

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

ALVARO BARBOSA DA SILVA

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA DO
ESTADO DO PARANÁ – UM ESTUDO DE CASO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2013

ALVARO BARBOSA DA SILVA



**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA DO
ESTADO DO PARANÁ – UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador: Prof. Lucas Schenoveber dos Santos Junior

MEDIANEIRA

2013



TERMO DE APROVAÇÃO

O Ensino da Língua Inglesa no Estado do Paraná – Um Estudo de Caso

Por:

Alvaro Barbosa da Silva

Esta monografia foi apresentada às 20:00h do dia 13 **de dezembro de 2013** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Umuarama,PR, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho

Prof. Lucas Schenoveber dos Santos Junior
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientador)

Prof Dr. Ricardo dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. Esp. Joice Maria Maltauro Juliano
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico este trabalho a Deus, criador de todas as coisas, a minha família, minha esposa, amigos, professores, tutores e a todos que direta ou indiretamente fizeram com que essa minha conquista fosse possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

A minha esposa e companheira de todos os momentos, pessoa mais importante da minha vida adulta, minha fortaleza, amor da minha vida.

A meu orientador professor Lucas Schenoveber dos Santos Junior pelas orientações e carinho ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grato a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova” (Juan Ramón Jiménez)

RESUMO

SILVA, Alvaro Barbosa da. O Ensino da Língua Inglesa na Escola Pública do Estado do Paraná – Um estudo de caso. 2013. 60f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

Este trabalho teve como temática o ensino da língua inglesa no Estado do Paraná. O estudo traz a história do início, desenvolvimento e total domínio da língua no mundo em tempos de internet e mundialização, bem como a relação do Brasil e do Paraná com os países sujeitos nesse processo. Reflete sobre as condições de acesso e permanência dos professores de língua inglesa no estado, condições de contratação, diretrizes que devem seguir, estratégias de ensino e o aprendizado dos alunos. A pesquisa de campo avaliou os alunos do 6º e 9º do ensino fundamental, 3º ano do ensino médio e alunos egressos. A análise dos dados juntamente com o referencial teórico mostrou que o ensino não segue a linearidade esperada, não avança significativamente e continua seguindo interesses políticos e econômicos.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Ensino; Aprendizagem; DCEs; Paraná.

ABSTRACT

SILVA, Alvaro Barbosa da. O Ensino da Língua Inglesa na Escola Pública do Estado do Paraná – Um estudo de caso. 2013. 60f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

This work had as theme the English Language Teaching in Public Schools in the State of Parana. The study presents the story of the initiation, development and total spread of the language in the world in times of internet and globalization, as well as the relation among Brazil, the State of Paraná and the countries involved in this process. It reflects about the conditions of access and permanence of the English teachers in the state, recruitment conditions, guidelines that must be followed, teaching strategies and the learning of students. The case study evaluated the students from the 6th and 9th years of the elementary school, 3rd year of high school and graduates. The analysis of the data joint with the theoretical framework showed that the teaching does not follow the expected linearity does not advance significantly and it continues following political and economic interests.

Keywords: English Language; Teaching; Learning; DCEs; Parana.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questão 01.....	43
Figura 2 – Questão 02.....	43
Figura 3 – Questão 03.....	44
Figura 4 – Questão 04.....	44
Figura 5 – Questão 05.....	45
Figura 6 – Questão 06.....	45
Figura 7 – Questão 07.....	46
Figura 8 – Questão 09.....	50
Figura 9 – Questão 10.....	50
Figura 10 – Questão 11.....	50
Figura 11 – Questão 12.....	51
Figura 12 – Questão 13.....	51
Figura 13 – Questão 14.....	52
Figura 14 – Questão 15.....	52
Figura 15 – Questão 16 - 19.....	53
Figura 16 – Questão 20 - 21.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resposta dos sujeitos da pesquisa	42
Tabela 2 – Resposta dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.....	47
Tabela 3 – Resposta dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.....	47
Tabela 4 – Resposta dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.....	48
Tabela 5 – Resposta dos alunos egressos.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. REVISÃO DA LITERATURA.....	14
1.1 BREVE HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA. RETROSPECTO: NASCIMENTO, DESENVOLVIMENTO E INSERÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO.....	14
1.2 A língua inglesa no Brasil.....	17
1.3 A língua inglesa e o Paraná.....	21
1.3.1 A língua inglesa no contexto atual do ensino paranaense.....	24
1.4 O PROFESSOR DE INGLÊS E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	25
1.4.1 As Diretrizes para o ensino de LEM.....	27
1.4.2 Estratégias de ensino.....	37
1.5 O APRENDIZADO DOS ALUNOS DE LEM NO ENSINO EDUCACIONAL PARANAENSE.....	39
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
2.1 LOCAL DE PESQUISA, POPULAÇÃO, QUANTIDADE E AMOSTRA.....	40
2.2 TIPO DE PESQUISA.....	40
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	41
3 ANÁLISE DOS DADOS.....	41
3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
3.2 COMPARATIVO ENTRE OS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS DO SISTEMA EDUCACIONAL PARANAENSE E DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICE.....	64

INTRODUÇÃO

A língua inglesa é facilmente observada no dia-a-dia em todo lugar, seja ele físico ou virtual. Ela está nos nomes das lojas e dos produtos, nas músicas que tocam nas rádios, nos produtos importados, artigos científicos, nos programas televisivos e claro, na internet. Esse fato já é comum há um bom tempo em todo o planeta, tendo o idioma em questão se tornado um elo entre os países. Portanto, no mundo atual, saber comunicar-se utilizando este idioma pode ser decisivo para a vida profissional ou mesmo pessoal de cada um, esteja onde estiver. O inglês assumiu uma importância enorme nas relações entre as pessoas, pois tornou-se a língua de referência para a comunicação, tanto para os negócios quanto para o lazer.

Considerada a importância do ensino da língua inglesa o estudo buscou compreender quais são os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos do Estado do Paraná ao longo dos 7 anos mínimos de ensino (4 anos no ensino fundamental e 3 anos no médio), segundo seu sistema de avaliação em comparação aos questionários estruturados aplicados durante a realização desse estudo. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 6º e 9º do ensino fundamental, 3º do ensino médio e alunos egressos, recém formados do Colégio Estadual Professora Hilda Trautwein Kamal da cidade de Umuarama.

Para se saber o que de fato os alunos já haviam aprendido, foi necessário investigar primeiro o que eles deveriam saber, quais eram as expectativas de aprendizagem de cada ano/série. Tomou-se assim as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs, 2008), as bases teórico-metodológicas que orientam o ensino da língua no Estado do Paraná como referência em todo o processo além de conceitos retirados de avaliações do Enem e do site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Os estudos observados desde o projeto desse trabalho já mostravam a educação básica no Brasil como notadamente frágil segundo praticamente todos os índices mundiais e nacionais, além das diversas conceituações que se pode fazer sobre o que se entende por qualidade em educação, como exceção isolada temos talvez apenas os dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, de 2005 à 2011. (UNICEF, 2009; PNUD, 2011; MEC/INEP, 2011).

Quando consideramos apenas o ensino da língua inglesa nesse nível, objeto de estudo deste projeto, a realidade não é diferente conforme aponta estudo realizado pela empresa de intercâmbio EF realizada entre 2009 e 2011, que colocou o Brasil em 46º lugar, do total de 54 países, no que se refere ao domínio da Língua Inglesa. (Intercâmbio EF, Índice de Proficiência em Inglês, 2012).

Neste contexto, os professores, em grande parte profissionais egressos de cursos de Letras (que provavelmente lhes proporcionaram poucas oportunidades de aprender o idioma) e com precária formação pedagógica, acabam por serem sujeitos desta prática gerada pelo descaso do poder público.

Para confirmar ou tomar novo posicionamento em relação ao proposto, pretendeu-se, com base no referencial teórico reunido, utilizando-se do instrumento questionário, comparar os dados oficiais com os colhidos no estudo, traçando uma linha histórica do avanço e ensino da língua no mundo, no Brasil e por fim no Estado do Paraná para se compreender os fatores que influenciam os processos de ensino e aprendizagem no ensino da língua inglesa como segunda língua nos colégios paranaenses e suas implicações.

Buscou-se ainda analisar a atuação dos envolvidos (alunos, professores, coordenadores), direta ou indiretamente, perante os resultados obtidos regionalmente, bem como baseando-se nos índices nacionais e internacionais expostos no estudo.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1 BREVE HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA. RETROSPECTO: NASCIMENTO, DESENVOLVIMENTO E INSERÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO.

O ensino da língua inglesa, em todos os ambientes (virtuais ou físicos), há muito firmou-se como condição necessária a todos, no que concerne ao acesso total, seja para a educação, trabalho ou mesmo para o completo acesso às atividades de lazer, utilizando-se de videogames, filmes com áudios originais, interação online internacional em jogos, redes sociais, salas de *chat*, entre outros. Isso ocorreu principalmente pela necessidade de se estabelecer um meio de comunicação entre todos os povos, dado que o movimento de mundialização já encontra-se em estágio avançadíssimo em pleno século XXI. Pires (2002) coloca que “à medida que se acentua a mundialização [...] toma-se consciência das dificuldades criadas pela existência de tantas línguas diferentes, o que constitui um sério obstáculo à comunicação e à compreensão entre os povos.” (PIRES, 2002, p.11).

Entretanto, deve-se levar em conta que uma língua nunca será simplesmente um amontoado de signos e códigos imparciais, pois é impossível dissociar cultura de um ou mais povos da língua, bem como seus posicionamentos políticos, econômicos e sociais, portanto excluindo-se a possibilidade de neutralidade em todos os aspectos. Também faz-se necessário compreender porque escolheu-se um idioma em especial nesse processo, refletindo-se pela história, quais os fatos e implicações que nos levaram por esse caminho.

Nesse sentido, ao se refletir sobre a língua inglesa e suas origens, no que concerne a história, segundo Pires (2002), não se sabe ao certo quais eram as línguas nativas das ilhas britânicas, com exceção da língua dos Celtas, a primeira língua indoeuropeia usada em território inglês, local inicial a ser considerado nesse estudo, pois os registros são escassos e limitados, sendo que o inglês de fato, como língua oficial, tem uma história de cerca de 1500 anos, tendo o inglês atual apenas 500 – tempo considerado curto nesse contexto (CAMPOS, 2006). A língua inglesa é portanto resultado de invasões, conflitos, acomodações e convivência de diversos povos com diversas línguas nativas diferentes entre si.

O próximo aspecto a ser compreendido é a evolução humana ligada ao poder conferido a quem sempre esteve à frente por dominar um novo conhecimento, um diferente tipo de ferramenta, ou novos meios de se fazer antigas coisas de formas mais rápidas e melhoradas. Segundo Pires (2002, p. 14),

há muitos milhares de anos, o Homem começou a encontrar meios para transformar os materiais existentes na Natureza em ferramentas de maior utilidade, que lhe permitissem sobreviver num mundo hostil. A descoberta do fogo, por exemplo, e a possibilidade de transformar a argila em cerâmica, ou extrair metais das rochas, viabilizaram o mundo moderno.

Considerando o contexto, observa-se que a Inglaterra conseguiu consolidar-se como uma das primeiras potências do mundo moderno justamente por ser palco de muitas revoluções, conquistas e avanços tecnológicos. Entende-se que isso só foi possível devido a uma característica cultural do povo inglês que, “procurava manter o governo afastado das instituições religiosas que impunham concepções contrárias do universo [...] o que lhes permitiram tomar a dianteira em todas as áreas de conhecimento”. (PIRES, 2002). Cabe destacar dois aspectos fundamentais – a Inglaterra, durante o século XVI e XVII se impôs como potência mundial comercial por via das revoluções agrícola, econômica, social, demográfica e política; e posteriormente, com a revolução industrial, colocou-se um século a frente dos demais países europeus, em termos de progresso. (PIRES, 2002; FIGUEIREDO e MARZARI, 2011; BLOCK, 2006).

Com a economia crescendo e as novas tecnologias desenvolvidas, o país buscou então ampliar seus domínios, o que na época representou a corrida marítima. Por ela, a Inglaterra obteve muitas colônias em todo o mundo. Em todas essas colônias seu idioma, valores e costumes foram impostos aos povos dominados, como se é natural nesses processos de dominadores e dominados. Entretanto, segundo Pires (2002) e Barbosa (1969), a libertação dessas colônias ocorreu de forma pacífica, muitas delas pela própria Inglaterra, o que ajudou a manter a língua, assim como os costumes, tradições e hábitos alimentares até os dias de hoje.

