no decorrer da história e também a mais criticada.

De acordo com Péres (2007), essa abordagem foi usada para ensinar línguas por muitos séculos, em diversos países. Foi a primeira forma de se ensinar línguas.

Para Leffa (1988, p. 214) seu surgimento ocorreu “com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades específicas”.

Péres (2007, p. 30) declara que “essa abordagem enfatiza o ensino da gramática normativa da língua alvo”. O objetivo era traduzir da língua-alvo para a língua materna e assim aprender uma nova língua. Os pontos principais para a aprendizagem da língua são: a memorização de uma lista de palavras soltas, o conhecimento de regras gramaticais para ligar palavras em frases e exercícios de tradução.

Totis (1991, p. 25) resume as principais características dessa abordagem:

- A leitura de textos clássicos difíceis é feita em estágios iniciais.
- A tradução da língua-alvo para a língua materna é um exercício típico.
- As aulas são ministradas na língua materna do aluno, havendo pouco uso ativo da língua-alvo.

- Existe um foco principal na gramática, na análise da forma e flexão das palavras.
- Não é preciso que o professor saiba falar a língua-alvo.
- Pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, que são tratados como exercícios de análise gramatical.
- Pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia.
- O resultado comum é a inabilidade em se usar a língua para comunicação.

Pode-se notar pelas características aqui descritas, que a teoria de ensino-aprendizagem que subjaz a abordagem da Gramática e da Tradução é a abordagem Tradicional, pois apresenta características semelhantes. Isto é, ensinar significa transmitir informações. O aluno é um ser passivo a seguir modelos e receber informações. A educação se limita à instrução.

Segundo Leffa (1988), é uma abordagem dedutiva. Isto é, parte-se da regra para o exemplo. Dá-se ênfase na escrita da língua, a começar pelos exercícios iniciais até a leitura dos autores clássicos da língua. Pouca importância é dada à pronúncia e à entonação. As aulas são realizadas com base no livro-texto, o conhecimento oral do professor não é algo importante. O professor precisa ter o domínio da gramática e o conhecimento das regras da língua.

Ainda segundo o autor, o objetivo principal dessa abordagem é conduzir o aluno a valorizar a cultura e a literatura da língua estrangeira. Pensava-se que ao se cumprir esses passos, o aluno automaticamente aprendia mais sobre sua própria língua, ampliando e melhorando sua competência para raciocinar.

Schütz (2006, apud Dornelas e Vidotti, 2007), afirma que:

Desde o século XVIII até meados do século XXI (e até hoje na maioria das escolas do ensino médio) a metodologia predominante foi sempre um misto de tradução e gramática. Essa abordagem, colocada na ideia de que o aspecto fundamental da língua e sua escrita, e de que esta é determinada por regras gramaticais, teve sempre como objetivo principal “explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário, com finalidade de se estudar sua literatura e traduzir. (SCHÜTZ, 2006, apud Dornelas e Vidotti, 2007, p. 6)

Totis (1991, p. 25) diz que “a abordagem tradicional passou a ser chamada de método posteriormente, quando os metodologistas começaram a encontrar e apontar suas falhas”. Para Totis (1991), não existem registros históricos; o que se sabe é que a Tradução e Gramática foram a base para o ensino de línguas durante muitos anos. Sendo aceito como a única forma de se ensinar língua estrangeira até que surge a Abordagem Direta conhecida também como Método Direto, que será apresentada a seguir.

2.2.2 Abordagem Direta/Método Direto

O Método Direto resultou da necessidade de tornar o ensino de línguas estrangeiras mais eficaz.

Totis (1991, p. 25) afirma que “o Método Direto é um dos mais conhecidos”. Ele foi divulgado a partir de 1900 e já causou muitas controvérsias. Para muitos, ele resulta de uma reação contra o Método de Tradução e Gramática.

De acordo com Leffa (1988), o Método Direto pode ser considerado quase tão antigo quanto da Gramática e da Tradução. Para Péres (2007), sua importância se deve ao surgimento da possibilidade de se buscar um método científico, embasado na observação da aprendizagem da língua materna pelas crianças.

Segundo Leffa (1988), o Método Direto tem como princípio fundamental o ensino de uma segunda língua por meio da própria segunda língua. Não se deve recorrer à língua materna durante o processo de ensino-aprendizagem. O significado das palavras deve acontecer por meio de gravuras ou gestos, nunca pela tradução propriamente dita.

Totis (1991, p. 26) apresenta as principais características dessa abordagem:

- As lições começam com diálogos e anedotas breves, em estilo moderno de conversação.
- Ações e ilustrações são usadas para esclarecer o significado dessa material.
- Não é permitido o uso da língua materna do aluno, ou seja, a tradução é abolida.
- O professor não precisa saber falar a língua materna do aluno.
- A gramática é ensinada indutivamente e regras de generalização surgem através da experiência.
- Alunos avançados leem textos literários por prazer e os textos não são analisados gramaticalmente.
- O professor deve ser nativo ou fluente na língua-alvo.

