

O CONTRASTE ENTRE AS PROPOSTAS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1998/2000) PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS E A REALIDADE ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

EL CONTRASTE ENTRE LAS PROPUESTAS DE LOS PAR METROS CURRICULAR NACIONALES (1998/2000) PARA LENGUAS EXTRANJERAS MODERNAS Y LA REALIDAD ESCOLAR: UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE LA VIVENCIA EN EL TRABAJO SUPERVISADO

THE CONTRAST BETWEEN THE PROPOSALS OF THE NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS (1998/2000) FOR MODERN FOREIGN LANGUAGES AND SCHOOL REALITY: A REFLECTION BASED ON THE COMPULSORY INTERNSHIP

Cristiane SLUGOVIESKI¹
Débora França de OLIVEIRA²
Flávia AZEVEDO³

RESUMO: Neste artigo, apresentamos uma reflexão crítica sobre alguns pontos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 e de 2000, os quais pontuam questões relacionadas aos ensinos Fundamental e Médio, respectivamente, nas partes que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras modernas. Conjuntamente, descrevemos dois ambientes de ensino onde os estágios obrigatórios 1 e 2, da grade do curso de Letras Português e Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, foram realizados, na cidade de Curitiba. Com isso, contrastamos as duas realidades com as propostas dos PCNs e apresentamos nossas considerações finais, além algumas sugestões oriundas da experiência de estágio que possam ajudar o professor de línguas estrangeiras modernas a refletir e melhorar seu ambiente de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua estrangeira moderna. Estágio obrigatório.

RESUMEN: *En este artículo, presentamos una reflexión crítica sobre algunos puntos de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) de 1998 y 2000, que puntualizan cuestiones relacionadas con las enseñanzas Fundamental y Medio, respectivamente, en las partes que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras modernas. En conjunto, se describen dos ambientes de enseñanza donde se realizaron la práctica obligatoria 1 y 2 requeridas del curso*

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná – (UTFPR), Centro, Curitiba – PR – Brasil. Licenciada em Letras Português e Inglês. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8906-1699>>. E-mail: cristianeslugovieski@alunos.utfpr.edu.br

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná – (UTFPR), Centro, Curitiba – PR – Brasil. Licenciada em Letras Português e Inglês. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4522-2021>>. E-mail: deboraoliveira@alunos.utfpr.edu.br

³Universidade Tecnológica Federal do Paraná – (UTFPR), Centro, Curitiba – PR – Brasil. Professora Adjunta do Magistério Superior - Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9941-4235>>. E-mail: flaviautf@gmail.com

de Letras (UTFPR) en la ciudad de Curitiba. Con eso, contrastamos las dos realidades con las propuestas de los PCNs y presentamos nuestras consideraciones finales con algunas sugerencias oriundas de la experiencia de práctica que puedan ayudar al profesor de lenguas extranjeras modernas a reflexionar y mejorar su ambiente de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: *Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs). Lengua extranjera moderna. Práctica obligatoria.*

ABSTRACT: *In this article, we present a critical reflection about some aspects of the National Curricular Parameters (NCPs) from 1998 and 2000, which point out questions related to Elementary and High School Education, respectively, concerning the teaching of modern foreign languages. Together, we describe two teaching environments where the compulsory internships 1 and 2 of the Portuguese and English Letras Course (Federal Technological University of Paraná) were performed, in the city of Curitiba. In doing so, we contrast the two realities with the NCPs proposals and present our concluding remarks with some suggestions from the internship experience that can help the modern foreign language teacher to reflect and improve his/her teaching environment.*

KEYWORDS: *National Curricular Parameters (NCPs). Modern foreign language. Compulsory internship.*

Introdução

Profissionais que atuam na escola pública no Brasil precisam enfrentar o grande desafio de superar todas as dificuldades impostas pelas condições precárias inerentes ao ensino, principalmente a falta de investimento na infraestrutura das escolas, na carreira e na formação continuada para os docentes. Além disso, as instituições de ensino são duramente criticadas pela sociedade e as reivindicações de professores e funcionários são geralmente ignoradas pelo poder público.

Esse é um panorama geral, que faz termos a impressão de que a escola se torna um “depósito” de crianças e adolescentes, um ambiente onde professores exauridos muitas vezes fingem ensinar para um público que se mostra totalmente apático, sem nenhum interesse em aprender. Instâncias superiores preocupam-se exclusivamente com estatísticas, com números de alunos matriculados e supostamente alfabetizados para integrar *rankings* internacionais que não dizem nada sobre a qualidade deste ensino.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, a situação se torna ainda mais complicada. Há sempre o velho questionamento: “por que os alunos passam tantos anos tendo aulas de inglês na escola regular e não aprendem sequer o verbo *to be*?”. Há uma história de uma colega de profissão que retrata bem essa realidade: ela foi apelidada pelos alunos de “professora tóbi”, em alusão a este “conteúdo clássico” das aulas de língua inglesa e a falta de evolução da

aprendizagem dos alunos ao longo do ensino fundamental e médio. Uma das principais consequências dessa carência de ensino atinge os alunos da rede pública quando estes chegam ao ensino superior - muitas vezes por meio de cotas - sem condições de fazer leituras de artigos escritos em língua estrangeira.

Temos plena consciência de que o ensino no contexto escolar brasileiro é algo muito complexo para ser analisado em um único artigo, mas tentaremos fazer uma reflexão específica sobre duas experiências de estágio obrigatório na área de línguas estrangeiras modernas. Nosso objetivo é descrever as vivências de duas alunas do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês em seus respectivos estágios de língua inglesa 1 e 2, contrastando a realidade com a qual nos confrontamos com a proposta dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998 e 2000 para línguas estrangeiras modernas nos ensinos fundamental e médio, respectivamente. A ideia de compartilhar essa experiência surgiu da reflexão profunda após o estágio nas escolas e a impressão inicial de que a proposta do documento não é compatível com a realidade escolar.

Apesar disso, gostaríamos de ressaltar que ainda existem profissionais que, mesmo diante de todas as dificuldades impostas, conseguem fazer com que o contato com a língua estrangeira seja significativo para seus alunos. Esses profissionais compreendem que desde o Ensino Fundamental, “a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15).