Até o século XX a Europa, mais especificamente a Inglaterra foi o centro do poder, seja por aspectos econômicos ou por hábitos e costumes disseminados em todo o mundo. Nesse período entra em cena os EUA e a língua inglesa toma novas características e novos impulsos. Esse fenômeno se dá principalmente pelas políticas econômicas protecionistas, “que cada país impunha para evitar a concorrência de outros países. Nessa fase começaram os trustes [...], com o objectivo de impor preços dos produtos industriais a seu favor” (PIRES, 2002, p. 19).

Naquela época e contexto ocorreu a Primeira Guerra Mundial. Com seu fim, o capital, e por consequência o poder, não mais surge da Inglaterra, mas sim dos Estados Unidos da América, com tecnologia emergente, mudando o polo econômico

e industrial do mundo. (VANSPANCKEREN, 1997)

Com a Segunda Guerra Mundial, motivada novamente por interesses nacionalistas já em 1939, o mundo divide-se em dois polos, de um lado os Estados Unidos e do outro a União Soviética. O desenvolvimento tecnológico é acelerado e a disputa entre os dois polos culmina na Guerra Fria. O Estados Unidos saem mais uma vez fortalecido economicamente. (PIRES, 2002).

A próxima revolução a ser considerada é a tecnológica, que embora tenha relação direta com os Estados Unidos, iniciou-se no mundo há cerca de 10000-120000 anos. Entretanto, no que concerne aos computadores, internet e mundialização do acesso às informações, e especialmente à língua inglesa, o que há de relevante remonta a não mais que meio século. Pode-se dizer que o pontapé inicial foi dado pelos militares logo após a Segunda Guerra Mundial com a criação do Eniac. Nos anos posteriores os EUA dominaram o universo das invenções, chegando ao índice de 95% de registros. Assim, o mundo não parou mais de evoluir cientificamente numa rapidez sem precedentes. (PIRES, 2002, CALDEIRA, 2006).

A internet surgiu em 1997, transformando de uma vez por todas as relações sociais entre todo o mundo. Todos os povos, de certo modo, passam a ter um acesso rápido a todo tipo de informação, onde estejam e a qualquer momento, para os mais diversos fins. Como sempre ocorreu no mundo, o país, ou grupo econômico com maior poder no momento, impõe sua língua aos outros grupos e países. Ainda que não ocorresse desta maneira, Pires (2002), salienta que

com a difusão de comunicações em que todos os utilizadores, em todo o mundo, já se entendem perfeitamente através de uma língua comum - o Inglês, a tradução de termos informáticos para outras línguas não representa qualquer vantagem. Para além disso, todas as máquinas e peças trazem as explicações técnicas em Inglês, como a língua que mais facilitou o comunicar-se e o globalizar-se. Não foi só pela origem da inovação e da invenção, mas porque a maioria dos povos falam Inglês e aqueles que não o fazem colocam essa língua em seus currículos. (PIRES, 2002, p.12).

Portanto, a língua inglesa, que existe oficialmente há apenas cerca de 500 anos, por meio de uma série de eventos, majoritariamente, econômicos e tecnológicos, envolvendo poderio mundial, inicialmente pela Inglaterra e desde o século XX pelos EUA, estabeleceu-se como língua de uso mundial, sendo, se não a língua mais falada como língua materna do mundo, a língua mais utilizada no dia a dia, seja na ciência, na tecnologia, no cinema, nos currículos escolares, nas relações entre os países, entre outros.

1.2 A língua inglesa no Brasil

A história da língua inglesa no Brasil confunde-se com a própria história do nosso país, pois dado que naquela época, da descoberta e colonização do Brasil e toda a América, a Inglaterra, grande potência naquele momento, já influenciava o mundo com sua tecnologia, cultura, arquitetura e língua devido ao seu enorme desenvolvimento e crescimento econômico. Assim aventureiros daquele tempo em busca de expansão de seus negócios iniciaram suas atividades em busca de riquezas oferecidas do lado de cá do mundo.

Segundo Lima (2008), foi o bloqueio continental da Europa com a Inglaterra que estreitou as relações comerciais deste país com o Brasil. Assim com a vinda do príncipe regente Dom João VI ao nosso país, vieram também diversas casas comerciais inglesas com atividades de imprensa, telégrafo, trem de ferro, e iluminação a gás. Nesse mesmo período surgia, pela necessidade de comunicação entre os povos, ingleses e brasileiros, a figura do professor de inglês, já que ao empregar os “nativos”, fazia-se necessário chegar a um nível de compreensão razoável entre os envolvidos para que houvesse treinamentos e instruções referentes as novas máquinas e sistemas de mercado ali implantados. A autora também coloca que “o ensino formal da língua inglesa no Brasil se deu com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo D. João VI, príncipe regente de Portugal, mandando criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa.” (LIMA, 2008, p. 02)

A língua inglesa continuou a ser ensinada com fins estritamente econômicos, ou era pela necessidade do mercado de trabalho no que se refere ao treinamento de funcionários ou para a comunicação comercial com países estrangeiros, especialmente a Inglaterra. Em 1887 surgiu a primeira instituição a implementar em seu currículo o ensino da língua inglesa, o Colégio Pedro II. Entretanto, de acordo com Leffa (1999, apud Lima, 2008, p. 03) “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”. O que aconteceu foi a repetição pelo exemplo, característica do ensino atual, percebida já naquele momento histórico.

Do surgimento do Colégio Pedro II até 1930, o país passou por transformações sociais e políticas que influenciariam todo o país quanto a leis, posicionamentos, filosofias e objetivos. Em 1889, com a proclamação da república, entre outras mudanças, a educação passa a ter um significado mais ambicioso que outrora, os alunos dos colégios passam a, teoricamente, receber um ensino voltado

ao ensino superior, perdendo o caráter preparador. “Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica.” (LIMA, 2008, p. 03). O ensino da língua inglesa sofre com a descontinuidade, sendo ora obrigatório, ora não, ora ministrado em caráter científico e outros momentos com ênfase no mundo literário. Ainda assim, com o governo de Getúlio Vargas na década de 1930, com as tensões políticas causadas pela Segunda Guerra Mundial, o ensino ganha um impulso em todo o país. Segundo Shütz (1999 apud Lima, 2008). “A língua inglesa era difundida como necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha devido à imigração alemã ocorrida no século anterior”.

Depois da Segunda Guerra Mundial, a Inglaterra perde terreno para os EUA. O ensino da língua inglesa passa a ganhar ainda mais destaque e importância por aqui, já que agora ela ocupa mais espaço na carga horária em detrimento de línguas mortas antes ensinadas nos colégios brasileiros como o Latim. As diretrizes então “estabeleciam, oficialmente pela primeira vez, a adoção do “método direto intuitivo”, o qual consistia, entre outros atributos, em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.” (MACHADO, 2007, p. 02)

Machado et al., (2007) menciona que o Método Direto foi instituído como método oficial de ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto no. 20.833, de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1.o – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares.

Machado et al., (2007) faz uma análise em seu estudo sobre o impacto da implementação do método acima descrito naquele momento histórico. Segundo Chagas (1957, apud Machado et al., 2007), “o número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão

avançado foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta”.

Na década 1940 acontece a Reforma Capanema, conhecido como o pico na oferta do ensino de línguas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A reforma reestruturou o sistema de ensino do país em correspondência à divisão econômico-social do trabalho.

Organização das modalidades e níveis de ensino conforme as “leis orgânicas” editadas na Reforma Capanema no período 1942/1946.

1) Ensino primário:

- a) fundamental: em quatro anos.
- b) complementar: em um ano.
- c) supletivo: dois anos (para adolescentes e adultos).

2) Ensino secundário:

- a) primeiro ciclo: ginásio (quatro anos);
- b) segundo ciclo: colégio (três anos), com duas modalidades:
 - i) clássico (ênfase nas humanidades) e
 - ii) científico (ênfase nas ciências naturais e exatas).

4) Ensino agrícola:

- a) primeiro ciclo (em quatro anos), tendo os níveis:
 - i. iniciação agrícola (em dois anos);
 - ii. mestria agrícola (em dois anos).
- b) segundo ciclo: (em três anos): ensino agro técnico.

5) Ensino comercial:

- a) primeiro ciclo (em quatro anos): comercial básico;
- b) segundo ciclo (em três anos): comercial técnico.

6) Ensino normal:

- a) primeiro ciclo: (em quatro anos): curso normal regional (para regência do ensino primário);
- b) segundo ciclo: (em três anos): curso normal (formação do professor primário).

7) Educação superior

- a) de acordo com a formação anterior: o ensino secundário permitia todas as escolhas, o curso normal encaminhava para a Faculdade de Filosofia, os cursos técnicos abriam possibilidades nas áreas técnicas correlatas. (CÓRDOVA, 2008, p. 45).

Machado et al. (2007), em seu estudo destaca a inegável importância da Reforma Capanema, ressaltando que na época, devido à preocupação com a questão metodológica, foi recomendado o chamado ‘Método Direto’, sendo este considerado o que de mais avançado existia no país naquele momento, tendo um

caráter prático, mas que não deveria servir apenas a objetivos instrumentais como anteriormente fazia-se (e faz-se até os dias de hoje em muitos casos).

Segundo o mesmo autor, a reforma no ensino secundário referente ao ensino de línguas ficou assim distribuído:

- ao Ginásio incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o Latim, o Francês e o Inglês;
- no Colegial o Francês, o Inglês e o Espanhol;
- no Curso Clássico, o Latim e o Grego.

A carga horária também sofreu grande mudança, sendo talvez o melhor momento para o ensino das L.E.M. no Brasil. O latim teve oito aulas semanais, o francês treze, o inglês doze e o espanhol duas horas semanais, sendo então no total 35 horas aulas semanais, cerca de 15% do currículo. Comparadas a carga horária observada hoje no ensino regular, que traz não mais que três horas aulas semanais, e dificilmente mais que uma disciplina, é fácil compreender que a fragilidade da qualidade de ensino, bem como a queda de importância conferida ao currículo da educação básica. (MACHADO et al., 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial a necessidade de se aprender a língua inglesa se intensificou devido à dependência econômica e cultural que o Brasil passa a ter com os Estados Unidos. Com a produção cultural estadunidense, a língua inglesa aos poucos foi invadindo o espaço onde predominava soberana a língua francesa. Assim, falar inglês nas últimas décadas passou a ser um anseio das populações urbanas.

Em 1964 surge a primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na constituição. Paradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio (atual ensino básico) e no ensino secundário (atual ensino médio), e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Dessa forma, a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil.

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. (MACHADO et al., 2007).

Alguns pontos merecem destaque no que se seguiu após esse período:

1970 Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é criado o primeiro programa de pós-graduação em Língua Aplicada ao Ensino de Línguas no país, tendo como um dos idealizadores Maria Antonieta Alba Celani.

1976 Com a Resolução 58/76 do Ministério da Educação, há um resgate parcial do ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas. É decretada a obrigatoriedade para o Colegial, e não para o Ginásio.

1977 O professor José Carlos Paes de Almeida Filho, hoje professor da Universidade de Brasília, é o primeiro brasileiro a defender uma dissertação de mestrado com foco na abordagem comunicativa para o ensino de um idioma.

1978 Evento realizado na Universidade Federal de Santa Catarina foi pioneiro no Brasil em combater as idéias estruturalistas do método audiolingual, funcionando como semente do movimento comunicativista.

1996 Publicação da Lei de Diretrizes e Bases que tornou o ensino de Línguas obrigatório a partir da 5ª série. No Ensino Médio seriam incluídas uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda opcional.

1998 A publicação dos PCNs de 5ª a 8ª séries listou os objetivos da disciplina. Com base no princípio da transversalidade, o documento sugere uma abordagem sociointeracionista para o ensino de Língua Estrangeira.

2000 Na edição dos PCNs voltados ao Ensino Médio, a Língua Estrangeira assumiu a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações.

Percebe-se que o ensino da língua estrangeira no Brasil sempre foi fomentada pelo interesses econômicos e políticos e embora tenha havido momentos de mais interesse por parte do governo em um aprendizado real, na maior parte da história o ensino teve caráter meramente instrucional, ora velado ora as claras. As descontinuidade de políticas públicas também é uma fator a ser considerado não apenas no ensino da língua estrangeira moderna, mas na educação do país como um todo, desde o “despertar da nação.”

1.3 A língua inglesa e o Paraná

O Estado do Paraná tem uma ligação direta com o povo europeu, tendo

dezenas de colônias até os dias de hoje, mantendo tradições e dando identidade ao povo paraense. Esse processo foi iniciado e gerenciado pelo povo inglês, mas especificamente pelo Paraná Plantation (Companhia de Terras Norte do Paraná).