Vale observar que a Abordagem Direta apresenta características bem diferentes da abordagem anterior, da Gramática e da Tradução.

O conteúdo é apresentado em forma de diálogos, a tradução é abolida, o professor precisa ser fluente na língua que ensina. A gramática não é o foco principal, mas é aprendida indutivamente. Há também um atenção especial à pronúncia. Nesse momento, é introduzida a prática de exercícios de substituições e transposições.

Péres (2007, p. 30) diz que “embora popular nos 25 primeiros anos do século XX houve críticas à sua fundamentação teórica, mas ressurgiu mais completo na segunda metade do mesmo século. Redirecionado, deu origem ao método Audio Lingual”.

Em seguida, apresentarei algumas considerações sobre a Abordagem Audiolingual e suas implicações no ensino de língua estrangeira.

2.2.3 Abordagem Audiolingual

Iniciarei a partir do que Fidalgo (2007) diz:

Em relação ao ensino-aprendizagem de línguas (principalmente de língua inglesa), a influência do estruturalismo se deu de várias formas e possibilitou o surgimento de várias abordagens e métodos de ensino ao longo do século XX, mas talvez o mais conhecido tenha sido o método audiolingual, cujo principal representante foi o lingüista Robert Lado. Como os estudos desse método, a segunda língua (e/ou a língua estrangeira) passou a ser vista como um comportamento a ser ensinado paulatinamente, dividido em partes pequenas. Com efeito, em 1964, Lado estabeleceu os quinze princípios do ensino audiolingual para línguas estrangeiras. (FIDALGO, 2007, p. 294)

Ainda, segundo a autora, pode-se destacar três desses princípios: os alunos precisam memorizar as unidades sintáticas; as novas estruturas devem ter base nas já conhecidas; e o sistema fonético tem que ser apresentado de maneira estrutural, por meio da imitação.

Como se vê, acreditava-se que aprendizagem acontecia passo a passo, de forma fragmentada, pelo acúmulo progressivo de pequenas partes para se chegar ao conhecimento e aprendizagem da língua.

De acordo com Péres (2007) a abordagem audiolingual teve sua origem nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. Houve nessa época uma necessidade de

formar falantes fluentes em línguas estrangeiras no exército. Essa abordagem predominou nas décadas de 1950 e 1960. Começou a entrar nas escolas brasileiras no final dos anos 60.

As características principais da abordagem audiolingual são descritas por Pedreiro (2002) da seguinte forma:

O novo material é apresentado em forma de diálogo; não há a dependência de imitação (mimetismo), memorização de jogos de frases; as estruturas são sequenciadas por meio de análise contrastiva e ensinadas uma de cada vez; padrões estruturais são ensinados utilizando-se de drills de repetição; há pouca ou quase nenhuma explicação sobre a gramática: esta é ensinada por analogia indutiva e não por explanação dedutiva; o vocabulário é limitado e aprendido em contexto; é vasto o uso de fitas cassetes, laboratórios de línguas e recursos audiovisuais; é dada grande importância à pronúncia; a língua materna não deve ser usada; as respostas corretas são prontamente reforçadas; procuram levar os alunos a produzirem falas sem erros; há uma tendência de manipular a língua e desconsiderar o significado, ou seja, o que se quer realmente transmitir, comunicar. (PEDREIRO, 2002, p.31)

Segundo Leffa (1988), para a abordagem audiolingual, língua é fala, não é escrita. O que importa é a linguagem falada e a pronúncia correta. Que pode ser adquirida pela mímica, repetição e memorização de palavras e também de frases.

Do ponto de vista pedagógico dessa premissa, para o autor, o aluno deve ouvir, falar, depois ler e escrever, como acontece com as pessoas em geral. A língua é tida como um conjunto de hábitos. Como visto anteriormente na abordagem comportamentalista, o Behaviorismo foi o suporte da abordagem audiolingual, visto que a língua era tida como um conjunto de hábitos. A língua era aprendida por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta e o professor reforçava as respostas certas.

A abordagem audiolingual esteve presente no ensino de línguas até a década de 1970 e começou a ser questionado porque o ser humano tem capacidade de criar, improvisar, deduzir e inferir. Logo, a língua não poderia ser ensinada de maneira tão fechada.

Dentre outros problemas, Leffa (1988) acrescenta que os alunos apresentavam as mesmas falhas dos alunos dos métodos anteriores. Em situações de uso e comunicação, sentiam-se despreparados. As repetições tornavam as aulas pouco interessantes e cansativas. Os alunos eram obrigados a repetir frases descontextualizadas.