O próprios PCNs reconhecem que as disciplinas de língua estrangeira deveriam ter um caráter prático e que o número de horas reservadas para esse fim não é suficiente para o desenvolvimento das quatro habilidades. Somando-se a isso a falta de professores que possuam proficiência em língua estrangeira e formação pedagógica para implementar o seu ensino de forma satisfatória, a falta de recursos (material didático de qualidade, acesso à mídias de som, internet, etc.), o distanciamento do uso da língua na realidade na qual os alunos estão inseridos e a quantidade de alunos por turma, temos como resultado “uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes” (BRASIL, 2000, p. 25).

Esperamos que essa breve reflexão possa apontar caminhos mais palpáveis, que possam ser utilizados por professores de línguas estrangeiras em seus diversos ambientes de ensino para dar outro tipo de significado às suas aulas ou, ao menos, despertar o interesse do aluno para a importância cada vez maior das línguas estrangeiras modernas em nosso mundo globalizado. Há um longo caminho a ser traçado antes que línguas estrangeiras possam de fato ser apresentadas de forma eficaz no ambiente escolar. É necessário repensar o ensino da própria língua materna, preparar os profissionais que atuam nessa área e disponibilizar materiais de

qualidade, além de ofertar cursos de formação continuada. Refletir sobre essa realidade é um primeiro passo, já que nossos documentos norteadores parecem ignorar a realidade escolar e as condições primárias necessárias para que qualquer proposta de ensino seja, de fato, implementada.

As reflexões acerca dos PCNs, assim como a descrição do que foi observado durante os dois estágios obrigatórios de língua inglesa, são apresentados nas próximas seções do artigo. Posteriormente apontamos os contrastes entre o que é exposto nos documentos e o que é visto na prática dentro das escolas, seguido de nossas considerações a respeito da implementação das atividades elaboradas para o estágio.

Reflexão crítica dos PCNs (1998/2000)

Um dos primeiros pontos discutidos pelos PCNs (2000), que regulamenta o ensino das línguas estrangeiras modernas no ensino médio, é a necessidade de estabelecer interdisciplinaridade com outras áreas de ensino, especialmente com a língua materna. Esse já um grande obstáculo a ser enfrentado pelos professores. Poucas escolas conseguem mobilizar o corpo docente e estabelecer projetos entre disciplinas que integrem os conteúdos desenvolvidos pelas diferentes áreas. Na maioria das escolas as disciplinas são conduzidas de forma individual e fragmentada, de modo que o aluno não consegue visualizar “o todo”, apesar dos PCNs (1998) ressaltar a “função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo” (BRASIL, 1998, p. 37).

Ainda de acordo com o documento,

[...] o estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 37-38).

Apesar de ambos os documentos apontarem para a importância do ensino interdisciplinar como uma forma de utilizar a língua estrangeira em sala de aula de modo prático e aplicado a diferentes contextos, não podemos deixar de sinalizar a falta de suporte que muitas escolas enfrentam entre seus profissionais do ensino para proporcionar tais atividades. O próprio documento sinaliza que tais atividades devem ser realizadas dentro do projeto educacional de cada escola, no entanto, seria interessante se houvesse mais sugestões para a

implementação desse sistema interdisciplinar para o ensino de língua estrangeira, beneficiando não somente o ensino da língua, mas também estabelecendo um norte para o professor.

De acordo com o documento, “o desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação (BRASIL, 1998, p. 38). Já no final do século passado havia essa conscientização sobre a importância dos novos meios de comunicação proporcionados pelo desenvolvimento tecnológico. “Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 38).

O documento referente ao ensino médio reforça que é

(...) fundamental conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

Pensando nesse contexto de acesso à informação, a maioria dos livros didáticos adotados pelas escolas públicas acaba privilegiando a habilidade de leitura em língua estrangeira, uma vez que isso seria útil para provas de vestibular e posteriormente para leitura de textos técnicos nas respectivas áreas de ensino técnico e superior. No entanto, ao se aplicar uma atividade de compreensão básica em alunos da rede pública, a primeira dificuldade que se nota é a de interpretação de textos na própria língua materna. Os alunos conseguem decifrar o código linguístico, mas não conseguem interpretar o que está escrito. Não é de se estranhar que essa dificuldade se torne ainda maior no caso da leitura em língua estrangeira.

Essa dificuldade de leitura pode ser relacionada com o acesso precário à informação. O atual contexto brasileiro - com o advento das redes sociais e a divulgação massiva de “fake news” e conteúdos de fontes duvidosas - é o melhor exemplo para ilustrar a importância da escola em orientar os alunos sobre a importância de saber como e onde buscar informações seguras e ser capaz de olhar um mesmo evento sob diferentes pontos de vista. Ao mesmo tempo que os PCNs, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, ressaltam a necessidade de desenvolver essa competência comunicativa, a população brasileira neste momento acusa a escola pública de ser “doutrinadora”, quando na verdade nosso papel é mostrar a existência de diferentes perspectivas para nossos alunos.

Voltando ao caso das línguas, levantamos a seguinte pergunta: como podemos viabilizar o acesso à informação de textos escritos em língua estrangeira antes de instrumentalizar nossos alunos com a proficiência nessa língua? Como o aluno terá acesso à informação de um texto em inglês sem ser capaz de ler criticamente textos escritos em sua língua materna? O próprio documento referente ao ensino médio condena “o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos” (BRASIL, 2000, p. 26).

Mas como seria possível dar esse passo tão importante (segundo os PCNs de 2000), sem o conhecimento metalinguístico? É claro que reconhecemos que o ensino da gramática não pode ser feito da maneira como é tradicionalmente apresentada, de maneira mecânica e descontextualizada, que já se mostrou totalmente ineficaz para o aprendizado. Mas o documento parece subestimar a importância de desenvolver a proficiência da língua nas quatro habilidades, que é o procedimento padrão dos cursos particulares e institutos de idioma. Independentemente da metodologia adotada, todos esses cursos abordam a gramática e a estrutura da língua ao mesmo tempo que desenvolvem a compreensão oral, a fala e a escrita. Ignorar essa necessidade seria como sugerir que o aluno deve aprender a correr uma maratona antes mesmo de aprender a engatinhar e a andar.