Sediada em Londres (tinha como acionistas principais Lord Lovat e o Príncipe de Gales), havia adquirido do governo estadual em 1925 e 1927, uma enorme extensão de terras (1.246.300 ha ou 12.463 km²), então completamente cobertas por Mata Atlântica, com alguns pequenos bolsões de araucárias. A propriedade da Companhia começava justamente no Marco Zero de Londrina e se estendia para oeste, para bem depois de Maringá, e para o sul abrangendo a região de Cianorte. (BONI, 2009 apud ANDRADE, 2012, p. 01)

Todas as cidades do Norte e Nordeste do Paraná foram, a princípio, planejadas e construídas desse modo, pelos ingleses. Visava-se interligar todas as cidades do projeto pelas ferrovias no sentido de expandir rapidamente e com maior facilidade todo o “progresso” inicialmente trazido a cidade de Londrina, ligando esta região também a algumas cidades do Estado de São Paulo. Todo o planejamento envolvia além das ferrovias, uma subdivisão de pequenos lotes rurais e a implementação de núcleos urbanos de apoio. Todos os “desbravadores”, que vinham naquela época, para essa região do estado negociavam seus destinos primeiramente com a companhia inglesa e só depois partiam para a empreitada.

A ferrovia foi fundamental para o sucesso do empreendimento, que atraiu pessoas de mais de 30 nacionalidades diferentes logo nos primeiros anos. Durante a década de 30, os britânicos da Paraná Plantation fizeram uma campanha maciça por toda a Europa para divulgar o projeto imobiliário, que consistia em módulos rurais de 5 a 100 ha e prometia as terras mais férteis do mundo e um clima adequado à todas as raças. (BONI, 2009 apud ANDRADE, 2012, p. 02).

Entre 1930 e 1935, estima-se que mais de trinta etnias diferentes se instalaram no Estado do Paraná. Embora fossem povos diferentes entre si e em relação aos que aqui já existiam, todos tinham a mesma preocupação com a educação dos filhos. Já em 1931 os alemães criaram sua primeira escola, a Escola Alemã do Heimtal, num terreno doado pela Companhia de Terras Norte do Paraná. Em 1933 os japoneses criaram a primeira escola em perímetro urbano. Naquela década muitas outras escolas nasceram no estado, com destaque ao Colégio Estadual Hugo Simas, que já atendia 587 alunos logo após sua criação. (BONI, 2009).

Como o governo brasileiro não atendia plenamente a demanda de alunos no país, acabam estas “escolas estrangeiras” sendo a opção, o que gerou comunidades bilíngues existentes até os dias de hoje em nosso estado. Entretanto essa prática só não tornou-se maior e mais relevante devido ao interesse do governo em “proteger” o nacionalismo infantil e escolar. (DCE/LEM, 2008).

O ensino de língua estrangeira, nesse período, era dirigido conforme interesses econômicos e políticos, o que não representava nenhuma novidade, visto que tais práticas foram quase sempre comuns na história do estado brasileiro. Durante a década de 40, a língua espanhola por exemplo, foi incluída na grade curricular por representar “para o governo um modelo de patriotismo e respeito daquele povo às suas tradições e à história nacional.” (DCE/LEM, 2008, p. 42).

Só em 1982, colhendo frutos de discussões e movimentos iniciados na década de 70, o Estado do Paraná consegue romper com a hegemonia de um único idioma ensinado nas escolas, herança do golpe militar e o patriotismo empurrado garganta abaixo, criando o CELEM, Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, que passou a oferecer aulas de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, aos alunos no contraturno.” (DCE/LEM, 2008, p. 46). No mesmo ano a Universidade Federal do Paraná (UFPR) incluiu em seu vestibular as línguas espanhola, italiana e alemã. (DCE/LEM, 2008).

De lá pra cá, com a promulgação da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e demais leis e decretos afins como a lei n. 11.161 de 2005, que tornou obrigatória a oferta de Língua Espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para Ensino Médio de 1999, a Diretrizes Curriculares Estaduais de 2008, o Estado do Paraná vive a pluralidade de escolhas no que tange ao acesso à língua estrangeira, o que não representa na prática, o aumento ou diminuição de qualidade de ensino no estado, bem como não assegura qualidade ao processo de ensino.

Nessas terras, pertencentes ao Paraná Plantation nas décadas de 1930, existe hoje cerca de 60 municípios, com aproximadamente dois milhões de pessoas e um PIB de mais de 25 bilhões de reais, com diretrizes curriculares próprias, um histórico de intensa imigração orquestrada por uma companhia inglesa, sob aspectos sobretudo econômicos, buscou-se problematizar as questões que envolvem o ensino e o aprendizado da língua inglesa no Estado do Paraná. (DCE/LEM, 2008; ANDRADE, 2012).

1.3.1 A língua inglesa no contexto atual do ensino paranaense

O Estado do Paraná, no que tange ao ensino básico, segue suas próprias diretrizes (DCEs, 2008), de forma parcialmente independente, pois além de sua característica peculiar que o coloca em um caminho diferenciado em relação ao resto do país (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, 2000), cumpre ainda a Constituição Federal de 88 e a LDB 9394/96 no que lhes cabe.

O ensino da língua inglesa é oferecido nas escolas públicas e particulares no que se refere à educação básica, ensino regular, além de dezenas de escolas de idiomas espalhadas pelo estado, sendo este segmento composto de franquias nacionais, pequenos grupos, microempresas ou ainda professores que oferecem aulas particulares avulsas, seja para reforço do aprendizado escolar ou curso de médio ou longo prazo, seguindo um método específico ou não.

No ensino regular, ensino fundamental II – anos finais e ensino médio, a língua inglesa é encontrada na parte diversificada do currículo, ou seja, não é integrada da mesma maneira em todas as escolas, havendo variações conforme o município, a região ou mesmo a comunidade escolar. Em algumas escolas o inglês é a única língua ofertada. Em outras o idioma inglês é uma das opções disponíveis aos alunos na grade convencional e a língua pode ainda ser encontrada no formato de curso de idiomas da rede pública, o chamado CELEM. Esta modalidade de ensino existe desde a década de 1980, fruto de “um amplo movimento pelo retorno da pluralidade da oferta de língua estrangeira nas escolas públicas” (PARANÁ, 2013).

Em decorrência dessas mobilizações, no ano de 1986, a Secretária de Estado da Educação, Gilda Poli Rocha Loures, no uso de suas atribuições legais, através da Resolução n. 3.546/86, de 15 de agosto de 1986, regulamentou a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, valorizando o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense. (PARANÁ, 2013).

A cidade de Umuarama, município escolhido para a pesquisa de campo, não oferta a língua inglesa fora de sua grade curricular tradicional, ofertando o CELEM,

neste município, apenas a língua espanhola.

Algumas instituições escolares no Estado do Paraná ofertam a língua inglesa desde os primeiros anos de alfabetização dos alunos, propiciando uma relação distinta com a língua do que se observa normalmente, o que pode influenciar positivamente no aprendizado, são as chamadas escolas bilíngues, no entanto essa modalidade não será observada nesse estudo devido a não aplicabilidade direta à realidade local da pesquisa de campo.

A rede pública inseriu há dois anos um novo formato de livro didático de língua inglesa em ambos os ensinos fundamental e médio. Trata-se de uma nova experiência pautada em um livro destinado exclusivamente para cada aluno, sendo que há espaços para escrita, CDs multimídia para estudo extraclasse e a não necessidade de devolução do material ao fim do ano letivo. Embora seja uma ação que se assemelha aos métodos das escolas privadas que priorizam o ensino apostilado, faz-se necessário esclarecer que essa prática nesse contexto é vista como um avanço, já que há poucos anos o ensino médio não contava com nenhum material didático disponibilizado pelo governo para nenhuma disciplina, pois nem mesmo havia merenda escolar para este público, assim observa-se que a preocupação com esta modalidade escolar ainda é recente. Outro ponto a se destacar é que o livro, embora seja uma importante ferramenta, não deve ser a base do ensino do professor, especialmente na educação pública, pois a escola particular, em sua grande maioria, ainda persiste na prática de medir a quantidade de conteúdo ensinado pela quantidade de páginas completadas, já o estado procura fundamentar seu ensino na análise crítica da sociedade em estudo e a do próprio aluno.

A educação paranaense pública, no que se refere à língua inglesa conta em 2013 com 5410 professores de língua inglesa em exercício, sendo 3238 professores efetivos e 2172 professores com contratos temporários. Nesse mesmo ano está ocorrendo um concurso estadual, que embora tenha sido alvo de muitas críticas por seguidos erros no seu desenrolar, visa ampliar o quadro de professores efetivos no estado.

1.4 O PROFESSOR DE INGLÊS E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Há tempos que se ouve em praticamente todo canto, que o professor no Brasil não é mais valorizado. O salário é baixo, a formação frágil, o respeito por grande parte dos alunos inexistente, ou seja, em geral um quadro desanimador que faz com o que a grande maioria dos alunos ao terminar o ensino médio queiram qualquer outra profissão e não a de professor. Nesse sentido o governo, observando a falta de interesse dos jovens na profissão, procura, ainda que timidamente, incentivar o ingresso dos jovens na carreira do magistério seja pelo FIES, financiamento estudantil que proporciona ao graduando cursar o ensino superior e abater as parcelas do financiamento com trabalho na rede pública, pelo Prouni², programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. (MEC, 2013).

Levando em conta as escolas de idiomas, as perspectivas podem ser ainda mais desoladoras, pois, se na escola de ensino regular sistematizado, o aluno não consegue por vários motivos aprender a língua de forma satisfatória, recorre então a escola de idiomas. Mas o que acontece é que nessas escolas encontramos muitas vezes profissionais de outras áreas, sendo que grande parte não têm formação em Letras, alguma outra especialização ou mesmo experiência no exterior. Basicamente são professores jovens, vindo de outras áreas, que amam a língua inglesa e tem paixão em compartilhar o que sabem. O que compromete a qualidade do ensino que é vendido como sendo de excelência.

No ensino regular da rede estadual é comum o ingresso de professores sem domínio algum da língua, sabendo menos sobre a língua do que muitos alunos. Isso ocorre devido ao formato dos concursos, das contratações temporárias e das complementações de carga horária devido unicamente a necessidade das escolas de se completar a carga horária dos professores ou suprir a falta do professor de língua inglesa. Os fatores que levam o professor saber tão pouco estão ligados a formação frágil, ao fato da maioria das universidades não cobrarem proficiência e nem um conhecimento vasto do idioma em questão.

De qualquer modo, essa visão que tende ao pessimismo, não reflete o que se espera de um professor de inglês, nem mesmo define todos os profissionais da área. Nesse sentido, Paiva, (1997) defende que o professor ideal deve ter “além de

consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada.” (PAIVA, 1997, p. 01). Mas o mérito de se conseguir um bom resultado acaba sendo muito mais do próprio professor que busca por diversos caminhos chegar ao domínio da língua e dos métodos e técnicas de ensino já que a formação nos cursos de licenciatura na sua maioria não aprofunda os conhecimentos da língua estrangeira junto ao aluno/professor em momento algum.

1.4.1 As Diretrizes para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas

As DCEs do Estado do Paraná, formuladas no ano de 2008, foram criadas com a colaboração dos professores da rede estadual, num projeto que levou 5 anos. Buscou-se replanejar as diretrizes curriculares pela perspectiva “do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão”. (DCE/LEM, 2008, p. 07). Essa conduta visava romper com as políticas educacionais ali estabelecidas desde a década de 90 e acabou por consequência indo num caminho diferente de todo o país, que se orienta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 (PCNs/2000). O objetivo do projeto foi, portanto

recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. (DCE/LEM, 2008, p. 07).

Buscou-se cumprir esses objetivos alicerçando-se as ações e posicionamentos na chamada pedagogia crítica, assim tendo como “pedra fundamental” “a escola como espaço social”, principal fonte de informações e conhecimentos de forma crítica e analítica no sentido de compreender as relações sociais e a transformação da sociedade. Mais do que ensinar e aprender a questionar, o propósito dessa corrente de pensamento é

de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas,

mas principalmente para que possam ser modificadas. Inspirando-se nas palavras de Simon (DCE/LEM, 2008, p 52)

No mesmo sentido o texto das DCEs reafirmam esse conceito, baseando-se no pensamento de Giroux (2004), defendendo um “modelo maior de educação”, “ao rastrear as relações entre língua, texto e sociedade, as novas tecnologias e as estruturas de poder que lhes subjazem”. O texto expõe, com base nesse teórico, a fundamental importância dos professores reconhecerem

a relação entre língua e pedagogia crítica no atual contexto global educativo, pedagógico e discursivo, na medida em que as questões de uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, e as questões da política e da pedagogia não se separam. (DCE/LEM, 2008, p 53)

A ênfase na pedagogia crítica se faz presente nesses documentos para se contrapor ao pensamento imediatamente anterior implementado na educação nacional e estadual. No decorrer das DCEs nota-se com grande frequência a ocorrência do caráter político e econômico presentes em quaisquer que sejam as metodologias e conceitos utilizados ao longo dos tempos, não havendo nunca a possibilidade de neutralidade nos processos de ensino e aprendizagem. Outro ponto notável no texto é a preocupação com a construção de uma sociedade justa que atenda a todos da melhor forma possível. Quando defende quem deve ser atendido, o texto, citando Frigotto (2004), coloca que devem ser “os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004).

Colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles conscientizarem-se da necessidade de uma transformação emancipadora”. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÉSZÁROS, 2007, p. 212).

Em adição a preocupação acima mostrada, o texto da DCEs traz a preocupação com as relações interdisciplinares na escola atual. Defende que deve haver um ensino que rompa com o hábito da fragmentação e sobretudo da descontextualização no que tange à vida do aluno. Não se trata, portanto, de

simplesmente “reconectar” as disciplinas escolares ou mesmo trazer professores de diferentes disciplinas para a mesma aula, mas sim de proporcionar um ambiente onde “conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina” (DCE/LEM, 2008, p. 27), pois “ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto”. (DCE/LEM, 2008, p. 27).

O texto das diretrizes, numa reflexão sobre a concepção de currículo como um todo e ao longo da história, dispõe que ele foi e pode ser visto sob diversos focos.

O currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. (SACRISTAN, 2000, p. 14).

Assim, as DCEs defendem que o currículo que se espera da educação básica paranaense ofereça ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Num “processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 2004, p. 144). “Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular”. (DCE/LEM, 2008, p 21)

As DCEs defendem que o currículo deve ser pensado a partir da vida do aluno, mas não deve se restringir a isso, pelo risco de não ampliar os conhecimentos do aluno, mas deve ser sim o ponto de partida, relacionando assim implicitamente a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Wygotsky, mas com um caráter mais voltado ao contexto sócio histórico. Com isso, é preciso ter claro que esse processo

de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência. (DCE/LEM, 2008)

Em alusão a história do conhecimento, o texto da DCE evidencia seu posicionamento em função da importância das disciplinas, cada qual no que tange a sua área do conhecimento, mas ligando-as como processo fundamental nos seus desdobramentos e desenvolvimento em sala de aula. Se num primeiro momento o pensamento era guiado pelo teocentrismo, passou a seguir a ser considerado sob o ponto de vista do pensamento filosófico e posteriormente, pelo método científico, mas sem que haja realmente uma ruptura entre todos os saberes, tal qual deve acontecer na escola, pois o “pensamento científico e filosófico constitui dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.” (DCE/LEM, 2008, p 22).

O conceito de escola defendido pelo documento a coloca como “o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação.” (DCE/LEM, 2008).

O saber escolar nesse contexto constitui-se nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, conforme expõe o documento em questão, dividindo-se em base comum, e diversificadas segundo a realidade de cada realidade local, a seguir: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. (DCE/LEM, 2008). Entretanto as DCEs defendem que

é preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino. (DCE/LEM, 2008, p 24)

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990 conforme exposto ao

longo desse estudo, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais. (DCE/LEM, 2008)

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120, apud DCE/LEM, 2008, p 24)

Defende-se assim, portanto, que os conteúdos devem ser selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, com base nas expectativas de aprendizagem propostas por série/ano escolar e características da comunidade local, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem, prerrogativa que se justifica ao conceituar o conhecimento como científico ou histórico, não estanque, nem cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo, já que “as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas”. (DCE/LEM, 2008).

Segundo as DCEs a avaliação deve diagnosticar os professores e os alunos, no sentido de proporcionar a ambos a condição de melhora no que concerne a cada um, instituindo-se o verdadeiro sentido da avaliação: “acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas” (LIMA, 2002 apud DCE/LEM, 2008). Nesses moldes as diretrizes buscam possibilitar a formação dos alunos de forma que vá além da simples memorização de conteúdos, especialmente a prática ligada meramente à realização de provas e posterior descarte de informações, prática que também desmerece a recuperação de estudos, pois a tem como mera recuperação de notas quando o que se espera é a recuperação do que não foi aprendido, assim a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo, trazendo então uma concepção voltada à construção de sentidos para o mundo, o exercício da compreensão crítica dos contextos sociais e históricos abordados, em direção a cidadania. (DCE/LEM, 2008).

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos. Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação. (DCE/LEM, 2008, p. 31)

Assim, deve-se enfatizar que o sistema de avaliação não pode ser uma escolha solitária do professor. Para que se atenda aos anseios ligados aos processos de ensino e aprendizagem “a discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos [...] assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos. (DCE/LEM, 2008)

As DCEs possuem uma base comum a todas as disciplinas, contendo os pressupostos, correntes de pensamento, teorias e posicionamentos esperados a ser vivenciados no cotidiano escolar. Num segundo momento as diretrizes subdividem-se por disciplinas, ou áreas comuns, como é o caso das línguas estrangeiras modernas, que possuem os mesmos documentos. O intuito dessa estrutura utilizada é a evidenciar o que o próprio documento anuncia, ou seja, embora trata-se de áreas distintas de conhecimento, tendo cada uma suas peculiaridades, o conhecimento coletivo é um só, assim como é a pessoa humana, bem como o conceito abordado de não neutralidade perante qualquer conteúdo ensinado ou discurso utilizado em sala de aula. Assim, segundo Giroux, “aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico [...] e a força da sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática. “(GIROUX, apud DCE/LEM, 2008, p. 37)

Sem destoar da primeira parte das diretrizes, no que concerne às L.E.M, o documento discorre sobre as escolhas de currículos ligadas aos conhecimentos historicamente produzidos e às demandas sociais contemporâneas, somado “a ascensão e do declínio do prestígio das línguas estrangeiras nas escolas”, conforme cada período histórico. (DCE/LEM, 2008, p. 38).

Durante a história recente de ensino de línguas estrangeiras no mundo, considerando os métodos utilizados pela companhia de Jesus como marco inicial

desse processo, as diretrizes traçam uma linha histórica dos processos de ensino e aprendizagem, remetendo a abordagem pedagógica tradicional conhecida como gramática-tradução adotada no ensino dos idiomas clássicos – Grego e Latim –, abordagem que prevaleceu no ensino das línguas modernas, sendo uma prática ainda observada no meio escolar nos dias de hoje, em pleno século XXI. (DCE/LEM, 2008)

Nessa abordagem, a língua era concebida como um conjunto de regras e privilegiava a escrita, sob o pressuposto de que o aluno, ao estudar a gramática, teria melhor desempenho tanto na fala quanto na escrita. Essa metodologia vigorou até o princípio do século XX e tinha como objetivos permitir o acesso a textos literários e possibilitar o domínio da gramática normativa. As atividades tratavam das regras gramaticais, tradução, versão e ditados, sendo que a avaliação preocupava-se também com o conhecimento gramatical. (DCE/LEM, 2008, p. 39).

Em 1916, Saussure, com a publicação de *Cours de linguistique générale*, muda a compreensão sobre os estudos da linguagem, conferindo a ela um caráter científico. Em contraposição ao pensamento anterior o autor defende que há uma divisão e oposição entre dois pontos da língua, por um lado se tem *langue*, o sistema linguístico propriamente dito, e por outro *parole*, o uso deste sistema em contextos sociais. Seus estudos além de romper com o posicionamento tradicional subsidiou novos entendimentos no campo linguístico, entre eles o estruturalismo, e por consequência no ensino. (DCE/LEM, 2008).

No Brasil, o primeiro método instituído, pautado na necessidade comercial, buscava dar meras informações técnicas para operação de maquinários. Em seguida, comprometido com os ideais nacionalistas, financeiros, comerciais ou por conflitos internacionais, nosso país fez uso de diversos métodos ainda presentes nos dias de hoje, nas escolas públicas, particulares, ou escolas de idiomas, em maiores ou menores graus. Entre os métodos citados pelas diretrizes curriculares destacam-se o método direto (sem auxílio da língua materna), os Métodos Audiovisual e Audio-Oral, e a pedagogia crítica.

Em consonância com seus textos anteriores, há uma preocupação nas diretrizes sobre o que se ensina juntamente com os conteúdos, quais posicionamentos, abertos ou não, são defendidos conforme cada método utilizado.

[...] a expansão do inglês no mundo não é mera expansão da língua, mas também uma expansão de um conjunto de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização [...]. (Afirma ainda que) hoje, poderíamos dizer que as várias facetas do Comunicativo se desenvolveram com o objetivo principal de difusão do inglês como língua internacional. (DCE/LEM, 2008, p. 51).

Assim, entre os métodos e posicionamentos descritos no referido documento há ênfase na adoção da pedagogia crítica, enquanto conceito, pois o documento também expressa a realidade ainda contrária no dia a dia escolar. A teoria é tida como “a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade.” ((DCE/LEM, 2008, p. 52)

Ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica, entende-se que a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas. Inspirando-se nas palavras de Simon. (DCE/LEM, 2008, p. 52).

Interessa aos autores, com essa concepção, no que tange aos processos de ensino aprendizagem das LEM, “que os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade”. (DCE/LEM). Há portanto, uma preocupação contínua ao longo das diretrizes de que o aluno, mais do que falar uma língua estrangeira, precisa analisar e compreender o que essa língua somada a sua cultura quer e pode lhe ensinar, quais posicionamentos políticos, sociais, filosóficos e econômicos lhes são comuns.

Frente aos resultados insatisfatórios, é comum se ouvir no ambiente escolar a recomendação de se estudar em uma escola de idiomas para sanar problemas de aprendizado, mesmo nos conteúdos já ensinados na escola, ou pelo desejo da obtenção de fluência em uma língua estrangeira. As DCEs nesse ponto mostram uma visão fechada a respeito dessas escolas, pois descrevem seu ensino de forma geral, pautada em objetivos “mais direcionados para a proficiência linguístico-comunicativa em situações de viagens, negócios e preparação para testes.

Gimenez” (2004, p. 172 (DCE/LEM). Novamente evidencia-se nas diretrizes a criticidade como ponto diferencial no que tange aos processos de ensino e aprendizagem.

Busca-se, também, superar a ideia de que o objetivo de ensinar Língua Estrangeira na escola é apenas o linguístico ou, ainda, que o modelo de ensino dos Institutos de Idiomas seja parâmetro para definir seus objetivos de ensino na Educação Básica. Tal aproximação seria um equívoco, considerando que o ensino de Língua Estrangeira nas escolas de língua não tem, necessariamente, as mesmas preocupações educacionais da escola pública. (DCE/LEM, 2008, p. 55).

De qualquer modo, as diretrizes não excluem, a princípio, o desenvolvimento pleno da habilidade de comunicação oral e mostra preocupação com o mercado de trabalho, a continuidade nos estudos e expectativas dos pais.

[...] embora com características distintas, estes dois setores (público e privado têm sido equiparados na avaliação de resultados, quando se espera, por exemplo, que os alunos sejam proficientes na habilidade oral. Isto também se reflete nas expectativas de alunos e pais que frequentemente consideram a aprendizagem de uma LE como importante fator para uma empregabilidade futura e a atrelam à fala. A importância da LE é tal que a mídia impressa tem se ocupado de abordá-la especialmente neste aspecto. Essas mensagens penetram as paredes das escolas e obscurecem as razões para inclusão de língua estrangeira no currículo. (DCE/LEM, 2008, p. 56).

Mas o documento ainda assim salienta que mais do que ter as ferramentas em mãos para o trabalho ou para os estudos futuros, o currículo das L.E.M. “deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão.” (DCE/LEM, 2008)

Em oposição aos posicionamentos ao longo da história demonstrados nesse estudo as DCEs, “no ensino de Língua Estrangeira Moderna, na Educação Básica, propõe superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina” (DCE/LEM, 2008, p. 56).

Desta forma, espera-se que o aluno:

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;

- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país. (DCE/LEM, 2008, p. 56).

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna a se destacar nessas DCEs, “é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas e relevantes” ou seja, não deve haver ensino de práticas engessadas e descontextualizadas. Pois, “trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo”. Remetendo à autores como Bakhtin, que concebe a língua como discurso, “conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo”. Assim o ensino da língua estrangeira visa possibilitar ao aluno confrontar sua realidade particular com a cultura do outro e assim criar novos significados para aquilo que vê a sua volta.

Nessa visão, é importante que os alunos tenham consciência de que há várias formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e em outras, de que existem diferentes práticas de linguagem no âmbito de cada cultura, e que essas práticas são valorizadas também de formas diferentes nas distintas sociedades. (DCE/LEM, 2008, p. 59).

A frase central dessas diretrizes das línguas estrangeiras modernas é o **discurso como prática social**, sendo ela também o conteúdo estruturante que vai embasar todos os encaminhamentos referentes aos processos de ensino e aprendizagem no estado.