Chegava um momento em que o Humanismo e o Cognitivismo não aceitavam a fragmentação da aprendizagem em pequenas etapas. A ideia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismo passou a ser rejeitada, surgindo assim a Abordagem Comunicativa.

2.2.4 Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa se fortaleceu na década de 70, quando se começou a buscar um meio de ensinar para estabelecer comunicação em contextos reais. (PÉRES, 2007).

Totis (1991) acrescenta que a Abordagem Comunicativa ganhou força total nos anos 80. A maior preocupação com o uso da língua como comunicação e uso surgiu a partir de pesquisas nas áreas de psico e sociolinguísticas, filosofia da linguagem e teoria da informação.

Na abordagem comunicativa o ensino de uma língua deve enfatizar a comunicação prioritariamente. Nessa abordagem, as formas linguísticas devem ser ensinadas somente no momento necessário, para desenvolver a capacidade comunicativa. (ALMEIDA FILHO, 2002).

Para Leffa (1998, p. 234), na Abordagem Comunicativa, o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, em termos de conteúdo e de técnicas utilizadas em sala de aula. O professor passa a ser orientador. A afetividade é um ponto a ser considerado, visto que, o professor deve se mostrar sensível aos interesses dos alunos, ouvir suas sugestões e propiciar a participação de todos.

Ainda segundo o autor, na Abordagem Comunicativa não se fecha o ciclo da história de ensino-aprendizagem de línguas. Ele sugere que uma atitude inteligente pode ser a de incorporar o novo ao antigo. A adequação vai depender do contexto, do conhecimento do professor e de sua experiência profissional.

2.2.5 Abordagem de Gênero

Deve-se considerar a importância da abordagem de gênero para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois o trabalho com gêneros propicia o estudo de questões relacionadas à diversidade social e cultural e permite levar o aprendiz a pensar e refletir sobre diferentes realidades e maneiras de viver.

Paiva (2005, p. 3) argumenta que a explicitação do conceito de gênero e sua associação ao ensino de línguas é algo muito novo, porém, alguns autores que contribuíram com pressupostos teóricos para a sustentação da abordagem comunicativa já sinalizavam para sua importância, sem contudo nomeá-lo.

Paiva (2005) afirma que ao longo da história do ensino de línguas a concepção de linguagem como gênero tem sido muitas vezes ignorada. O conceito predominante no contexto escolar ainda é, na maioria de nossas escolas, o de estruturalismo linguístico desvinculado de contextos significativos. Como professora de língua inglesa posso constatar que essa prática ainda é bastante presente, pois o professor tende a reproduzir na sala de aula o que ele aprendeu durante sua formação inicial. Daí a importância da formação continuada aos professores em serviço.

Ainda segundo a autora, muitos aprendizes recorrem à comunicação de massa (filmes, músicas, revistas) para superar as ausências de uma comunidade de prática discursiva e da produção de sentido. Essa constatação apresentada por Paiva (2005) em sua pesquisa, nos leva a pensar que os aprendizes, intuitivamente, acham que os gêneros lhes auxiliam no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Searle (1969, p. 16 apud Paiva 2005 p. 4) esclarece que:

Falar uma língua é executar atos de fala, tais como, fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, fazer promessas, e assim por diante, e de forma mais abstrata, atos, tais como referir e prever; e, de forma secundária, que esses atos, são, geralmente, possíveis e executáveis em função de algumas regras de uso de elementos linguísticos.

Bentes (2005, p. 121) acrescenta que sendo assim, “o domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever”.

Bhatia (1993, apud Ramos, 2004, p. 114) ao comentar a análise de um gênero, indica as seguintes orientações a serem consideradas:

O aspecto sociológico, fatores provenientes da realidade social, i.e, o contexto em que se processa a negociação, os papéis sociais dos participantes, os propósitos dessa interação, as preferências profissionais dos participantes, as organizacionais e, até mesmo, as restrições culturais; os aspectos referentes aos vários níveis de realização linguística do texto; e o aspecto psicológico, que são as estratégias (ou escolhas táticas individuais) pelas quais o gênero é produzido.