Os PCNs (2000) também destacam a importância do ensino médio no papel de “formador” sem considerar que o ensino fundamental não consegue preparar o aluno com as ferramentas básicas para dar esse passo. É necessário criar condições para que o aluno consiga avançar no desenvolvimento das habilidades durante o ensino fundamental. A maioria dos alunos chega ao Ensino Médio com carências elementares: capacidade de concentração, desinteresse, dificuldades para ler e escrever na língua materna, usar um dicionário e refletir criticamente sobre qualquer assunto. Diante desta realidade, não é possível pôr em prática o caráter formador na língua estrangeira, parece necessário retomar o que não foi desenvolvido até então.

Outro ponto interessante apresentado pelos PCNs (tanto os de 1998 como os de 2000) é a ressalva de que a língua inglesa não deve ser a única opção de língua estrangeira disponibilizada nas escolas. Concordamos com a ideia de oferta de várias línguas, mas se não temos professores qualificados nem para o inglês, não é difícil imaginar que o número de profissionais qualificados em línguas como o espanhol, francês e alemão seja ainda menor. Por isso a inclusão de uma segunda língua na escola - levando em consideração questões culturais

e de colonização, adequando a escola às necessidades da comunidade escolar - parece ainda mais difícil de ser implementada.

Por fim, antes de compartilhar nossas experiências gostaríamos de apresentar os pontos que serão discutidos na terceira parte deste artigo:

1. As competências listadas nos PCNs para língua estrangeira não são desenvolvidas (na prática) no ensino da língua materna.
2. Não há como desenvolver reflexão crítica sobre uma língua estrangeira sem um bom conhecimento e senso crítico em relação à língua materna.
3. Não é possível desenvolver habilidade de leitura sem conhecimento metalinguístico. As competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna segundo os PCNs precisam de uma base de conhecimento metalinguístico e de uma prática dessas mesmas habilidades na própria língua materna
4. A aprendizagem de língua estrangeira de forma articulada só pode ser desenvolvida em um ambiente interdisciplinar. Como o professor que não está inserido em um contexto como esse poderá desenvolver essa articulação em uma disciplina isolada?
5. Qual seria o ponto de partida para superar algumas das dificuldades relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras modernas e melhorar o seu ensino levando em consideração a realidade escolar?

Descrevendo os ambientes de ensino

Colégio A

Denominamos aqui como “Colégio A” a primeira instituição na qual realizamos nossas atividades como professoras estagiárias no ensino de língua estrangeira, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, com 18 alunos matriculados. Localizado na região do Rebouças, em Curitiba, o prédio possui ainda uma estrutura antiga, com paredes bastante espessas. A condição geral do colégio pode ser descrita como precária. Os alunos demonstravam descaso com o ambiente, jogando objetos e até mesmo água no ventilador da sala de aula enquanto este estava ligado. Essa falta de cuidado com o espaço físico da instituição se desdobra na falta de cuidado com o material didático e móveis da sala de aula: alunos jogando livros didáticos uns nos outros e riscando suas mesas e cadeiras era algo recorrente durante as observações das aulas.

As aulas de Língua Inglesa eram geminadas e tinham início às 16:00 e terminavam às 17:40h. Assim, o tempo diário para as atividades era adequado do ponto de vista operacional, porém, nem sempre era possível aproveitá-lo, já que a aula se tornava muito cansativa já nos primeiros minutos da primeira aula.

No que diz respeito ao modelo de ensino, notamos um tradicionalismo por parte da equipe pedagógica. As cadeiras e mesas permaneciam sempre enfileiradas, evitava-se até mesmo trabalhos em equipe para que não houvesse desordem entre os alunos. O espelho de classe era extremamente valorizado pelos professores e principalmente pelos pedagogos, que passavam o tempo todo nas salas para observar se os alunos estavam sentados em seus devidos lugares.

Com isso, os alunos da turma - que já se encontravam em uma fase que exige mais atividades dinâmicas por conta de sua energia e motivação natural da idade de 14 anos - se incomodavam bastante com a situação, desrespeitando a todo momento aquela rígida organização da sala de aula. Levantavam-se durante as atividades e não prestavam atenção nas explicações da professora. Esta não conseguia atrair a atenção da turma por muito tempo, revelando a falta de comunicação e intimidade entre professor e alunos dentro da sala de aula.

Presenciamos uma situação bastante complicada durante nossas observações, o que nos revelou um grande motivo da turma não respeitar a professora e seu trabalho. As aulas observadas por nós ocorriam após o horário de intervalo para lanche, então os alunos voltavam bastante agitados para sala, gritando e correndo pelos corredores. Certa vez, um aluno da nossa turma ficou perambulando pelos corredores. Uma das pedagogas que caminhava pelo local, repreendeu esse aluno no corredor e exigiu que ele entrasse na sala de aula, interrompendo a fala da professora e a advertindo por não ter percebido que o aluno estava fora da sala.

No que diz respeito aos conteúdos ministrados, na maioria das vezes não havia um planejamento prévio para as aulas, a professora fazia uso frequente do livro didático. O livro adotado possuía uma proposta metodológica mais estruturalista, pautada na realização de leitura de textos seguidos de exercícios voltados para tópicos gramaticais. Os conteúdos exigiam um grau de proficiência incompatível com o nível de proficiência dos alunos. Por isso, muitas vezes, a professora levava para a sala de aula atividades que ela considerava mais adequadas ao nível da turma. No entanto, grande parte do material selecionado não tinha um objetivo claro de aprendizado, nem estava relacionado com os temas abordados pelo livro. Como consequência, tais atividades acabavam servindo como um passatempo para que os alunos se mantivessem ocupados durante o maior tempo possível.

A avaliação realizada pela professora era baseada somente nas notas das provas e trabalhos escritos. Não havia atividades de produção e compreensão oral, nem qualquer tipo de avaliação qualitativa dos alunos, considerando aspectos como comportamento ou participação nas atividades, por exemplo.