O Conteúdo Estruturante está relacionado com o momento histórico-social. Ao tomar a língua como interação verbal, como espaço de produção de sentidos, buscou-se um conteúdo que atendesse a essa perspectiva. Sendo assim, define-se como Conteúdo Estruturante da Língua Estrangeira Moderna o Discurso como prática social. A língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o discurso. (DCE/LEM, 2008, p. 61).

As Diretrizes Curriculares são portanto, resultado de ampla consulta aos envolvidos diretamente na vida cotidiana escolar, professores, alunos, pais e comunidade escolar, no sentido de gerar um caminho dotado de meios e perspectivas que atendam não somente a necessidades avaliativas, comerciais ou utilitaristas, mas que possam garantir um aprendizado crítico, de não aceitação

passiva do que lhes são imposto, que o aluno, no final do processo tenham desenvolvidas as habilidades de escrita, oralidade, leitura e compreensão auditiva, bem como seja capaz de olhar novamente o mundo a sua volta e venha a tecer novos significados a partir de seu próprio universo particular.

1.4.2 Estratégias de ensino

O ensino de qualquer coisa, considerados os perfis de cada um (ativo, prático, reflexivo, teórico) conforme aponta Terra (2002), dá-se quando, quem aprende, adquire ou constrói novos significados conforme interpreta o mundo ao seu redor, numa relação em que o aprendiz, conforme suas condições biológicas, interage com o meio ambiente físico e social, desse modo “tanto a experiência sensorial quanto o raciocínio são fundantes do processo de constituição da inteligência, ou do pensamento lógico do homem.” (TERRA, 2002, p.03).

Esse processo ocorre numa troca entre sujeito-sujeito ou sujeito-objeto, de forma dinâmica, ou seja, faz-se necessária uma ação conjunta e dialógica com o conteúdo aprendido, sendo considerado ainda o contexto histórico-econômico e social. Nesse processo todos os envolvidos aprendem e ensinam. Ensina-se além do conteúdo estruturado, pois ensina-se os hábitos e costumes do grupo, valores pessoais, econômicos, religiosos, de forma harmônica e natural ou por meio de rupturas dos padrões estabelecidos ao longo da vida.

Baseando-se em teóricos da educação, de forma consciente ou não, os professores variam sua prática conforme a necessidade, pois uma determinada turma pode se comportar de maneira totalmente diferenciada da outra, assim como a mesma turma pode comportar-se de forma diferenciada de acordo com o professor e sua prática e mesmo em uma mesma turma, ainda encontramos alunos muito diferentes entre si. Entretanto o fator que parece influenciar mais a forma de agir de cada professor é a sua formação escolar e acadêmica, bem como seus pressupostos teóricos.

Infelizmente a relação do professor com a pesquisa científica mostra-se na maioria dos casos muito frágil e reduzida a poucos momentos ao longo da carreira, seja por uma formação que não desenvolveu ou estimulou essa prática, por falta de

política de formação continuada adequada ou mesmo pela total falta de tempo hábil para isso, devido a extensa carga horária ao professor imposta como condição de sustento próprio.

Consideradas estas questões, esse estudo buscou identificar as estratégias de ensino da L.E.M. inglesa utilizadas pelos professores no dia a dia escolar. Estratégia, segundo Petrucci e Batiston (2006, apud Mazzioni 2013), “esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, e, atualmente, largamente utilizada no ambiente empresarial”. Entretanto os autores afirmam que o conceito possui uma ligação estreita com o ensino, pois ensinar “requer arte por parte do docente[...]. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.” (PETRUCCI E BATISTON, 2006 apud MAZZIONI 2013).

Sendo assim, as estratégias de ensino referem-se ao modo como o professor vai realmente efetivar as suas práticas em sala de aula. No paraná estas práticas terão, ou deverão ter fundamentação das DCEs, o que dá uma considerada autonomia ao professor que pode escolher o livro didático a ser utilizado, além de criar seus planos de aula e de trabalho docente segundo as diretrizes e documentos da própria escola conforme a sua realidade.

Assim, cada professor, conforme estilo e formação, desenvolve suas estratégias de ensino. É sabido e facilmente observável no dia a dia escolar que enquanto alguns professores utilizam muitas técnicas, métodos e instrumentos, outros atem-se ao mesmo procedimento ao longo dos anos com todas as turmas.

As diretrizes entretanto, sinalizam quais direções podem ser tomadas pelo professor conforme o ano/série da turma, vinculando as técnicas aos conteúdos básicos e avaliações. As metodologias são inicialmente divididas em três grupos: leitura, escrita e oralidade. Estes títulos podem ser agregados a inúmeros conteúdos tais como intencionalidade do texto, discurso direto e indireto, variedade linguística, entre outros. Entretanto o professor ao construir seus planos de aula e de trabalho docente precisa ir além das diretrizes, pois as mesmas foram colocadas como condição mínima, não esgotando possibilidade alguma no que tange aos processos de ensino e aprendizagem. Cabe portanto ao professor definir se e quando sua aula

vai ser expositiva ou expositiva dialogada, se será utilizado estudo de texto, portfolio, tempestade cerebral, dissertação, dramatização, seminário, simpósio, painel, fórum, oficinas, etc.

Com todas estas opções em mãos, o professor então deve definir o que e quando utilizar determinada estratégia de ensino e aprendizagem, considerando a realidade de cada sala de aula, os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano/série. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, apud Mazzioni, 2013...) “a respeito do método de ensinar e fazer aprender [...] pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”.

1.5 O APRENDIZADO DOS ALUNOS DE LEM NO ENSINO EDUCACIONAL PARANAENSE

Medir, mensurar, aferir ou avaliar, são semelhantes verbetes com significados e aplicações relacionadas e complementares, ainda assim, aparentemente, seja qual for o(s) método(s) utilizado(s) para se dar uma resposta adequada ao questionamentos ligados aos resultados obtidos no que tange aos processos de ensino e aprendizagem na educação brasileira, e nesse estudo especificamente na paraense, não conseguimos saber com clareza e certeza o que afirmar.

No Estado do Paraná, os índices oficiais de 2011 revelam que houve no ensino Fundamental – anos finais 12,6% de reprovações considerando todas as disciplinas e também reprovações por abandono ou número de faltas que excedem a frequência mínima exigida conforme LDB 9394/96, sendo 11,7% no Ensino Médio. O Enem já revela uma distorção nos níveis de aprendizado do aluno considerando os resultados obtidos na escola em relação aos do Exame Nacional do Ensino Médio, pois neste último em uma escala que vai de 0 a 1000, sendo o mínimo e o máximo possíveis, o desempenho médio registrado foi de 358,3. A nota mínima registrada em Linguagens e códigos e suas tecnologias, que engloba a disciplina de língua inglesa, foi de 295,2 e máxima de 817,9. Embora os dados informados não consigam dar uma parâmetro razoável sobre os níveis de aprendizagem alcançados no que concerne a língua inglesa, eles servem de alicerce para o entendimento da educação no estado, especialmente, no que se refere ao distanciamento da

realidade percebida no dia a dia dos números divulgado pelo MEC.

Este estudo pretende, fazendo-se uso de questionário escrito estruturado, bem como material de áudio direcionado as expectativas de aprendizagem conforme DCE/LEM do Estado do Paraná, gerar dados que respondam com mais clareza o que de fato nossos alunos tem aprendido, se seu aprendizado realmente corresponde ao que se imagina e se considera ideal.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 LOCAL DE PESQUISA, POPULAÇÃO, QUANTIDADE E AMOSTRA

A pesquisa foi realizada no âmbito educacional do Colégio Estadual Professora Hilda Trautwein Kamal, localizada na Avenida Ipiranga, nº 4188, área central da cidade de Umuarama-Pr.

O trabalho elaborado envolveu 36 alunos, sendo 10 do 6º e 10 do 9º do ensino fundamental, 8 alunos do 3º ano do ensino médio e 8 alunos egressos, recém formados em 2012; sendo portanto respectivamente o ano que os alunos ingressam no ensino fundamental, o primeiro contato formal de aprendizado da língua inglesa para a maioria; o último ano do ensino fundamental, havendo nesse momento já quatro anos no mínimo de estudo da língua inglesa; o último ano do ensino médio que soma sete anos de aprendizado formal da língua inglesa e alunos egressos que já tiveram contato com o vestibular ou Enem (exame nacional do ensino médio), tendo eles uma visão supostamente diferenciada em relação aos demais, especialmente os que ainda se encontram em atividade escolar. Este trabalho de pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. Conforme Prodanov e Freitas (2009 apud SILVA, 2013, p. 09), “o ambiente natural é fonte direta de coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados”.

2.2 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é de caráter exploratório e tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, apud SILVA, 2013, p. 08). Este tipo de pesquisa

tem como finalidade o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. As informações contidas para análise deste trabalho caracterizaram-se como um estudo que se enquadra na abordagem qualitativa, podendo ser caracterizada como qualitativo genérico ou básico, do tipo baseado em revisão de literatura e pesquisa de campo.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Fundamentando-se nas diretrizes curriculares estaduais de língua estrangeira moderna, as DCE/LEM de 2008, em atividades propostas no site oficial do Governo do Estado do Paraná e Secretaria de Educação (SEED) o diaadiaeducacao.pr.gov.br, bem como nas propostas de trabalho docentes criadas por dois professores do colégio campo, criou-se um questionário padrão contendo 08 (oito) questões de múltipla escolha de opinião pessoal sobre a aula de inglês e exames avaliativos contendo 05 (cinco) questões para o 6º ano, 07 (sete) para o 9º ano, 11 (onze) para o 3º ano e 13 (treze) para os alunos egressos.

As questões do exame avaliativo foram cumulativas, ou seja, cada ano posterior deveria responder as mesmas questões que o ano imediatamente anterior, além das questões próprias do seu ano escolar. Assim criou-se a oportunidade de saber além do que o aluno aprende naquele ano letivo, o que ele ainda lembra e sabe utilizar dos anos anteriores, se há um linha progressiva de ensino, ou se o conteúdo aprendido serve apenas para receber aprovação no final do ano.

Estes exames avaliaram as capacidades de leitura, escrita e interpretação de texto do aluno, não levando em consideração a oralidade.

No período estudado buscou-se portanto identificar quanto e como o aluno aprende a língua inglesa na escola, conforme o seu ano escolar, experiências anteriores e externas ao colégio, segundo as expectativas de aprendizagem expostas nas diretrizes estaduais. Buscou-se também entender a relação do aluno com o idioma estrangeiro estudado, se gosta ou não, se tem facilidades ou dificuldades, entre outros temas que serão expostos a seguir.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A avaliação dos questionários, dos dados coletados foram interpretados através de métodos estatísticos e expostos em gráficos e tabelas, apresentando primeiramente o ponto de vista dos alunos em relação à dinâmica da aula de inglês no contexto escolar, como ela ocorre, como é o professor, qual sua metodologia e como o idioma inglês é visto e vivenciado no dia-a-dia do aluno.

Com o exame avaliativo, dotado de questões de múltiplas escolhas, avaliando a capacidade de interpretação na modalidade escrita da língua inglesa, analisou-se o desempenho dos alunos por conceitos, de excelente à insuficiente, sendo que o conceito “excelente” representa total compreensão do conteúdo, “muito bom” representa cerca de 80% de acerto ou compreensão avançada, “bom” vem a ser em média 60% de acertos ou compreensão intermediária dos conceitos aplicados, “suficiente” representa uma média de 50% de acerto ou compreensão básica do conteúdo e “insuficiente” representa desempenho abaixo do esperado, podendo chegar a zero ou nenhum conhecimento do conteúdo avaliado.

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram distribuídos no total 40 questionários, 10 para cada nível avaliado. Dos 40 distribuídos, retornaram 36 questionários: 10 do 6º ano, 10 do 9º ano, 8 do 3º ano e 8 dos egressos. Os resultados foram o seguinte:

Nº	Questões	Respostas dos alunos			
		Sim	Não		
1	Você gosta de Inglês?	27	9		
2	Como eram/são as aulas de inglês?	Boas	Normais	Cansativas	Legais
		9	13	7	7
3	A sua relação com o professor é/era:	Ótima	Boa	Regular	Péssima
		14	6	13	3
4	A metodologia utilizada pelo seu professor de inglês facilita(va) a aprendizagem dos conteúdos?	Sim	Não	Às vezes	
		10	5	21	
5	O professor utilizava jogos e músicas nas aulas?	Sim	Não	Às vezes	
		5	19	12	
6	Você estuda ou estudou inglês em outros lugares além da escola?	Sim	Não		
		12	24		
7	Você percebe o inglês no seu dia-a-dia?	Sim	Não	Às vezes	
		18	0	18	

Tabela 1. Resposta dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor. (Dados da pesquisa)

Dos 38 alunos pesquisados, 27 (75%) disseram gostar de inglês e 9 (25%) disseram que não. Esses resultados levam a crer que a maioria composta por 75% dos alunos se identificam com a língua inglesa de alguma forma.