Ramos, (2004, p. 114) considera que é fundamental para o professor familiarizar-se com o gênero e trabalhar com ele na sala de aula, para isso, ela propõe análise que envolve sete passos:

1. Posicionamento do gênero textual analisado em um contexto situacional, por meio de conhecimento prévio, aspectos internos no texto e conhecimentos outros de que o analista possa lançar mão.
2. Levantamento da literatura existente sobre o gênero, principalmente em casos em que não se tenha conhecimento sobre ele ou não se pertença à comunidade discursiva.
3. Refinamento da análise situacional/contextual, por meio do reconhecimento de seus participantes, suas relações e objetivos; definição histórica, sócio-cultural, filosófica e/ou ocupacional da comunidade em que esse gênero tem lugar; refinamento da rede dos textos e das tradições linguísticas que formam ou *background* desse gênero; identificação do tópico/assunto e da realidade extra-textual que o texto está tentando representar.
4. Seleção de um corpus, por meio da definição clara do gênero com o qual se está trabalhando, bem como decidindo que critérios adotar para essa seleção.
5. Estudo do contexto institucional, incluindo o sistema e/ou metodologia em que o gênero é usado e as regras e convenções que governam o uso da linguagem nesse ambiente institucional.
6. Definição dos níveis de análise linguística que se quer fazer: análise das características léxico-gramaticais; análise dos padrões textuais e análise das estruturas organizacionais.
7. Obtenção de informação especializada, por meio de um informante que seja um usuário especialista na cultura em que o gênero examinado é rotineiramente usado.

De acordo com Ramos (2004) esses passos compõem a base para o desenvolvimento da análise de qualquer gênero podendo ser considerados na íntegra ou não, dependendo sempre do propósito da análise e do aspecto que se deseja focalizar ou do nível de conhecimento que se tem do gênero em questão.

Portanto, gênero é assim entendido como um processo social dinâmico, com propósitos comunicativos, bem estruturado e convencionalmente compreendido pelas pessoas da comunidade em que ele ocorre rotineiramente. (RAMOS, 2004, p. 115)

Ramos (2004, p. 116) com base em Bhatia (1993: 39) defende que os gêneros textuais são um recurso pedagógico poderoso e sugere que cursos que se proponham a implementar esta proposta, de aplicação de gêneros, contemplem em seu planejamento, entre outros, os seguintes objetivos:

- Conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos diferentes gêneros, bem como de suas características linguísticas, contextuais e sócio-culturais significativas e representativas;
- Criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção linguística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;
- Proporcionar o conhecimento de formas textuais e conteúdos, bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos;

- Fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na sua própria produção.

Para Liberali (2009, p. 11) o ensino de gêneros tem como foco os textos materializados na vida diária cujas características são comunicativas. Alguns exemplos são carta comercial ou pessoal, telefonemas, bilhetes, romance, convites, entre outros. Logo, o trabalho consiste em centralizar a atenção em discutir as variadas características do gênero e as capacidades que requerem dos indivíduos em ação por meio deles e propõe um trabalho por meio de Atividades Sociais nas aulas de língua estrangeira.

A autora defende que o ensino por meio de Atividades Sociais enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, atendendo as necessidades dos sujeitos na “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 2006, p. 26, apud Liberali, 2009, p. 11).

Assim Liberali (2009) advoga que:

Nesse sentido, organiza-se para trabalhar com os diferentes componentes da atividade: sujeitos, artefatos, objetos, comunidade, regras e divisão de trabalho. Nessa forma de pensar o ensino, os gêneros não são mais o foco, mas os artefatos culturais que permitiram a transformação e o desenvolvimento da atividade. O foco recai sobre formas para produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de gêneros necessários a efetiva participação em uma atividade da “vida que se vive”, como ir ao cinema, negociar um contrato, fazer compras, publicar um artigo de pesquisa, etc.

Conforme visto, no contexto de vida atual se faz necessário aplicar uma proposta de trabalho que propicie ao aprendiz pensar e agir sobre a realidade em que vive e intervir nela com o objetivo de transformá-la e melhorá-la.

Porém, Leffa (1988) conclui que:

Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também aprender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. (Leffa, 1988, p. 236)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pesquisei sobre o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil, como a Língua Inglesa foi inserida na educação brasileira, como as políticas públicas tratam a disciplina no currículo da educação básica e até que ponto as políticas públicas refletem as diferentes teorias de ensino-aprendizagem e as teorias de linguagem.

Esse tema é importante, pois leva a reflexão sobre a importância da língua estrangeira na educação e seus reflexos na vida social do cidadão.

Além disso, Paiva (2003) acrescenta que:

A história mostra que sempre houve grande interesse da humanidade pelas línguas estrangeiras, visto que, as línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais além de veicularem o conhecimento científico e produção cultural. (PAIVA, 2003, p. 53)

Assim, percebe-se que na história da educação no Brasil houve o interesse pelo ensino-aprendizagem de língua estrangeira desde a chegada dos primeiros colonizadores no Brasil, mas nunca foi devidamente valorizado.

