

# Reflexões sobre os objetivos das aulas de línguas estrangeiras na escola regular

Suzana Trevisan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

suzana.trevisan@gmail.com

**Resumo.** *Este artigo propõe a reflexão sobre os objetivos das aulas de língua estrangeira das escolas regulares. Para tanto, apresento brevemente o histórico do ensino de línguas no Brasil e as concepções de aquisição que foram eleitas no decorrer dos anos. Além disso, faço o relato de duas experiências docentes a fim de sustentar a hipótese de que a Língua Inglesa, no ambiente escolar, além do foco lingüístico, deve servir como um instrumento de auxílio à formação do espírito crítico do aluno.*

**Abstract.** *This article wants to provide a reflection on the goals of foreign language classes in regular schools. In order to do that, I rapidly present the history of foreign language teaching in Brazil and the acquisition theories that were chosen through years. I also tell two experiences that I have had as a teacher to support the idea that English, in a school environment, should be an instrument to build students' critical point of view, more than just building linguistic knowledge.*

**Palavras-chave:** escola regular; contexto educacional brasileiro; objetivos das aulas de LE

## 1. Panorama histórico do Ensino de LE no Brasil e as Concepções Metodológicas adotadas.

Considero pertinente iniciar este capítulo fazendo uma breve distinção entre os conceitos de método e abordagem. De acordo com o Dicionário de Ensino de Língua e Lingüística Aplicada (Richards, Platt & Platt, 1992), abordagens são as diferentes teorias sobre a natureza das línguas e como estas são aprendidas. Método, porém, é o modo pelo qual a língua é ensinada, sendo baseado em um sistema de princípios e procedimentos. Brown (2001) cita dois estudiosos que definiram tais conceitos: Edward Anthony, em 1963, foi o mais significativo, mas ao longo dos anos suas idéias foram sendo aprimoradas até alcançar as definições adotadas hoje:

[...] ABORDAGEM: Posições e crenças teoricamente bem fundadas sobre a natureza da língua, a natureza da aprendizagem da língua e a aplicabilidade de ambas em cenários pedagógicos. (BROWN, 2001, p. 16. Tradução minha)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> APPROACH: Theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings.

[...] MÉTODO: Conjunto generalizado de especificações da sala de aula para alcançar os objetivos lingüísticos. Os métodos tendem a se preocupar primeiramente com as tarefas e comportamentos do professor e dos alunos e, em segundo lugar, com aspectos lingüísticos, objetivos da disciplina, sequenciação da aula e material didático. Eles são pensados quase sempre como sendo amplamente aplicáveis para diferentes públicos e em diferentes contextos. (BROWN, 2001, p.16. Tradução minha)<sup>2</sup>

Ao longo da história, diferentes métodos e abordagens foram adotados. Desde o período renascentista, quando havia um grande interesse pelas culturas grega e latina, os envolvidos no processo ensino/aprendizagem de língua tentavam eleger uma abordagem eficaz.

A que teve maior tempo de uso na história do ensino de línguas (e também o que mais críticas recebeu) foi a Abordagem da Gramática e de Tradução. Basicamente, o ensino da segunda língua dava-se através da língua-mãe e os três pilares que sustentavam a aprendizagem eram: a memorização de listas de palavras, o conhecimento de regras e exercícios de tradução e versão. O movimento surgido como resposta, no início do século XVI, foi chamado de Método Direto (MD). Conforme Leffa (1982) a ênfase estava na língua oral e o princípio fundamental do MD era de que a língua estrangeira deveria ser aprendida através de si mesma, sem interferência da língua materna.

Em nosso país, porém, o contexto de LE teve relevância no sistema educacional apenas em meados do século XX. Coelho (2006) divide o contexto de LE no Brasil em três grandes grupos:

O primeiro, período pós-Segunda Guerra Mundial (anos 40 a 60), seguia o modelo europeu humanístico de valorização do erudito: artes e diversas línguas (francês, inglês, espanhol e latim) eram valorizadas. Além disso, o nível das escolas públicas era equivalente ao das privadas. A teoria de aprendizagem aceita durante este período, especialmente nos Estados Unidos, era o behaviorismo, a qual afirmava que a aquisição seria o resultado da seqüência imitação, prática e resposta.

[...] Os aprendizes recebem ‘input’ dos falantes em seus ambientes e eles formam ‘associações’ entre palavras e objetos ou eventos. Estas associações tornam-se mais fortes na medida em que são experienciadas e repetidas. Os aprendizes são encorajados em relação aos seus acertos e recebem ‘feedback’. (LIGHTBOWN AND SPADA, 1999, p.35. Tradução minha)<sup>3</sup>

Esta abordagem pôde explicar como o aprendiz adquiria alguns aspectos regulares da língua, mas era insuficiente quanto à aquisição de estruturas gramaticais mais complexas.