Figura 1. Questão 01
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando questionados sobre como eram ou são as aulas de inglês, 9(25%) as consideram ou consideravam boas, 13 (aproximadamente 36%) normais, 7 (19, 5%) cansativas e 7 (19, 5%) legais. Embora a maioria acima indicava gostar da língua inglesa, esse fato não é refletido no gostar de estudá-la na escola, visto que se somarmos os alunos que consideravam as aulas boas ou legais ainda temos apenas 44,5% dos alunos contra uma maioria que considera a aula apenas normal ou mesmo cansativa.

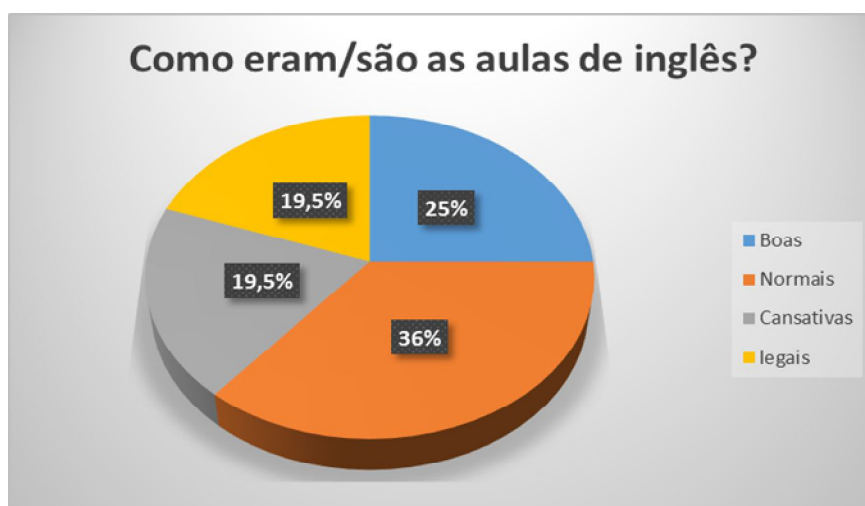


Figura 2. Questão 02
Fonte: Elaborado pelo autor.

Questionados sobre a sua relação com o(a) professor(a) 14 (39%) alunos disseram ter uma ótima relação, 6 boa (17%), 13 (36%) regular e 3 (8%) disseram ter uma péssima relação. Ou seja, embora nem todos apreciam ou apreciavam a aula de inglês, a maioria considera ou considerava a relação com o(a) professor(a) boa ou ótima.

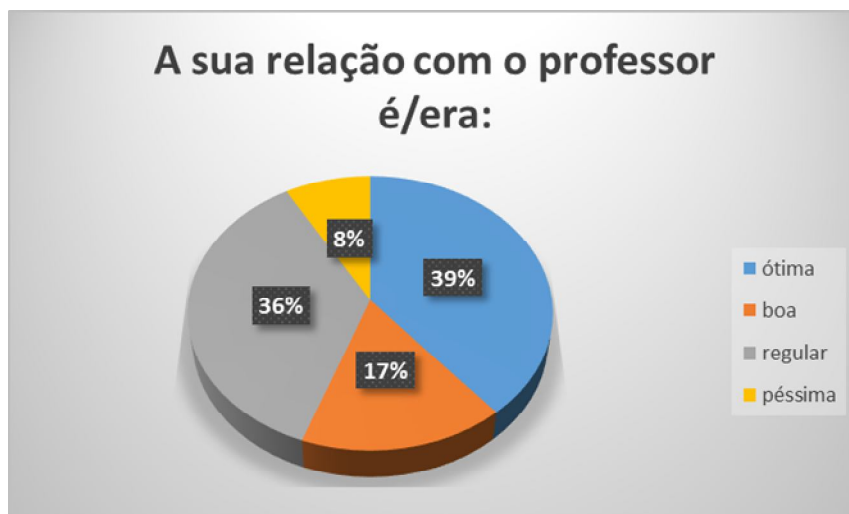


Figura 3. Questão 03
Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à metodologia utilizada pelo seu professor de inglês facilitar a aprendizagem dos conteúdos, 10 (28%) disseram que sim, 5 (14%) disseram que não e 21 (58%) disseram que às vezes. Essa questão revela que a maioria não considera a metodologia utilizada plenamente efetiva, sendo que embora apenas 14% tem uma visão totalmente negativa quanto a isso, 58% disse que somente às vezes a método funcionaria.



Figura 4. Questão 04
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando questionados sobre a utilização de jogos e músicas por parte do professor na sala de aula, 5 alunos (14%) disseram que sim, 19 (53%) que não e 12 (33%) disseram que às vezes. Em síntese observa-se nesse ponto que a visão lúdica nos processos de ensino e aprendizagem não foram valorizadas por esses professores pelo ponto de vista dos alunos entrevistados.



Figura 5. Questão 05
Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação a ter estudado inglês fora da escola, em escolas de idiomas ou pela internet, 12 (33%) disseram que sim e 24 (67%) que não. Esse dado mostra que a maioria dos alunos depende do que consegue aprender na escola para lidar com todas as situações de uso da língua inglesa.

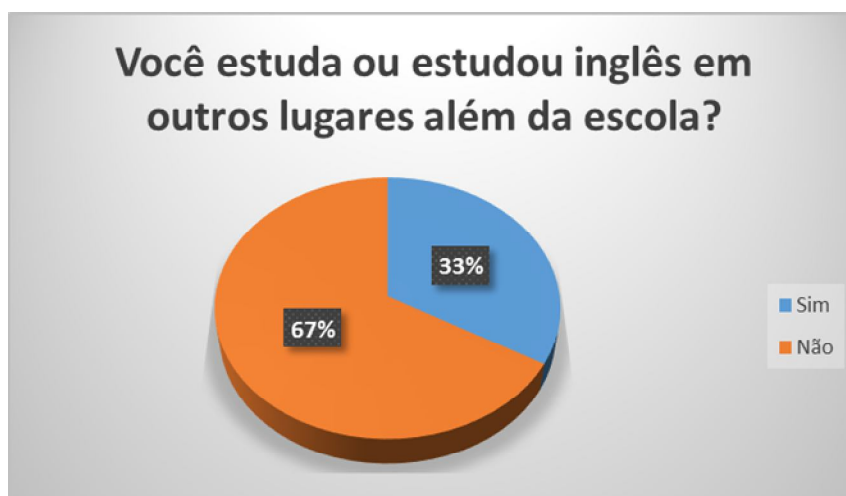


Figura 6. Questão 06
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto a percepção do inglês em sua vida diária e particular, 18 alunos (50%) disseram que sim, 18(50%) que às vezes e nenhum disse que não percebe a língua

inglesa no seu dia-a-dia. Essa questão evidencia o alcance da língua por todos os entrevistados, em maiores ou menores graus.



Figura 7. Questão 07
Fonte: Elaborado pelo autor.

A questão sobre o que consideram mais fácil e mais difícil em relação as habilidades de falar, compreender auditivamente, ler e escrever em língua inglesa revelou-se imprecisa, havendo diversas combinações e pouquíssimas repetições nos resultados. A classificação mais comum foi “ouvir, falar, escrever e ler” que representou 28,5%, ainda assim os dados dos demais respondentes não revelaram dados que formassem um padrão, não havendo portanto uma diferenciação significativa entre as quatro habilidades questionadas.

3.4.1 Exame avaliativo

O exame avaliativo possibilitou aferir o conhecimento gramatical e de léxico do aluno, a “manutenção” do conhecimento ao longo dos anos, bem como a capacidade de interpretação crítica dos temas abordados. A avaliação do 6º ano continha 7 (sete) questões, sendo uma de interpretação de texto, uma de conhecimento adquirido de vocabulário básico, uma de pronomes pessoais (*subject pronouns*), uma de números de 1 a 100, estabelecendo o princípio da interdisciplinaridade e o verbo *to be*. Respondido por 10 (dez) alunos, 5 (cinco) de cada período (manhã e tarde), gerando os seguintes resultados:

6º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL		
Quantidade de Alunos	Nº Questão (tipo)	Nível de acerto
10	09 (Interpretação)	Excelente(2) Muito Bom() Bom() Suficiente(6) insuficiente(2)
	10 (Vocabulário)	Excelente() Muito Bom() Bom(2) Suficiente() insuficiente(8)
	11 (Subject pronouns)	Excelente() Muito Bom() Bom() Suficiente() insuficiente(10)
	12 (Números)	Excelente() Muito Bom() Bom() Suficiente() insuficiente(10)
	13 (verbo to be)	Excelente(2) Muito Bom(2) Bom(4) Suficiente() insuficiente(2)

Tabela 2. Resposta dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.
Fonte: Elaborado pelo autor. (Dados da pesquisa)

9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL		
Quantidade de Alunos	Nº Questão (tipo)	Nível de acerto
10	09 (Interpretação)	Excelente(2) Muito Bom(4) Bom() Suficiente() insuficiente(4)
	10 (Vocabulário)	Excelente() Muito Bom() Bom(6) Suficiente() insuficiente(4)
	11 (Subject pronouns)	Excelente() Muito Bom() Bom() Suficiente() insuficiente(10)
	12 (Números)	Excelente() Muito Bom(4) Bom() Suficiente() insuficiente(6)
	13 (verbo to be)	Excelente(2) Muito Bom(4) Bom(2) Suficiente() insuficiente(2)
	14 (Interpretação II)	Excelente() Muito Bom() Bom() Suficiente(2) insuficiente(8)
	15 (Questão interrogativa)	Excelente() Muito Bom() Bom() Suficiente() insuficiente(10)

Tabela 3. Resposta dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.
Fonte: Elaborado pelo autor. (Dados da pesquisa)

3º ANO - ENSINO MÉDIO		
Quantidade de Alunos	Nº Questão (tipo)	Nível de acerto
08	09 (Interpretação)	Excelente(8) Muito Bom() Bom() Suficiente () insuficiente()
	10 (Vocabulário)	Excelente(2) Muito Bom() Bom(4) Suficiente() insuficiente(2)
	11 (Subject pronouns)	Excelente(2) Muito Bom(2) Bom(2) Suficiente(2) insuficiente()
	12 (Números)	Excelente(2) Muito Bom() Bom() Suficiente() insuficiente(6)
	13 (verbo to be)	Excelente(4) Muito Bom(4) Bom() Suficiente() insuficiente()
	14 (Interpretação II)	Excelente() Muito Bom() Bom(2) Suficiente(4) insuficiente(2)
	15 (Questão interrogativa)	Excelente(2) Muito Bom() Bom() Suficiente() insuficiente(6)
	16 – 19 (Interpretação III)	Excelente(2) Muito Bom() Bom() Suficiente() insuficiente(6)

Tabela 4. Resposta dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.
Fonte: Elaborado pelo autor. (Dados da pesquisa)

3º ANO - EGRESSOS		
Quantidade de Alunos	Nº Questão (tipo)	Nível de acerto
08	09 (Interpretação)	Excelente(2) Muito Bom(3) Bom(2) Suficiente (1) insuficiente()
	10 (Vocabulário)	Excelente() Muito Bom(2) Bom() Suficiente(1) insuficiente(5)
	11 (Subject pronouns)	Excelente(1) Muito Bom(1) Bom(4) Suficiente(2) insuficiente()
	12 (Números)	Excelente() Muito Bom(2) Bom(1) Suficiente(3) insuficiente(2)
	13 (verbo to be)	Excelente(1) Muito Bom(4) Bom() Suficiente(2) insuficiente(1)
	14 (Interpretação II)	Excelente() Muito Bom(2) Bom(2) Suficiente(2) insuficiente(2)

8	15 (Questão interrogativa)	Excelente() Muito Bom() Bom(3) Suficiente(2) insuficiente(3)
	16 – 19 (Interpretação III)	Excelente(2) Muito Bom() Bom(2) Suficiente(3) insuficiente(1)
	20 e 21 (Interpretação IV)	Excelente(1) Muito Bom() Bom(4) Suficiente() insuficiente(3)

Tabela 5. Resposta dos alunos egressos.
Fonte: Elaborado pelo autor. (Dados da pesquisa)

Analisando todos os anos/séries avaliados, questão por questão, constata-se que em geral não há grandes avanços do 6º ao 9º anos, visto que os resultados obtidos são idênticos, havendo em alguns casos até mesmo declínio no aprendizado de alguns conceitos ou conteúdos estudados. Por outro lado do 9º para o 3º ano há uma melhora de aprendizado em todos os conteúdos analisados. Os alunos egressos por sua vez apresentam declínio de aprendizado em relação aos alunos do 3º ano, embora tenham resultados melhores do que os alunos do 6º e 9º na maioria dos conteúdos que os mesmos estudaram ou estão estudando no ano corrente. Para facilitar a análise foram atribuídos conceitos, de acordo com a quantidade de acertos e também de acordo com a qualidade das respostas nas questões subjetivas. Sendo excelente para quando não houvesse nenhum erro, muito bom para em média 80% de acertos, bom para 60%, suficiente para 50% e insuficiente para menos da metade até zero %. Segue abaixo os gráficos para melhor apreciação dos dados expostos.