Nesse trabalho, busquei compreender como se deram as primeiras experiências de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. No início, de maneira informal, cujo objetivo era estabelecer comunicação entre índios e colonizadores. No decorrer da história, os jesuítas formalizaram a educação até o Alvará de 1759, aproximadamente, passando pela Reforma Francisco de Campos (1931), Reforma Capanema (1942) até que surgisse a primeira LDB em 1961, a segunda em 1971 e a atual LDB em 1996. No decorrer da história da educação no Brasil, o ensino de língua estrangeira passou por avanços e retrocessos na escola pública.

Ao longo desta pesquisa, constatei que o ensino de língua estrangeira passou por momentos de oscilações em termos metodológicos, em número de horas destinadas ao seu ensino e na oferta do número línguas na grade curricular.

A língua inglesa passou por várias mudanças, conforme visto na LDB de 1971, ao ponto de ser considerada “facultativa”, ser dada por “acréscimo”, virar “atividade” no lugar de “disciplina”, mas foi aos poucos conquistando espaço entre as disciplinas na LDB de 1996, porém, na parte diversificada do currículo.

No ensino fundamental do 1º ao 5º ano encontram-se, recentemente, iniciativas de implantação do ensino de língua estrangeira a partir de 2005 na Rede Oficial de Ensino do

Estado de São Paulo, apenas da escola de Tempo Integral e em 2012 na Rede Municipal de São Paulo, a implantação do Programa “Língua Inglesa no Ciclo I”.

Observei avanços na disciplina de Língua Inglesa, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB / 9394/96, nos Parâmetros Curriculares, nas Orientações Curriculares, nos cursos de formação continuada aos professores, na oferta de livros didáticos e paradidáticos aos alunos a partir de 2011.

Outros avanços foram a introdução de uma Língua Estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2010 (Anexo 2) e a nova proposta curricular para o ensino médio a partir de 2012 (anexo 3).

Ainda assim, faz-se necessário um olhar voltado ao desenvolvimento de pesquisas, adequação da grade curricular nos cursos de Letras com formação voltada ao atendimento de crianças a partir do 1º ano do ensino fundamental. Quem sabe esse seria um dos principais pontos a serem considerados na continuidade da história do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil.

Deve-se ainda exigir, como cidadãos, de mais investimentos para recuperar ou conquistar de fato o prestígio da disciplina Língua Estrangeira na educação básica. Espera-se que a inclusão de língua estrangeira no ensino fundamental, a partir do primeiro ano do ciclo I, seja revisto e amparado legalmente pela LDB como disciplina obrigatória no currículo.

Além destas constatações, um dos desdobramentos deste trabalho é fazer um levantamento do ensino de língua estrangeira no ensino médio em São Paulo a partir da inclusão de língua estrangeira no ENEM e acompanhar a implementação do Programa Língua Inglesa no Ciclo I nas escolas da Rede Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Elisa. **A importância da História do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas no país.** Revista HELB, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em 09 ago. 2011.
- BAQUEIRO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BENTES, A. **Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos.** In: KARWOSLI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. P.95-122.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; OLIVEIRA, Enio de; HASHIGUTI, Simone. **Línguas Estrangeiras no Brasil: Histórias e histórias.** Brasil: MEC, 2005.
- CASIMIRO, Glaucete S. **A língua inglesa no Brasil: contribuições para a história das disciplinas escolares.** Campo Grande: Uniderp, 2005.
- CELANI, Antonieta. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua - Nova Escola** 11 mar. 2011. Entrevista com a pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica sobre o ensino de Língua Estrangeira. Disponível em: revistaescola.abril.com.br/.../nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml. Acesso em 10 de setembro. 2011.
- CHAGAS, R. Valmir C. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- COSTA, Daniel N. Martins. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau.** 1.ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1987.
- FILHO, José Carlos Paes de Almeida. Linha do Tempo. **A Proibição do Tupi e o Fortalecimento da Língua Portuguesa.** Revista HELB, Brasília, n.1 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em 08 ago. 2011.
- FILHO, José Carlos Paes de Almeida. Linha do Tempo. **História do Ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos.** Revista HELB, Brasília, n.1 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em 08 ago. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- DORNELAS, Rívia; VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil – Período de 1808 – 1930.** Revista HELB, Brasília, n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em 13 fev. 2012.
- FIDALGO, S.S. **Livros didáticos e avaliação de aprendizagem: uma revisão teórico-prática.** In: DAMIANOVIC, M.C. *Material didático: elaboração e avaliação.* Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2007. PP. 287 – 318.
- GOMES, Laurentino. **1808: Como uma rainha louca, um príncipe medroso, e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil.** 2.ed. São Paulo: Planeta, 2011.
- LA TAILLE, Yves; Oliveira Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. **Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

- LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, Pelotas, n.4, p. 13-24, 1999.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- MARCILIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2ª ed. São Paulo, 2011.
- NOGUEIRA, Margarete. **Os centros binacionais Brasil – Estados Unidos: sua importância na história do ensino de línguas no Brasil**. Revista HELB, Brasília, n.4, v.1, 2010. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em 7 nov. 2011.
- OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de; Ferreira, Juliane Rodrigues. **Uma análise e sugestões de desenvolvimento**. Revista HELB, Brasília, n.2, 2008. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em 20 fev.2012.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: CUNHA, M. J. C & STEVENS, C. M. T (Orgs.). Caminhos e Colheitas: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p.53- 84.
- PEDREIRO, S.F. **O Movimento Comunicativo de Ensino de Língua Estrangeira no Brasil**. Dissertação de Mestrado, UnB, 2002.
- PÉRES, Maria José Ferreira. **O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas**. Brasília, 2007. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília.
- PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- RAMOS, R. C. G. **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos**. In: The. ESpecialist, 25. 2: 107-129. PUC-SP, 2004.
- REGO, Teresa Cristina. Vygostsky, **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Proposta para o inglês no ensino fundamental I público: Plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas, 2010. 234f.. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SCHIMDT, Maria J. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1935.

SOUZA, Renata Quirino. **Professores de Inglês da Escola Pública**. 1 ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2011.

SOUSA, R.M.R.Quirino. **Multiletramentos em Aulas de Língua Inglesa no Ensino Público: transposições e desafios**. Tese de Doutorado: FFLCH - USP, 2011.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **Uma análise da educação brasileira**. Revista Sinergia (CEFET), v.7, São Paulo, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. **A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa**. In Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 3., 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...] Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas. **A presença britânica e a língua inglesa na Corte de D. João**. Revista HELB, Brasília, n.4, 2010. Disponível em <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em 17 fev. 2012.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas e RÍVIA Dornelas **O ensino de línguas Estrangeiras no Brasil – Período de 1808-1930**. Revista HELB, Brasília, n.1, 2007. Disponível em <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em 10 fev. 2012.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

FONTES DOCUMENTAIS

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de São Paulo. **Oficina Curricular de Inglês – Ciclo 1**. São Paulo: SESP, 2007. Disponível em <<http://cenp.edunet.sp.gov.br>> Acesso em 12 de novembro 2011.

SÃO PAULO, SESP. **Escola de Tempo Integral – Tempo e Qualidade: Diretrizes da Escola de Tempo Integral**. São Paulo: SESP, 2006. Disponível em <<http://cenp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 07 outubro 2011.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.

BRASIL, SEB/MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Inglesa**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SESP, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 2000.

BRASIL, MEC. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 – Portaria do Programa Língua Inglesa do Ciclo I PMSP.

ANEXO 2 – Matriz de Referência para o ENEM 2009.

ANEXO 3 – Matriz Curricular para o Ensino Médio – SEE.

ANEXO 1 – PORTARIA DO PROGRAMA LINGUA INGLESA DO CICLO I PMSP

PORTARIA Nº 5.361 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2011.

INSTITUI O PROGRAMA “LÍNGUA INGLESA NO CICLO I” NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO QUE MANTÊM O ENSINO FUNDAMENTAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- o entendimento da escola como local que deve favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades para a inserção do cidadão no contexto globalizado;
- a importância de se promover ações inovadoras no sentido de acompanhar os avanços da comunicação e da tecnologia mundiais;
- a possibilidade de se antecipar o contato com a língua inglesa, como instrumento de ampliação do conhecimento;
- a decorrente aproximação com conteúdos culturais e sociais da língua inglesa como forma de comunicação de vivências e experiências;

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, a partir do ano de 2012, o Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”, destinado aos alunos do 1º ao 5º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Parágrafo Único – A implantação do Programa referido no caput deste artigo observará as normas contidas na presente Portaria.

Art. 2º - O Programa “Língua Inglesa no Ciclo I” constitui-se na oferta de 2 (duas) horas-aula semanais do Componente Curricular “Língua Inglesa”, dentro do horário regular de aulas dos alunos, a partir do 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental e será estruturado em 4 (quatro) Etapas, a saber:

1ª Etapa – constituição de comissão para análise e aquisição de materiais didáticos para utilização no desenvolvimento do Programa;

2ª Etapa – definição e regulamentação do provimento de professores especialistas para regência das aulas;

3ª Etapa – definição de conteúdos e documentos a serem utilizados nos momentos de formação de professores;

4ª Etapa – criação de instrumentos que permitam o acompanhamento da implantação, execução e avaliação do Programa.

Art. 3º - A organização dos conteúdos de Língua Inglesa para o Ciclo I observará as seguintes diretrizes:

I – Para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I: serão programadas atividades voltadas para a iniciação da Língua Inglesa em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos.

II – Para os 4ºs e 5ºs anos do Ciclo I: serão propostas situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita.