Como estagiárias estávamos dispostas a propor e experimentar um novo modelo de aula. A equipe pedagógica do Colégio A relatou um pouco ao apresentarmos nossos planos de aula. A professora formadora, por outro lado, apesar de todo o desgaste e cansaço gerado pelo comportamento dos alunos, se mostrou mais aberta às atividades propostas.

Colégio B

O segundo Estágio Obrigatório de Língua Inglesa foi realizado no “Colégio B”, em uma turma do 3º ano do ensino médio, com 19 alunos matriculados. Esta instituição de ensino público também está localizada em uma região central, considerada uma área nobre da cidade. Com relação às instalações, o prédio é bastante antigo e possui diversos blocos de salas que parecem ter sido construídos ao longo dos anos de acordo com o aumento da demanda por espaço físico. No geral, o espaço do colégio é limpo e organizado. As salas se encontram em um bom estado de conservação apesar de precisarem de alguns reparos básicos, como o conserto de tomadas, por exemplo.

O Colégio B, assim como os demais colégios públicos, possui várias grades e trancas, que, assim como no Colégio A despertam uma sensação de confinamento. Entretanto, a direção afirma que essas estruturas são necessárias para controlar o acesso às suas dependências, proporcionando a segurança dos alunos e protegendo o patrimônio do colégio.

Em relação ao corpo docente, desde o início notamos a amabilidade, o respeito e a educação de todos. Já em nosso primeiro contato com o professor regente e a turma fomos muito bem recebidas. Quando fomos apresentadas para a pedagoga da escola e tivemos contato com os demais professores e funcionários, a nossa impressão foi a mesma: o ambiente como um todo era amigável e respeitoso. Esse mesmo tipo de tratamento, ético e humano, era também dirigido aos alunos. A equipe pedagógica tratava todos com seriedade e igualdade. Ficou perceptível o olhar sobre os alunos como futuros cidadãos, que atuam no ambiente escolar de maneira participativa.

As aulas de Língua Inglesa ocorriam nas segundas e quartas-feiras, das 9h às 9h45 e das 11h10 às 11h45, respectivamente. Dessa maneira, o tempo diário para a realização das

atividades era mais curto⁴, mas isso também permitia um trabalho mais dinâmico. Algo importante a ser destacado durante as aulas, é a configuração da sala de aula, em que os alunos dispunham as carteiras em semicírculo, o que permitia melhor interação dos alunos com o professor, e também entre si.

Como já comentado anteriormente, os alunos sempre foram bastante receptivos, colaborativos e atenciosos conosco. Durante a realização das atividades, no geral, todos eles participaram e fizeram o que lhes foi pedido. Tal comportamento, certamente, também era resultado da influência do professor formador, que sempre conversou com eles sobre a importância de nos respeitar e de colaborar com o nosso trabalho.

Com relação ao conteúdo, notamos que as aulas eram sempre planejadas. O professor trabalhava com o livro didático e com atividades elaboradas por ele mesmo. Logo no início das observações, tivemos a oportunidade de conhecer o livro com o qual trabalhavam, e algo que nos chamou bastante a atenção, foi sua abordagem comunicativa, que se dava por temas e não por tópicos gramaticais, como é comum nos materiais para o ensino de Língua Estrangeira adotados pelas escolas da rede pública.

As atividades realizadas durante as aulas sempre tinham como foco a interpretação e a compreensão de temas do cotidiano, tais como preservação meio-ambiente e hábitos saudáveis, e ocorria por meio de textos, de charges e de figuras. Assim, o aprendizado de gramática da língua se dava de maneira mais natural, não se pautando somente na repetição exaustiva de exercícios estruturais.

Além disso, o professor formador priorizava o trabalho em equipe, o que permitia uma maior interação entre os alunos, que tinham a oportunidade de compartilhar seu ponto de vista em pequenos grupos. Ainda, a pedido do professor, alguns trabalhos deviam ser apresentados, o que servia aos alunos como um estímulo para utilizarem a língua estrangeira em sala de aula.

Outro ponto importante a ser destacado, é a maneira como o professor formador realizava a composição da nota dos alunos que não era efetivada apenas pela soma dos valores quantitativos das atividades, mas também dos valores resultantes da avaliação qualitativa que o professor realizava de cada aluno de acordo com sua participação nas aulas.

O professor do Colégio B ficou muito entusiasmado com a nossa presença nas aulas, sempre enfatizando para a turma que este tipo de experiência seria essencial para que ele também pudesse ter contato com novas ideias, refletisse e aprimorasse sua prática de ensino.

⁴ Todas as aulas tiveram uma redução de 5 minutos para que os alunos tivessem 25 minutos do dia para realizar leituras, com livros e textos de sua escolha.

Contrastando realidades com as propostas dos PCNs (1998/2000)

Ao observarmos a realidade do Colégio A e do Colégio B, identificamos diversas semelhanças entre os ambientes de ensino: quanto à localização, pode-se dizer que ambos estão em uma região nobre da cidade, o espaço físico das duas escolas apresenta as mesmas características, já que foram inaugurados na segunda metade do século XX. Suas edificações principais apresentam características dos prédios construídos na época, além de possuírem blocos de salas erguidos posteriormente.

Apesar de semelhanças em termos de localização e estrutura física, a forma como os alunos interagem com os funcionários da escola e o ambiente pedagógico é bastante distinto. Exploraremos esses aspectos na sequência, comparando as diretrizes dos PCNs com o que observamos nas aulas dos professores formadores e com as dificuldades práticas que tivemos para aplicar nossas atividades durante as regências de estágio.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar foi a constatação de que as competências listadas nos PCNs para língua estrangeira não são desenvolvidas de maneira satisfatória no ensino da língua materna. As três competências a serem desenvolvidas listadas pelos PCNs (2000, p. 32) são representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural. Portanto, procuramos preparar o material das aulas de acordo com o perfil da turma e considerando as competências listadas no documento, já antecipando as demandas que os alunos teriam que enfrentar no Ensino Médio subsequentemente. Decidimos analisar uma propaganda de alimentos industrializados, já que este tema está alinhado com a necessidade de “conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (BRASIL, 1998, p.7).