Questão 09: Trata-se de uma questão que envolve um pequeno texto de dois parágrafos, com vocabulário simples e comum, próprios para o 6º ano.

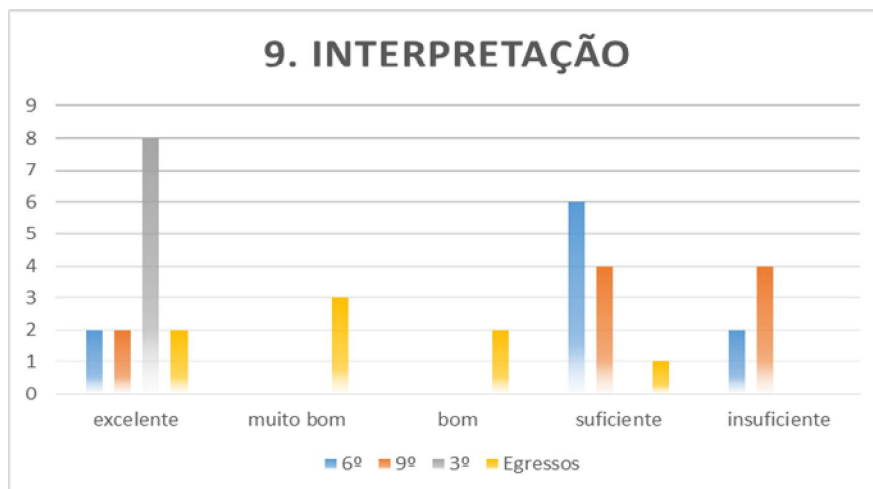


Figura 8. Questão 09
Fonte: Elaborado pelo autor

Questão 10: Com a intenção de se trabalhar com vocabulário sobre vestimentas e calçados, o objetivo desse exercício é saber quanto do léxico mais comum e habitual os alunos conseguem se lembrar.

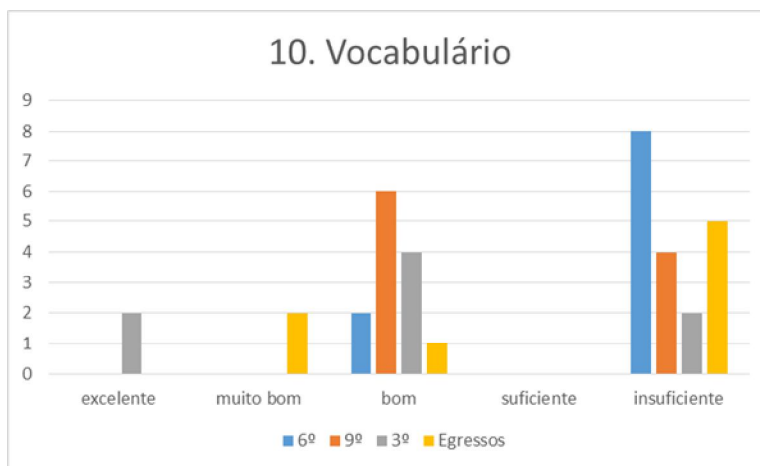


Figura 9. Questão 10
Fonte: Elaborado pelo autor

Questão 11. Um dos conteúdos mais estudados em todos os anos escolares e presente também nos primeiros livros das escolas de idiomas, os pronomes pessoais.

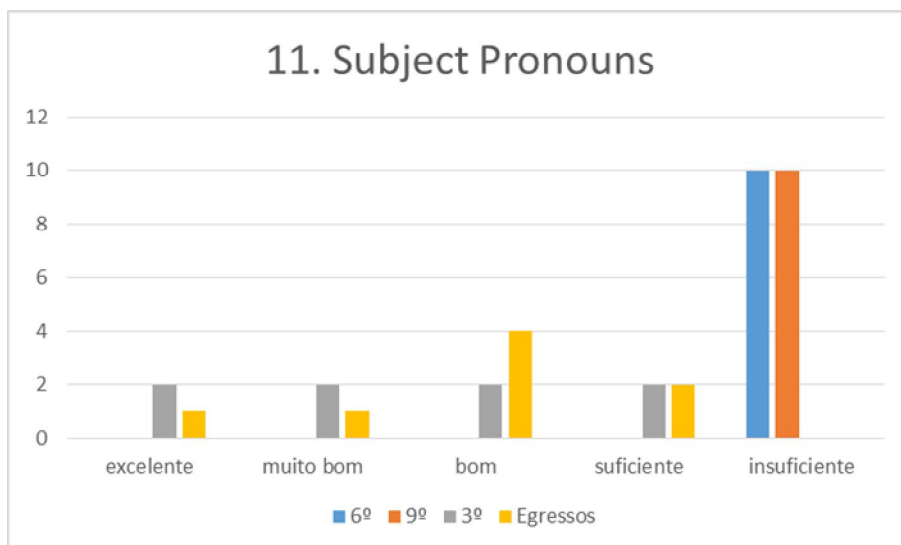


Figura 10. Questão 11
Fonte: Elaborado pelo autor

Questão 12. Exercício baseado no conhecimento dos alunos sobre a escrita por extenso dos números, especialmente das dezenas, além da interligação com a matemática básica.

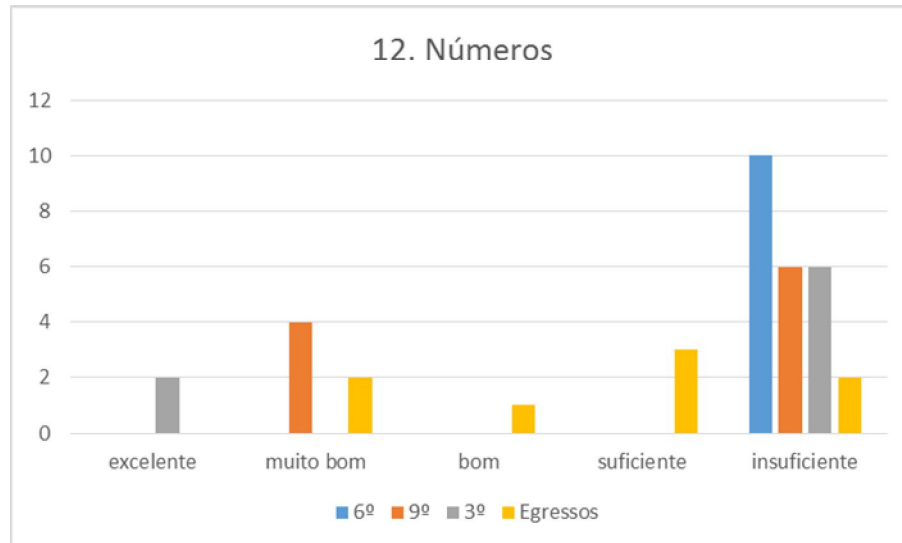


Figura 11. Questão 12
Fonte: Elaborado pelo autor

Questão 13. Esse trabalha com a conjugação e emprego correto do verbo *to be* no presente.

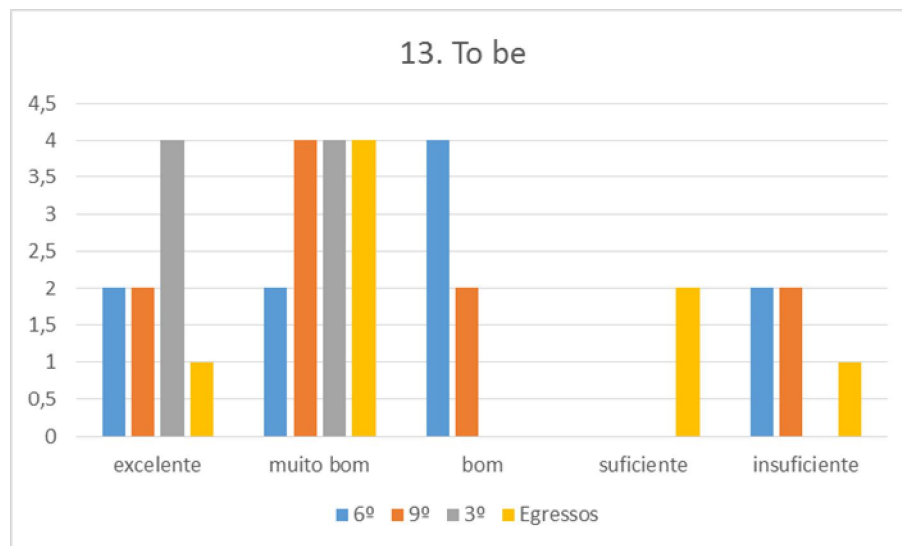


Figura 12. Questão 13
Fonte: Elaborado pelo autor

Questão 14. Esse exercício é o primeiro destinado ao 9º ano. Um pouco maior que o primeiro texto, esse trás 4 parágrafos e questões mais complexas, exigindo um pouco mais de conhecimento e atenção.

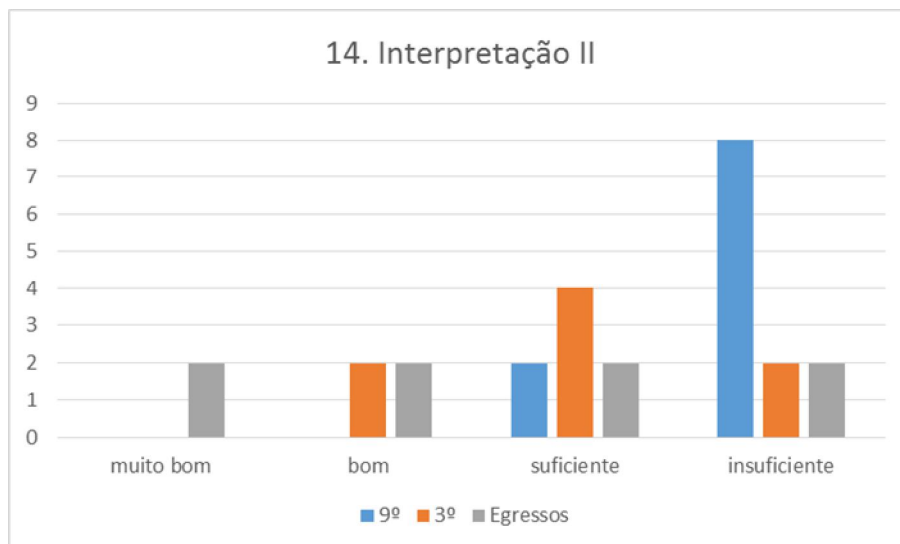


Figura 13. Questão 14
Fonte: Elaborado pelo autor

Questão 15. Esse exercício consiste em criar uma frase com as duas frases dadas, fazendo uso da conjunção “*if*”.

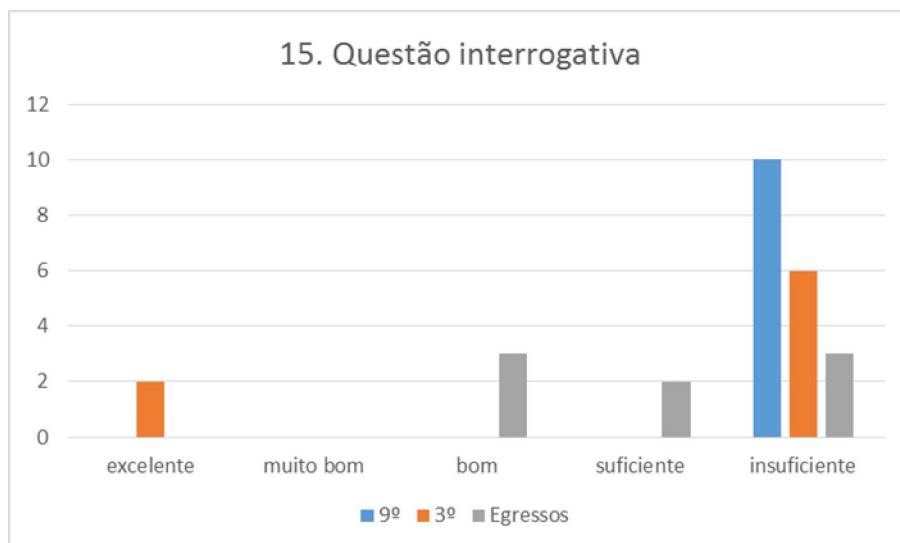


Figura 14. Questão 15
Fonte: Elaborado pelo autor

Questão 16 – 19. Essas questões envolvem o texto “*The Funk Phenomenon*” extraído do site dia a dia educação (Paraná, 2013), da secretaria de educação do Estado do Paraná. O objetivo é fazer uma interpretação crítica do conteúdo do texto. Foi aplicado apenas para o 3º ano e para os egressos.