§ 1º – Para o desenvolvimento das atividades previstas nos incisos I e II deste artigo, a Equipe Gestora da Unidade Educacional deverá incluir o Programa no seu Projeto Pedagógico e os Docentes do Ciclo I, no seu Plano de Trabalho visando ao desenvolvimento das atividades de forma integrada.

§ 2º - A Secretaria Municipal de Educação oferecerá orientações curriculares próprias para cada ano do ciclo, além de indicar a aquisição de títulos de livros paradidáticos, jogos, CDs e brinquedos que favoreçam a aprendizagem da língua inglesa.

Art. 4º - A avaliação do rendimento dos alunos em Língua Inglesa em todos os anos do Ciclo I será contínua, mediante atribuição de conceitos semestrais, visando auferir o seu aprendizado.

Parágrafo Único – A atribuição de conceitos não será considerada para fins de promoção ou retenção do aluno.

Art. 5º - As aulas de Língua Inglesa serão ministradas por Professores de Ensino Fundamental II e Médio, que titularizam o componente curricular de Inglês, e comporão a sua jornada semanal de trabalho.

§ 1º – Os professores de que trata este artigo, poderão assumir aulas, além das de sua jornada regular de trabalho, remunerados como Jornada Especial de hora-aula excedente – JEX, respeitados os dispositivos constantes em portaria própria.

§ 2º - Na hipótese de não haver professores da titularidade específica, as aulas poderão ser ofertadas a outros professores que possuam habilitação própria, independentemente da área de sua titularidade, na forma estabelecida em portaria específica de escolha e atribuição de classes/aulas em vigor.

§ 3º - Preferencialmente todas as aulas do componente no ciclo I deverão ser atribuídas a um único professor.

§ 4º - As aulas de Língua Inglesa serão acompanhadas pelo professor regente da classe, objetivando a articulação dos conteúdos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte.

Art. 6º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – DOT/SME em parceria com as Diretorias Regionais de Educação através das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT-P/DRE promover cursos de formação para os professores envolvidos no Programa, na forma a ser divulgada por comunicado específico a ser publicado no Diário Oficial da Cidade – DOC.

Art. 7º - As Diretorias Regionais de Educação auxiliarão as Unidades Educacionais na implantação e implementação do Programa, bem como disponibilizarão os recursos necessários que apoiarão a sua execução.

Art. 8º - O acompanhamento do Projeto dar-se-á por meio de:

I – Disponibilização no Portal da Secretaria Municipal de Educação de:

- a) sequências de atividades utilizando os recursos didáticos adquiridos a fim de orientar o planejamento dos professores em cada um dos cinco anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.
- b) espaço no link do Ensino Fundamental para os professores postarem suas dúvidas, reflexões e necessidades a partir das práticas cotidianas:

II – Criação de grupo colaborativo para trocas de experiências, de modo a promover a divulgação das práticas entre os professores envolvidos no projeto.

§ 1º - Cada Unidade Educacional receberá recursos didáticos para cada ano do Ciclo a serem complementados anualmente pela SME.

§ 2º - Caberá ao Diretor de cada Unidade Educacional zelar pela conservação dos materiais enviados pela SME.

Art. 9º – Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pela Diretoria Regional de Educação ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/2012, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO – 2 Matriz de Referência para o ENEM 2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009.

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e Inglesa. Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

*A área 2 será incluída apenas a partir de 2010.

ANEXO 3 –1. Matriz Curricular para o Ensino Médio – SEE

1. Matriz Curricular

1.1 Matriz Curricular: Formação Básica - Período Diurno (para as escolas que têm apenas uma turma no 3º ano).

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA Período Diurno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	3	
		Arte	2	2	---	
		Educação Física	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	4	3	3	
		Biologia	2	2	3	
		Física	3	2	2	
		Química	2	3	2	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	3	
		Geografia	2	2	3	
		Filosofia	2	2	2	
		Sociologia	2	2	2	
	Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)*		2	2	2
Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)*		---	2	2		
Orientação de Estudo**		1	1	1		
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.					30
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.					31
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					29
Total de aulas			30	30	30	90

1. 2. Matriz Curricular: Formação Básica - Período Diurno (para as escolas que oferecem três turnos diurnos).