---

<sup>2</sup> METHOD: A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives. Methods tend to be concerned primarily with teacher and student roles and behaviors and secondarily with such features as linguistic and subject-matter objectives, sequencing, and materials. They are almost always thought of as being broadly applicable to a variety of audience in a variety of contexts.

<sup>3</sup> Learners receive linguistic input from speakers in their environment and they form ‘associations’ between words and objects or events. These associations become stronger as experiences and repeated. Learners receive encouragement for their correct imitations, and corrective feedback on their errors.

Os anos de ditadura militar representam o segundo momento do ensino de línguas no contexto brasileiro. A tradição humanística foi abandonada e, como consequência, as ciências humanas perderam seu prestígio. A ênfase do ensino foi dada para a competência técnica, a fim de preparar os alunos para o mercado industrial. Porém, devido à hegemônica influência norte-americana, a elite brasileira percebeu a importância de aprender a língua inglesa e, a partir daí, começou a criação de cursos livres de idiomas.

Finalmente, as últimas reformas educacionais (LDB em 1996 e PCNs em 1998) representam a terceira etapa. O ensino de línguas passou a ser obrigatório no ensino Fundamental e Médio, e eleger a língua a ser estudada deveria ser tarefa da comunidade local. Vale lembrar que, infelizmente poucas vezes este direito de escolha se realiza efetivamente.

Além das mudanças legais, houve também muitos esforços científicos que tentaram explicar o fenômeno da aquisição da língua estrangeira, ou torná-lo um processo (próximo ao) natural. A teoria inativa de Chomsky (baseada na hipótese do conhecimento inato e dos princípios da Gramática Universal) não foi suficiente para explicar a aquisição da segunda língua, apesar de ser muito aceita para a aquisição da língua materna. Ela é ineficaz, por exemplo, na explicação da aquisição da LE em pessoas adultas, já que Chomsky defende os fundamentos biológicos da linguagem. Para este teórico, o período crítico que corresponde aos primeiros anos de vida de uma criança, alcançando a sua adolescência, seria a fase favorável para a aquisição da língua.

Outras abordagens significativas foram desenvolvidas recentemente. A hipótese cognitivista afirma que a mente humana é cognitivamente apta para aprender línguas e, como bem citam os PCNs, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. É através deste processo, porém, que surgem conceitos como transferência lingüística, supergeneralização e hipercorreção.

Apesar de haver diversas teorias que tentam explicar o processo de aquisição da língua estrangeira, Lightbown & Spada (1999) afirmam que não há um consenso ou uma teoria completa e suficiente.

[...] Os pesquisadores e educadores que esperam por uma teoria de aquisição de língua que lhes dê esclarecimentos sobre a prática docente geralmente se frustram com a falta de concordância entre os especialistas. Porém, a complexidade do processo de aquisição de uma língua estrangeira, bem como a da língua materna, representa um enigma para os lingüistas, psicólogos e neurologistas que não será resolvido brevemente. (LIGHTBOWN & SPADA, 1999, p.45. Tradução minha)<sup>4</sup>

Os PCNs, por sua vez, não indicam uma abordagem específica para o trabalho docente, mas sugerem a visão sociocultural como a mais adequada para o cenário atual:

---

<sup>4</sup> Researchers and educators who are hoping for language acquisition theories which give them insight into language teaching practice are often frustrated by the lack of agreement among the 'experts'. But the complexities of SLA, like those of first language acquisition, represent a puzzle for linguistic, psychological, and neurological scientists which will not soon be solved.

[...] Embora alguns aspectos da aprendizagem de língua estrangeira possam ser explicados por abordagens behavioristas [...] ou do ponto de vista cognitivo [...], cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional.

[...] a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. (PCNs, 1999, p.57)

Na próxima seção, realizarei algumas reflexões sobre a forma confusa com que os objetivos das aulas de LE são tratados.

O formato do papel deve ser A4, com 3,5 cm de margem superior, 2,5 cm de margem inferior e 3,0 cm de margem lateral. A fonte deve ser Times New Roman, tamanho 12, com 6 pontos de espaço antes de cada parágrafo. O espaçamento entre linhas é simples. A numeração de páginas deve ser feita a partir da segunda página. As notas<sup>5</sup> devem ser em números arábicos, inseridas em final de página.