O material desenvolvido nas primeiras aulas tinha por objetivo fazer com que os alunos utilizassem “estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura” e ajudá-los a “compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar e agir e sentir de quem os produz” (BRASIL, 2000, p.32). Para atingir este propósito, em nossa primeira aula do projeto de estágio no Colégio A, na turma de 9º ano, apresentamos aos alunos essa propaganda, já que a temática do livro didático com a qual eles estavam trabalhando era *The world of advertisement*⁵.

⁵ O mundo da propaganda.

Além do texto escrito em inglês, a propaganda possuía imagens que complementavam seu significado, intensificando sua mensagem, servindo como uma ferramenta para a professora desenvolver a interpretação de aspectos não-verbais. A ideia era simples: os alunos veriam um pacote de batatas fritas sobre uma mesa de madeira de demolição com um vasto campo verde ao fundo. Ao observar a plantação de batatas, os alunos chegariam à conclusão de que o objetivo daquela propaganda era mostrar que a batata frita do pacote era um alimento saudável e vinha direto do campo para nossa casa.

Apesar de terem vasto suporte para interpretar o texto através dos elementos descritos, para a nossa surpresa, os alunos tiveram muita dificuldade em relacionar os elementos visuais aos textuais. Foi necessário traçar um longo caminho de discussão (não previsto no plano de aula) até que um grupo de alunos conseguisse fazer esta inferência sobre a imagem e o texto da propaganda.

Diante desta situação, constatamos que fazer uma leitura crítica de uma simples propaganda era extremamente difícil e que os alunos não tinham desenvolvido a capacidade de processar a linguagem não-verbal naturalmente. Apesar de termos observado que a professora não promovia debates em sala e nem fazia uso da língua inglesa, achamos que os alunos teriam condições de analisar a propaganda a partir de sua experiência com a língua materna e como consumidores daquele tipo de produto.

Ao nos depararmos com tamanha carência na própria língua materna, não é de se admirar que qualquer tipo de reflexão sobre uma segunda língua se torne uma tarefa complicada e até mesmo frustrante. Nenhuma criança aprende a ler e escrever antes de dominar o seu próprio registro oral. Portanto, nos parece que a ideia de simplesmente privilegiar a leitura não seja frutífera em contextos onde a capacidade de leitura em língua portuguesa ainda não foi consolidada.

A maioria dos livros didáticos adotados em escolas públicas privilegiam atividades de leitura e não apresentam atividades de produção e compreensão oral em língua estrangeira. Ou seja, já há um grande distanciamento entre o que é proposto pelos PCNs, os materiais didáticos disponibilizados para as escolas e o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos na língua materna. Portanto, é muito difícil para o professor de línguas estrangeiras suprir as dificuldades e carências que o aluno apresenta na língua materna.

O segundo ponto que merece nossa atenção é a impossibilidade de se desenvolver reflexão crítica sobre uma língua estrangeira sem que haja um bom conhecimento e senso crítico em relação à língua materna. De acordo com os PCNs (1998, p. 28), ao chegar ao 6º ano (5ª série do antigo ginásio), “a criança já é um falante competente de sua língua para os usos que

se apresentam nas comunidades discursivas imediatas das quais participa em sua socialização [...]”. Assim, a criança supostamente já seria capaz de compreender a língua materna e utilizá-la para comunicação, produzindo significados de maneira crítica.

Além disso, os PCNs (1998) descrevem que nessa etapa o aluno também já deve ter aprendido os “usos de linguagem com os quais pode não ter se familiarizado em casa (por exemplo, na leitura e na produção de um texto escrito) [...] e começado a construir conhecimento de natureza metalinguística nas aulas de língua materna”. Isso quer dizer que ele tem a possibilidade de “pensar, falar, ler e escrever sobre sua própria língua” (BRASIL, 1998, p. 26). No aprendizado de Línguas Estrangeiras, tais habilidades são de extrema importância, já que o aluno utilizará a língua materna como base para o seu aprendizado da língua estrangeira.

Como já mencionado, em nossa experiência no estágio no Colégio A, notamos que os alunos tiveram bastante dificuldade para desenvolver a atividade de interpretação de uma propaganda em inglês com elementos verbais e não-verbais. Isso nos fez perceber que para eles, a barreira não era somente a língua, mas também uma dificuldade de interpretação na língua materna. Como consequência, essa tarefa, aparentemente, tão simples gerou um sentimento de impotência e frustração. Esses alunos tinham chegado ao nono ano do ensino fundamental sem a prática de refletir e fazer uso de seu conhecimento prévio para a atribuição de sentido.

Já em nossa experiência no Colégio B, realizamos uma atividade sobre hábitos saudáveis intitulada *Healthy Life*⁶. Ao apresentarmos um texto em inglês contendo dicas de hábitos para melhorar a saúde, percebemos que para realizar a leitura, os alunos utilizaram as estratégias de leitura que possuíam em sua língua materna e o seu conhecimento de mundo, além das informações que já haviam assimilado sobre a língua estrangeira. Neste caso, a maioria dos alunos foi capaz de ler e compreender o que estava escrito, mesmo sem conhecer todas as palavras do texto. Esses alunos tinham o hábito de fazer inferências textuais, libertando-se da necessidade de fazer uma tradução palavra por palavra através do uso exaustivo de dicionários.

A partir das nossas observações no Colégio B, ficou bastante claro que o professor tinha uma grande preocupação em promover uma discussão aprofundada dos temas desenvolvidos nas aulas. Para ele, a reflexão e a abstração de sentido no estudo de uma língua estrangeira eram tão importantes quanto o conhecimento metalinguístico. Suas aulas eram conduzidas por meio de um viés mais reflexivo, pedindo aos alunos que contribuíssem com suas impressões e opiniões o tempo todo.

⁶ Vida Saudável.