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA Período Diurno – 3 turnos							
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas				
			1 ^a	2 ^a	3 ^a		
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	4		
		Arte	2	2	---		
		Educação Física*	2	2	2		
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	3	3	4		
		Biologia	2	2	2		
		Física	2	2	2		
		Química	2	2	2		
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2		
		Geografia	2	2	2		
		Filosofia	2	2	2		
		Sociologia	2	2	2		
	Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)**		2	---	---	
		Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)**		---	2	2	
Orientação de Estudo***		1	1	1			
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.					26	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.					28	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					27	
Total de aulas			27	27	27	81	

1.3. Matriz Curricular: Formação Básica - Período Noturno.

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA Período Noturno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	4	
		Arte	2	2	---	
		Educação Física*	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	3	3	4	
		Biologia	2	2	2	
		Física	2	2	2	
		Química	2	2	2	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	
		Geografia	2	2	2	
		Filosofia	2	2	2	
		Sociologia	2	2	2	
	Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)**	2	---	---	
		Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)**	---	2	2	
Orientação de Estudo***		1	1	1		
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.				26	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.				28	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias				27	
Total de aulas			27	27	27	81

2. Matriz Curricular com distribuição equitativa do tempo, nos dois primeiros anos, entre as áreas/disciplinas que compõem o currículo e, no 3º ano, aprofundamento de estudos nas áreas de conhecimento (diurno e noturno). A seguir, são apresentadas seis versões para responder a diversidade das necessidades e demandas das escolas.

2.1. Matriz Curricular: Formação Básica com ênfase em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Período Diurno.

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA COM ÊNFASE EM LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS Período Diurno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	4	
		Arte	2	2	3	
		Educação Física	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	4	3	3	
		Biologia	2	2	2	
		Física	3	2	2	
		Química	2	3	2	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	
		Geografia	2	2	2	
		Filosofia	2	2	2	
		Sociologia	2	2	2	
	Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)*	2	2	2	
Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)*		---	2	2		
Orientação de Estudo**		1	1	---		
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.				34	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.				30	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias				26	
Total de aulas			30	30	30	90

2.2. Matriz Curricular: Formação Básica com ênfase em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - Período Diurno.

MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA COM ÊNFASE EM						
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS						
Período Diurno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	3	
		Arte	2	2	---	
		Educação Física	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	4	3	4	
		Biologia	2	2	3	
		Física	3	2	3	
		Química	2	3	3	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	
		Geografia	2	2	2	
		Filosofia	2	2	2	
		Sociologia	2	2	2	
	Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)*		2	2	2
Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)*		---	2	2		
Orientação de Estudo**		1	1	---		
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.					30
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.					34
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					26
Total de aulas			30	30	30	90

2.3. Matriz Curricular: Formação Básica com ênfase em Ciências Humanas e suas Tecnologias - Período Diurno.

MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA COM ÊNFASE EM						
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS						
Período Diurno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	2	
		Arte	2	2	---	
		Educação Física	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	4	3	2	
		Biologia	2	2	2	
		Física	3	2	2	
		Química	2	3	2	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	4	
		Geografia	2	2	4	
		Filosofia	2	2	4	
		Sociologia	2	2	4	
	Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)*		2	2	---
Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)*		---	2	2		
Orientação de Estudo**		1	1	---		
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.					27
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.					29
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					34
Total de aulas			30	30	30	90

2.4. Matriz Curricular: Formação Básica com ênfase em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Período Noturno.

MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA COM ÊNFASE EM						
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS						
Período Noturno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	4	
		Arte	2	2	2	
		Educação Física*	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	3	3	3	
		Biologia	2	2	2	
		Física	2	2	2	
		Química	2	2	2	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	
		Geografia	2	2	2	
		Filosofia	2	2	2	
		Sociologia	2	2	2	
	Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)**		2	---	---
Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)**		---	2	2		
Orientação de Estudo***		1	1	---		
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.					28
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.					27
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					26
Total de aulas			27	27	27	81

2.5. Matriz Curricular: Formação Básica com ênfase em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - Período Noturno.

MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA COM ÊNFASE EM						
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS						
Período Noturno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	
		Arte	2	2	---	
		Educação Física*	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	3	3	3	
		Biologia	2	2	3	
		Física	2	2	3	
		Química	2	2	3	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	
		Geografia	2	2	2	
		Filosofia	2	2	2	
		Sociologia	2	2	2	
	Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)**		2	---	---
Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)**		---	2	2		
Orientação de Estudo***		1	1	---		
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.					25
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.					30
	Ciências Humanas e suas Tecnologias					26
Total de aulas			27	27	27	81

2.6. Matriz Curricular: Formação Básica com ênfase em Ciências Humanas e suas Tecnologias - Período Noturno.

MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA COM ÊNFASE EM						
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS						
Período Noturno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	
		Arte	2	2	---	
		Educação Física*	2	2	2	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	3	3	3	
		Biologia	2	2	2	
		Física	2	2	2	
		Química	2	2	2	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	3	
		Geografia	2	2	3	
		Filosofia	2	2	3	
		Sociologia	2	2	2	
		Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)**	2	---	---	
		Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola)**	---	2	2	
Orientação de Estudo***		1	1	---		
Carga Horária	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.				25	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.				27	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias				29	
Total de aulas			27	27	27	81