## **2. A dificuldade em pontuar os objetivos das aulas de LE na escola regular**

Conforme dito anteriormente, depois da década de 1960, as línguas estrangeiras perderam o prestígio no cenário escolar. Porém, devido à hegemônica atuação dos Estados Unidos no cenário mundial, os pais burgueses sentiram a necessidade de seus filhos aprenderem a língua do país dominante. Assim, nasceram os cursos livres (com objetivos exclusivamente lingüísticos) e as viagens de intercâmbio cultural, como afirma Coelho (2006):

[...] Por volta dos anos 70, a elite brasileira percebe a importância de se aprender inglês e começaram a aparecer os cursos de idiomas e as viagens educativas e de intercâmbio para os EUA. [...] O exterior era o foco da elite e, talvez, aqui me parece, seria o início da ênfase de se aprender inglês para a comunicação com nativos do idioma. (COELHO, 2006, p. 126-127)

O sucesso alcançado por tais cursos fez com que professores, pais e alunos afirmassem o fracasso da escola, que já mostrava sinais de precariedade. Professores e profissionais da educação, em meio a essa confusão, tentaram adotar os mesmos objetivos dos cursinhos. É claro que devido a salas de aula com muitos alunos, profissionais despreparados e confusos, falta de material e equipamento apropriados e pobre sistema de organização, mais uma vez a escola falhou.

Depois de refletir sobre as causas deste insucesso, alguns estudiosos começaram a discutir e refletir sobre os objetivos das aulas de Línguas Estrangeiras na escola. Alguns deles concluíram que considerar seus objetivos como sendo exclusivamente lingüísticos é uma atitude excludente e não-democrática. Celani (1993) afirma que é necessário que a língua inglesa, ou qualquer outra língua estrangeira, tenha um papel significativo e uma conexão com o dia-a-dia do aluno também fora da escola.

[...] Sem dúvida, para muitos alunos, o Inglês será um dia necessário para a comunicação fora de sua comunidade e será necessário para o acesso à ciência moderna, tecnologia e comunicação internacional. Estas necessidades serão relevantes para o desenvolvimento social, econômico e educacional da nação, mas muito remotas da realidade dos nossos adolescentes da rede

pública para serem consideradas importantes. (CELANI, 1993, p.18. Tradução minha)<sup>6</sup>

Para tanto, deve ser objeto de discussão, por exemplo, a grande quantidade de empréstimos lingüísticos utilizados hoje no português falado e escrito. A discussão sobre a validade ou não de alguns desses usos estimulará a postura crítica frente a influências estrangeiras e as diversas maneiras pelas quais certos estrangeirismos passam a integrar o léxico de outra língua. Dessa forma, o ensino permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens da cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.

O aprendizado de idiomas estrangeiros deveria, então, propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com os outros. Esse aprendizado, contudo, não deve constituir processo de desvinculação cultural; pelo contrário, deve reforçar as trocas culturais enriquecedoras necessárias para a construção da própria identidade.

Os professores que trabalham com os níveis de Ensino Fundamental e Médio contam com o referencial de um documento oficial proposto pelo Ministério da Educação: Os Parâmetros Curriculares Nacionais. No caso específico do Ensino Médio, os profissionais contam ainda com as Orientações Curriculares Nacionais. Conforme a Secretaria de Educação Básica, esses documentos devem servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola.

Os PCNs foram criados no ano de 1999, sendo mais tarde aprimorados pelas idéias das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006. A discussão dos objetivos da escola regular já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas é nas OCEMs que esta discussão torna-se mais clara:

[...] há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escolas regulares são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. (OCEMs, 2006, p. 90)

É claro que a formação lingüística deve também fazer parte dos objetivos, caso contrário a aula torna-se apenas discussão de temas polêmicos ou aproxima-se das tarefas filosóficas. O que os professores devem ter em vista é que, muito mais que meras tarefas lingüísticas, a escola tem o papel de buscar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da consciência social e da criatividade, além de formar pessoas “[...]condizentes com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução”(OCEMs, 2006, p. 97). Portanto, fazendo uso da “ferramenta” Língua Estrangeira, o aluno se desenvolve e se torna um cidadão ciente do seu papel social.

---

<sup>6</sup> No doubt for many Brazilian school children one day English will be needed for communication outside the community, it will be required for access to modern science and technology, for international communication. These needs, however, which will be relevant to the social, economic and educational development of the nation, are too far remote from the reality of our adolescent state school students to be perceived as important.

### 3. Relato de duas experiências docentes

Para ilustrar alguns dos problemas enfrentados pelos professores, penso que seja coerente relatar dois momentos de minha vida profissional. Mesmo sendo bastante jovem, tive a oportunidade de trabalhar com alunos do Ensino Médio durante 3 anos em uma escola privada da Grande Porto Alegre. Particularmente, não é a faixa etária de alunos com a qual me identifico, mas a experiência tornou-se ainda mais frustrante pela minha inexperiência.