Isso vai de encontro com o que preconizam os PCNs (2000, p. 26), que ressaltam no caráter formativo das Línguas Estrangeiras, a importância de o aluno “entender, falar, ler e escrever” nessa nova língua. Como poucos alunos da turma tinham condições de realizar esse debate na língua estrangeira, o Professor B optou por realizar a reflexão através da língua materna. Essa foi a saída encontrada por ele para seguir as orientações dos PCNs, apesar de seus alunos não terem desenvolvido a proficiência necessária para interpretação de textos em inglês no ensino fundamental.

Constatamos que o professor do Colégio B se sentia mais motivado a seguir as orientações dos PCNs, diferentemente da professora do Colégio A. Percebemos que a maturidade de leitura dos alunos na língua materna se tornava um elemento facilitador no estudo da língua estrangeira. Já a professora do Colégio A, além de ter que lidar com alunos com grandes dificuldades na língua materna, não tinha o apoio da equipe pedagógica, nem possuía um material didático de qualidade à sua disposição.

A terceira constatação oriunda da experiência de estágio foi que não é possível desenvolver habilidade de leitura sem o mínimo de conhecimento metalinguístico. No Colégio A, desde o período das observações, ficou bastante nítido que a professora regente não tinha o hábito utilizar o inglês em sala de aula, o que distanciava ainda mais os alunos da língua. A professora traduzia todo o conteúdo, inclusive os enunciados dos exercícios do livro didático. Os alunos estavam habituados a não precisar fazer o mínimo esforço para compreender o que estava escrito em seu livro, reforçando o distanciamento e o desinteresse pela língua. Além disso, por causa da indisciplina, era praticamente impossível promover qualquer tipo de discussão ou debate durante as aulas.

No Colégio B, o professor procurava utilizar o inglês em sala de aula, mesmo sabendo que muitos dos alunos não entendiam de imediato o que ele estava dizendo. Ele também tinha o hábito de pedir aos alunos que lessem pequenos textos e os enunciados das atividades em inglês, solicitando que estes que explicassem o seu conteúdo para os colegas que não haviam compreendido. Assim, ele conseguia aproximar mais os alunos da língua inglesa, permitindo que criassem maior familiaridade com o material didático, além de despertar seu interesse pela língua. A partir disso, ele promovia discussões e debates em sala, fazendo com que os alunos participassem, mesmo que essa interação ocorresse através do uso da língua materna.

Portanto, para desenvolver as competências comunicativas é necessário que o aluno tenha conhecimento metalinguístico. Os PCNs (1998, 2000) discutem o fato de muitas escolas ainda basearem as aulas de língua estrangeira no domínio de regras gramaticais e, essencialmente, da modalidade escrita da língua. De acordo como os PCNs (2000, p. 28), esse

tipo de ensino pretende levar o aluno a “entender, falar, ler e escrever” no novo idioma, porém, não questiona se “a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação”, já que “são raras as oportunidades que o aluno tem de ouvir ou falar a língua estrangeira”.

Mas o que notamos durante nossas observações é que o problema não é o ensino da gramática, mas a falta de uma metodologia que norteie como será o seu ensino. Ao observarmos as escolas de idiomas, percebemos que o aprendizado sempre tem como base uma metodologia (comunicativa, audiovisual, direta, audiolingual, etc.). Além disso, os materiais didáticos de qualidade sempre trazem um *teacher's guide*, que contém sugestões e dicas de como implementar as aulas de maneira mais dinâmica e interessante, de acordo com cada metodologia ou método proposto.

Entretanto, nas escolas da rede pública o livro do professor geralmente possui apenas as respostas das atividades, o que limita bastante o aproveitamento do material didático. Outro fator que dificulta o desenvolvimento das aulas de língua estrangeira, é o número de alunos por turma e a quantidade de aulas por semana. Para que o professor desenvolva atividades de *speaking*, por exemplo, o número de alunos deveria ser no máximo 16 e a disciplina precisaria ser distribuída em um número mínimo de quatro aulas semanais⁷.

Percebemos que os PCNs não estabelecem claramente que tipo de metodologia de ensino para línguas estrangeiras modernas a escola pública deveria adotar. Essa definição, além de não ser tarefa fácil, teria um impacto drástico na escolha do material didático. Sem um material de qualidade e uma orientação pedagógica definida, é muito difícil desenvolver o conhecimento metalinguístico do aluno.

O próximo tópico de discussão diz respeito à afirmação: a aprendizagem de língua estrangeira de forma articulada só pode ser desenvolvida em um ambiente interdisciplinar. Como o professor que não está inserido em um contexto como esse poderá desenvolver essa articulação em uma disciplina isolada? Os PCNs do ensino médio, aponta claramente para a importância de estabelecer um diálogo entre as Línguas Estrangeiras Modernas e as demais disciplinas, já que

[as] relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos de sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. Assim, as similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre

⁷ Na escola B, por exemplo, os alunos tinham apenas duas aulas semanais de 35 minutos.

ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área (BRASIL, 2000, p. 26).

Infelizmente, o que foi observado no Colégio A não corresponde ao apontado pelo documento. A instituição superestimava o uso livro didático, substituindo o papel de mediador do professor. Ainda que a professora elaborasse atividades inspirando-se no livro didático, essas não tinham um objetivo claro e não eram articuladas de fato com os temas propostos. Não havia também nenhum movimento de interdisciplinaridade ou projetos desenvolvidos em parceria com outras áreas de conhecimento.

No Colégio B nos deparamos com um cenário um pouco mais animador: uma turma com 19 alunos, com uma configuração de semicírculo para a aula de língua estrangeira. Essa simples mudança de organização permitia uma interação mais efetiva entre professor e alunos, pois estes conseguiam manter contato visual com a turma toda e com o professor, observar seus gestos ao se comunicarem e responder às perguntas do professor com mais segurança. Isso também diminuía a dispersão, pois não havia a possibilidade de “se esconder” nas fileiras do fundo da sala de aula. Além disso, o professor dessa turma sempre elaborava atividades diferentes das propostas pelo livro, complementado seus conteúdos. Também no Colégio B, os professores possuíam abertura para articular suas disciplinas outras áreas de conhecimento.