As turmas que trabalhei tinham, geralmente, mais de 40 alunos. É claro que estes eram ativos como qualquer outro adolescente desta idade. Porém, o maior desafio que encontrei foi lidar com o desinteresse em relação ao aprendizado. O material didático fazia parte de um livro integrado que elege como um dos principais objetivos a preparação para exames de vestibular. Contávamos também com o auxílio de recursos multimídia como TV, DVD e aparelho de som, mas é claro que as condições físicas (muitos alunos, sala de aula pequena) e também o compromisso de “dar conta” do livro eram grandes barreiras para atividades lúdicas, por exemplo. Gostaria de ressaltar que mesmo esclarecendo para os pais que o livro deveria ser apenas uma das ferramentas, sofria a cobrança de utilizá-lo quase que por completo.

Depois de ter me afastado do nível Médio, permanecendo apenas com as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, percebi que algumas questões estavam atrapalhando o desempenho das aulas de inglês: a falta de motivação, o ambiente desfavorável, mas, principalmente, os objetivos que não eram desafiadores e tornavam o ensino da língua ainda mais distante. Enquanto meus alunos da Educação Infantil sentiam-se desafiados e motivados com as brincadeiras, histórias e dobraduras (já que tais atividades visavam não apenas o desenvolvimento lingüístico, mas também cognitivo e motor, por exemplo), os adolescentes sentiam-se entediados em planejar uma boa performance no vestibular.

Celani (1993) afirma que se quisermos que o inglês tenha um papel relevante no ambiente escolar, é necessário que ele assuma significado e propósito conectados com a vida cotidiana fora da escola. É somente desta forma que nossos alunos utilizarão a língua como fortalecimento de sua identidade, usando-a como instrumento para alargar a visão cultural, valorizando a que já possuem.

Dessa forma, com uma carga maior de experiência e mais segura quanto aos objetivos que gostaria de alcançar, decidi voltar ao trabalho no Ensino Médio para realizar o Estágio obrigatório do curso de Letras. Contando com o auxílio da colega Cristiane Alves, criamos um projeto chamado “Learning more about myself through activities in English” (Aprendendo mais sobre mim através de atividades em Inglês). Chamamos nossas aulas de oficinas, pois se tratavam de aulas extracurriculares, ministradas no turno inverso para um grupo de 10 alunos.

É claro que neste contexto as dificuldades estruturais haviam sido minimizadas, tais como grande número de alunos/ sala e material didático incoerente com os objetivos propostos, por exemplo. Mas, sem dúvida, a definição dos objetivos de forma clara e significativa para os alunos foi o ponto crucial para o sucesso desta experiência. Nós nos propusemos a desenvolver atividades utilizando a língua como ferramenta e não como objetivo único. Desenvolvemos atividades que proporcionavam a reflexão sobre si e sobre a sociedade como um todo. Promovemos debates entre supostos candidatos à

prefeitura de nossa cidade, trabalhamos com clichês e a reconstrução de outros significados, por exemplo. Enfim, estávamos preocupadas com as tarefas específicas da língua, mas não deixamos de utilizá-la como meio de transformação individual e social.

#### **4. Considerações finais**

Finalizo estas reflexões acreditando que é possível termos qualidade de ensino nas escolas regulares. O primeiro passo, na minha opinião, é definirmos claramente os objetivos da escola e afirmarmos que estes são distintos dos objetivos de outras instituições. Enquanto os cursos livres preparam as pessoas para viagens de intercâmbio, por exemplo, a escola deve preparar o cidadão não apenas para dominar a língua estrangeira, mas, além disso, prepará-los criticamente para a sociedade em que estão inseridos.

[...] Em outras palavras, a língua inglesa precisa passar a ser ensinada com o intuito de formar cidadãos do mundo e não aqueles capazes de interagir com turistas estrangeiros, de trabalhar como intérpretes, etc. (...) O importante é, contudo, não esquecer que, em última análise, os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua estrangeira para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos desafios que o mundo coloca no seu caminho. São eles que têm que aprender a dominar a língua inglesa, jamais deixando que a língua inglesa comece a dominá-los. (RAJAGOPALAN, 2005. p. 45)

## 5. Referencias Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: MEC, 1999. 3 v.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2006.

LIGHTBOWN, Patsy M; SPADA, Nina. **How languages are learned.** 2nd ed. Inglaterra:Oxford University Press, 1999.

RAJAGOPALAN, K. *O Grande Desafio: Aprender a dominar a Língua Inglesa sem ser dominado/a por ela.* In: JORDÃO, C., GIMENEZ, T. & ANDREOTTI, V. (orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: Educat, 2005.

COELHO, H.S.H. “*É possível aprender inglês na escola?*” *Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas.* In: BARCELOS, A.M.F. & ABRAHÃO, M.H.V. (orgs) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy.** NY, USA: Longman,2001.