Apesar de no Colégio A não existir um projeto para atividades interdisciplinares, acreditamos que seria possível fazer um estudo dos temas propostos nos livros e tentar articulá-los com os assuntos desenvolvidos em outras disciplinas. Um exemplo prático pode ser a maneira como articulamos os conteúdos de nossas aulas no Colégio B. Quando soubemos que os alunos estavam realizando discussões sobre hábitos alimentares em um projeto da escola, resolvemos inserir esse tema na aula de língua estrangeira. Se houvesse abertura para interdisciplinaridade no Colégio A, poderíamos ter direcionado uma das atividades da aula de propaganda para a disciplina de Artes, por exemplo, já que na realização de nossa última atividade os alunos deveriam se organizar em grupos e elaborar uma propaganda utilizando revistas, pinturas, desenhos etc.

Por fim, após destacarmos esses contrastes entre as diretrizes dos PCNs e a realidade escolar, nos deparamos com a seguinte pergunta: Qual seria o ponto de partida para superar algumas das dificuldades relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras modernas e melhorar o seu ensino levando em consideração a atual realidade escolar?

De acordo com o que observamos durante o estágio, o professor de língua estrangeira moderna precisa enfrentar muitos desafios se quiser de fato, atribuir algum grau de relevância para o ensino da língua estrangeira e despertar o interesse dos seus alunos de forma efetiva. O profissional precisa ter muita sensibilidade para avaliar quais são as limitações que os alunos têm na língua materna e, a partir daí, adaptar e desenvolver materiais que possam suprir essas dificuldades.

Geralmente o professor não tem a opção de escolher o material didático que será adotado e não tem tempo hábil para preparar material para todas as turmas. Uma sugestão palpável seria verificar os temas apresentados pelo livro e tentar relacioná-los com algum conteúdo desenvolvido em outras matérias para estabelecer algum tipo de interdisciplinaridade, buscando atividades no ambiente virtual e adaptando esses materiais para suas turmas.

Percebemos também a importância de tentar, quando possível, introduzir a língua estrangeira através de comandos básicos (cumprimentar, dar instruções práticas, pedir silêncio) e fazer com que os alunos façam o mínimo de esforço para interpretar os enunciados e conteúdos dos livros, quando estes estiverem escritos em língua estrangeira.

Outro aspecto que nos chamou bastante a atenção durante as atividades de estágio, diz respeito à relação do aluno com o ambiente escolar. No Colégio A, observamos que os alunos não tinham respeito pelo ambiente escolar, pelo patrimônio da escola e pelos funcionários, o que claramente refletia na falta de compromisso e interesse pelo processo de aprendizagem.

Já no Colégio B, os alunos expressavam maior comprometimento com o ensino. Por serem tratados como parte integrante do grupo escolar, os alunos apresentavam uma postura de respeito com seus professores, funcionários e colegas. Isso visivelmente refletia na maneira como eles se interessavam pela língua estrangeira.

Andrade (2010), em sua pesquisa sobre o aprendizado de língua estrangeira na escola pública, tem como base a teoria de Krashen (1982)⁸, na qual o “bloqueio” que o aluno enfrenta para aprender está relacionado ao filtro afetivo. Esse filtro, então, impede que o estudante “aprenda um novo idioma por influências psicológicas [...] já que não teve contato proximal com o idioma ensinado nos anos iniciais de sua existência” (ANDRADE, 2010, p. 10).

Segundo o autor,

[no] período de operações formais, que segundo Piaget (1976) ocorre depois dos 11 anos, o jovem persistirá em toda sua vida adulta com maior desenvolvimento intelectual, mas ele não adquiriu novos funcionamentos

⁸ ANDRADE, Renato Antônio de. **A influência do filtro afetivo no ensino da língua inglesa em uma escola pública do sul goiano**. Universidade Federal de Goiás Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Morrinhos, 2010.

mentais. Nesta fase então, passa a atuar o filtro afetivo e se ele conseguir aprender um idioma, isto é, não for afetado pelo bloqueio, o *input* (entrada) deve ser aperfeiçoado para o rompimento completo do filtro e a abordagem natural não está descartada na aquisição da língua (ANDRADE, 2010, p. 15).

Levando isso em consideração, é importante lembrar que justamente no 6º ano do ensino fundamental a língua estrangeira é adicionada à grade curricular das escolas públicas no Brasil. Portanto, um dos elementos que pode ter influenciado as dificuldades dos alunos do Colégio A com a língua estrangeira é este “bloqueio” citado anteriormente. Já no Colégio B, o tratamento oferecido aos alunos e a relação próxima com o professor de língua estrangeira parece ter criado um interesse maior pela língua inglesa e, conseqüentemente, condições melhores de aprendizagem.

Apesar do colégio B possuir uma infraestrutura parecida com a do colégio A, praticamente a mesma quantidade de aulas semanais e material didático também fornecido pelo estado, a qualidade e o aproveitamento das aulas de língua estrangeira por parte dos alunos era muito diferente. O fato dos alunos do colégio B terem um nível melhor de proficiência na língua materna, incluindo a capacidade de ler um texto e, a partir dele, fazer uma discussão de forma crítica teve um grande impacto na maneira como as atividades preparadas para o estágio fossem implementadas.

O contato maior desses alunos com a língua estrangeira, utilizada sistematicamente pelo professor em sala de aula, fez com que as regências de estágio pudessem ser parcialmente conduzidas em inglês. Os alunos que tinham um nível de proficiência melhor chegaram a tentar se comunicar em inglês com as professoras estagiárias durante as regências.

Aparentemente, a Escola B conseguiu implementar melhores condições de aprendizagem para a língua estrangeira durante o ensino fundamental, já que seu comportamento é bastante distinto quando contrastado com os alunos da Escola A. Ainda que as condições da Escola B não sejam ‘ideias’ e os alunos não tenham chegado ao ensino médio com o conhecimento metalingüístico necessário, percebemos na prática a importância de conceder aos alunos a oportunidade de se posicionarem com suas ideias e opiniões, criando um ambiente de respeito e confiança que viabiliza o desenvolvimento crítico dos discentes. Uma base de conhecimento melhor na língua materna também teve impacto no desenvolvimento de atividades em língua estrangeira.

]

Considerações finais

O ponto mais marcante de nossas experiências nos estágios foi a diferença das realidades que encontramos nos dois colégios. Apesar de apresentarem semelhanças estruturais, ficou claro que o excesso de tradicionalismo por parte da equipe pedagógica, bem como a desunião entre os professores no Colégio A, comprometiam muitas etapas do processo de aprendizagem de língua estrangeira, resultando em indisciplina e a falta de interesse pela língua inglesa por parte dos alunos. No Colégio B, notamos que o tratamento ético e humano que a equipe pedagógica direcionava a todos tinha um impacto positivo no aprendizado dos alunos.

Com isso, constatamos que o investimento em um ambiente educacional acolhedor, a interdisciplinaridade, o comprometimento e entrosamento da equipe pedagógica e uma base sólida de conhecimento da língua materna trazem transformações positivas para a aprendizagem da língua estrangeira, como foi constatado a partir da aplicação efetiva das atividades dentro do Colégio B.

Os parâmetros elaborados como suporte foram desenvolvidos “com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 05). Porém, na maioria das vezes, essa interação entre todas essas instâncias não acontece na prática. O professor inserido em condições precárias, não consegue sozinho ajudar seus alunos a superarem sua carência afetiva e intelectual. Segundo relato dos professores de estágio, a realidade da maioria das escolas públicas se assemelha muito mais ao que foi observado na Escola A. O modelo da Escola B pode ser, metaforicamente, comparado a um oásis perdido no meio de um vasto deserto.

Os PCNs desenvolvidos para o Ensino Médio naturalmente complementam os apontamentos feitos pelos PCNs do Ensino Fundamental, considerando que os alunos desenvolvem suas habilidades de forma satisfatória durante este período escolar. Mas não podemos fechar os olhos para o fato de que os alunos da rede pública chegam ao Ensino Médio sem preparo para iniciar uma fase de estudos de caráter “formador”. São muitas as lacunas que ficam para trás.

O professor de língua estrangeira precisa oferecer condições para que os alunos ao menos desenvolvam algum tipo de interesse pela língua estrangeira durante sua trajetória escolar, dentro do que for possível em cada realidade. O que observamos no Colégio A, na turma de 9º ano, é que grande parte dos alunos acaba chegando ao Ensino Médio com

dificuldades primárias: dificuldades para se concentrar, ler e interpretar textos em sua língua materna.

Assim, o ponto de partida para o professor ensinar Línguas Estrangeiras, mesmo nessas condições, seria começar trabalhando com a língua materna primeiramente, concentrando-se no conhecimento metalinguístico que ele possui da própria língua. Outra estratégia, ainda, seria o professor considerar a realidade do aluno, priorizando o estudo de temas relacionados ao seu cotidiano, levando em conta seus gostos e preferências. Para tanto, o professor deveria utilizar o livro didático como instrumento de base para o ensino e não como única fonte de estudo da disciplina. Isso também implica em preparar melhor os docentes, para que possam ter mais segurança e autonomia tanto na hora de preparar suas aulas, quanto no momento de escolher o material didático e a metodologia mais adequada para cada turma.

Refletir sobre a realidade do ensino de línguas estrangeiras na rede pública brasileira é o primeiro passo para que mudanças qualitativas sejam realizadas. Atualizar e, principalmente, reformular todos os documentos norteadores da educação no Brasil levando em conta a realidade é um passo necessário. O comportamento das novas gerações está se modificando drasticamente a partir do uso intenso das tecnologias para a comunicação humana. Tecnologias que os PCNs de 1998 já haviam reconhecido como ferramentas futuramente necessárias para o ensino das línguas: “pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 21). Porém, são poucas as instituições que têm acesso a esses recursos e que podem de fato fazer com que o seu uso seja produtivo no ensino de línguas estrangeiras. O quadro negro não pode mais competir com *tablets* e aparelhos celulares, nossos modelos de aula precisam ser repensados com urgência.

É necessário destacar também que há um forte movimento contra a área de Ciências Humanas, tanto por parte do governo quanto dentro das próprias universidades. Até mesmo a sociedade, por conta da configuração política atual, tem acusado profissionais da área de humanas de doutrinar sistematicamente nossos alunos com ideias partidárias, quando na verdade, ainda lutamos para desenvolver o interesse e chamar a atenção dos alunos para conteúdos do próprio currículo.

Portanto, o que podemos concluir dessas experiências de estágio e com base nos estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos ensinos Fundamental e Médio, foi que, independentemente das condições de infraestrutura, dos recursos disponíveis, do apoio recebido da equipe pedagógica e da carência de elementos importantes apontados nos documentos, é

possível que o professor melhore a qualidade de suas aulas de língua estrangeira. Para isso, é necessário que ele esteja preparado para lidar com situações e contextos diversos, conhecendo seus alunos e estabelecendo um vínculo de afeto e confiança. Esse movimento é necessário até que os documentos possam de fato ser implementados ou repensados para se adaptar à nossa dura realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renato Antônio de. **A influência do filtro afetivo no ensino da língua inglesa em uma escola pública do sul goiano**. Universidade Federal de Goiás Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Morrinhos, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/12110166/A_INFLU%C3%8ANCIA_DO_FILTRO_AFETIVO_NO_ENSINO_DA_L%C3%8DNGUA_INGLESA?auto=download. Acesso em: 13 de dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 01 de dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 2000. pp 49-63. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 01 de dez. 2018.

Como citar este artigo:

SLUGOVIESKI, Cristiane; OLIVEIRA, Débora França; AZEVEDO, Flávia. O contraste entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988/2000) para línguas estrangeiras modernas e a realidade escolar: uma reflexão a partir da vivência no estágio obrigatório. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 3-23, jan./jun. 2019. E-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v5i1.12065

Submetido em: 12/12/2018

Revisões requeridas: 10/01/2019

Aprovado em: 30/03/2019

Publicado em: 30/04/2019