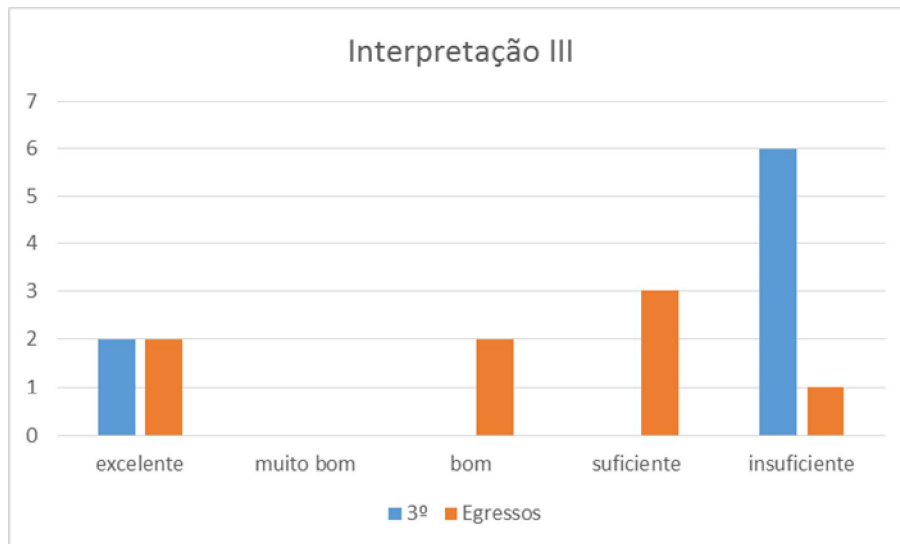


Figura 15. Questão 16 – 19.
Fonte: Elaborado pelo autor

Questão 20 e 21. Aplicado apenas para os alunos egressos, essas duas questões, retiradas do Enem 2012, também trabalham com a interpretação, mas as respostas são objetivas.

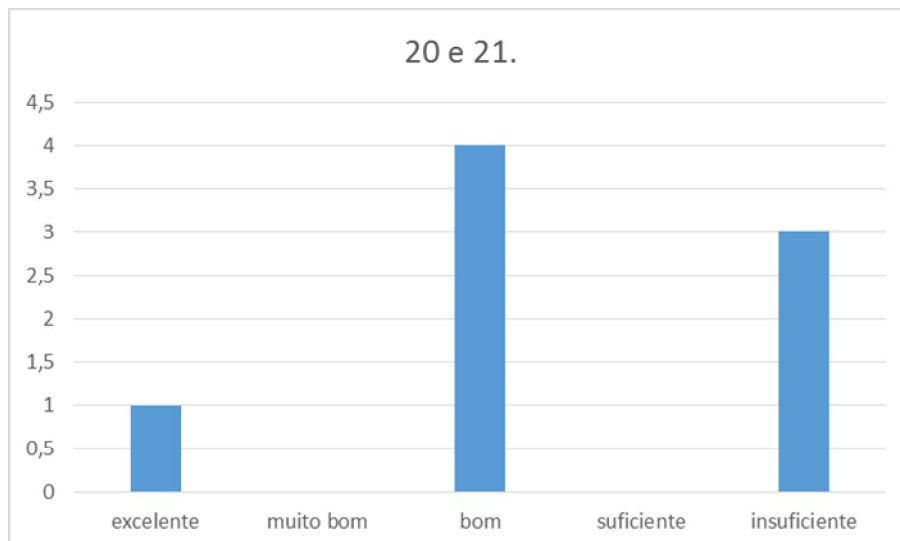


Figura 16. Questão 20 e 21.
Fonte: Elaborado pelo autor

Para fundamentar essa análise foram utilizados alguns documentos escolares tanto para embasamento teórico como para avaliação dos resultados. Se as DCEs são o norte de todo o estado no que diz respeito aos conteúdos e maneiras adequadas de se trabalhar com as crianças e adolescentes nos ensinos Fundamental e Médio, o Plano de Trabalho Docente (PTD) é o mapa, o resumo e o índice do que será ensinado pelo professor durante todo o ano escolar, dividindo-se

os conteúdos por bimestre ou trimestre conforme a organização escolar, bem como por áreas e subáreas específicas de cada disciplina.

Na língua inglesa, disciplina apreciada nesse estudo, foram observadas no PTD as seguintes áreas e subáreas: Conteúdo estruturante, conteúdos básicos, funções da linguagem, conteúdos específicos, objetivos específicos, justificativa/objetivos/ e/ou expectativas de aprendizagem, encaminhamentos tecnológicos e avaliação.

Os textos dos PTDs avaliados trazem na maioria das vezes textos fiéis às DCEs, havendo em alguns casos reprodução total ou parcial de textos desse documento. Todos os PTDs analisados trazem para a sala de aula uma proposta de ensino explicativa e interativa, o que destoa no tocante à interação quando comparados às respostas dos alunos sobre a metodologia de ensino utilizada em sala de aula.

Uma grande parcela dos alunos (75%) afirma gostar da língua inglesa, mas esse percentual não é repetido quando a questão é o ensino da língua na escola (44,5% gostam). Outro aspecto a se considerar é que 100% dos alunos percebem a importância de se aprender a o idioma em questão devido à onipresença da língua inglesa.

Outro documento escolar analisado foi o Plano de Ação do colégio. Embora esse documento não traga informações específicas sobre o ensino da língua inglesa, traz importantes considerações sobre as dificuldades e problemas relacionados aos alunos, professores, pais de alunos e toda a comunidade escolar. O documento mostra que havia em 2012 uma grande distorção idade série; alta taxa de reprovos por conselho de classe; falta de conhecimento por parte dos alunos das expectativas de aprendizagem devido a PTDs mal elaborados ou elaborados sem clareza de objetivos, falta de integração entre os documentos escolares (PPP, PPC e PTD); falta de articulação entre a avaliação e os documentos escolares; fragilidade na organização do trabalho pedagógico; dificuldade dos pais em compreender sua co-responsabilidade no processo ensino-aprendizagem; salas inadequadas, precisando de reformas urgentes e climatização devido ao intenso calor da região. A escola como um todo precisa urgentemente dessas reformas, pois alguns ambientes encontram-se sem condições de uso; além do uso quase nulo do laboratório de informática disponível no colégio.

Além dos aspectos observados cabe pontuar que todos esses documentos buscam um ensino que vá além da apreensão de conteúdos, que o aluno consiga ao ler, escrever, percorrer pelo caminho da história, da matemática, estando na quadra de esportes, nos laboratórios de informática ou na sala de aula, ele seja capaz de analisar os fatos com criticidade, critério, considerando as esferas políticas e sociais.

Nesse sentido as DCEs de língua estrangeira moderna são claras já no seu conteúdo estruturante, “Discurso enquanto prática social”. Esses documentos dizem que o aluno precisa saber, conhecer, compreender os conteúdos a ele apresentados, deve participar, produzir, aprender conjuntamente e sobretudo deve, tendo embasamento teórico, interdisciplinar e de mundo, avaliar o que vê de forma crítica e ativa.

Assim, diante da análise dos dados coletados no exame avaliativo observou-se que do 6º ao 9º do ensino fundamental não houveram avanços significativos no aprendizado quando considerado os mesmos conteúdos, ou seja em quatro anos de ensino os mesmos conteúdos não se tornaram mais fáceis de se dominar o que aparentemente reflete numa não continuidade do ensino, mesmo os PTDs apresentando o contrário.

O 3º ano do ensino médio apresentou melhor resultado em relação aos outros alunos pesquisados, entretanto a porcentagem de insuficiência de aprendizado foi muito grande em todos os anos pesquisados, com destaque às interpretações de texto, os números e mesmo os pronomes pessoais (6º e 9º anos).

Fica então a pergunta, se os alunos não estão sendo capazes de interpretar o que leem, não dominam os conteúdos ensinados no ano letivo, qual é a possibilidade desse mesmo aluno de cumprir com o que pregam as DCEs? Como ele vai ser capaz de analisar de forma crítica aquilo que ele não entende? A resposta é simples: trata-se de uma tarefa impossível e irrealizável.

3.2 COMPARATIVO ENTRE OS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS DO SISTEMA EDUCACIONAL PARANAENSE E DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), observado no Estado do Paraná para o 9º ano do ensino fundamental foram 3.3 em 2005, 4.0 em 2007, 4.1 em 2009 e 4.0 em 2011. Para o 3º ano do ensino médio foram 3.3 em

2005, 3.7 em 2007, 3.9 em 2009 e 3.7 em 2011. No Colégio Hilda T. Kamal para o 9º do ensino fundamental foram 3.9 em 2005, 4.5 em 2007, 3.4 em 2009 e 4.4 em 2011. O site do IDEB, desenvolvido pelo INEP não traz resultados sobre o ensino médio para o colégio pesquisado.

O site oficial do Estado do Paraná, o dia a dia educação traz alguns dados específicos por escola como o rendimento escolar e a taxa de distorção idade/série. No colégio pesquisado, o índice de aprovação dos anos finais do ensino fundamental foi de 87,7% em 2007, 89,7% em 2008 71,7%, em 2009, 85,5% em 2010, 89,2% em 2011 e 87,3% em 2012. No ensino médio foi 81,5% em 2007, 85% em 2008, 71,9% em 2009, 73,2% em 2010, 83,2% em 2011 e 82,8% em 2012.

Considerando que o IDEB leva em consideração a pontuação obtida na avaliação somado ao rendimento no que se refere aos níveis de aprovação, reprovação e abandono, esses itens devem ser observados com atenção. Não é incomum ouvir nos corredores da escola que o governo “força” a instituição escolar no sentido de aprovar alunos sem condições de aprovação para atender a índices e expectativas internacionais, motivado por interesses financeiros entre outros.

O históricos escolares e boletins bimestrais trazem respectivamente as notas anuais e bimestrais obtidas pelos alunos pesquisados. Os nomes dos alunos foram preservados identificando-se apenas as séries e os dados percentuais colhidos.

O 6º ano do ensino fundamental trouxe resultados interessantes, considerando que praticamente todos os alunos pesquisados tinham notas entre 60 e 77 no primeiro bimestre, e os mesmos alunos no terceiro bimestre tinham notas entre 88 e 100. O mesmo ocorreu com alunos que tinham notas abaixo da média e passaram a ter notas entre 80 e 95. Ou esse resultado representa significativa melhora nos processos de ensino aprendizagem ou já percebe-se uma preocupação com o conselho de classe final.

As notas do 9º ano oscilavam entre 20 e 97, sendo que os mesmos alunos que haviam tirado notas baixíssimas no primeiro bimestre, no terceiro, último bimestre considerado nesse estudo, haviam recuperado plenamente ou se aproximado da média (6,0), valor necessário para se obter aprovação.

Os alunos do 3º ano que participaram do estudo apresentaram notas entre 62

e 98, entretanto, as notas são regulares, não oscilam em demasia, seguindo aparentemente um padrão bimestre a bimestre. Essa turma concentra por outro lado a maior parte de alunos que estudam inglês em escolas de idiomas.

Os alunos egressos tiveram seus históricos escolares analisados. As médias no decorrer dos anos oscilavam de 65 a 87. Durante a realização do estudo observou-se que mesmo os alunos com melhores históricos escolares sentiam-se desconfortáveis com os conteúdos, mesmo tratando-se de alunos que se formaram no ano anterior e que agora frequentam a universidade via processo vestibular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou desvelar o ensino público de língua inglesa no Estado do Paraná. Para isso foram utilizados questionários estruturados na pesquisa de campo com o objetivo de saber as opiniões dos alunos sobre a língua inglesa, como é o professor, como ele trabalha, qual a relação do aluno com a língua durante o dia-a-dia, com o professor em sala de aula e com os conteúdos ensinados.

Durante o estudo percebeu-se que a língua inglesa percorreu um longo caminho em pouco mais de 500 anos até chegar aos dias de hoje como principal veículo de comunicação entre todos os povos. Ela nasceu na Inglaterra, país que devido ao seu poder econômico e posse das tecnologias, estando a frente de todos os outros países naquele tempo, conseguiu expandir seus domínios e por consequência “impôs” sua língua em todos os cantos do mundo. Depois das 1ª e 2ª guerras mundiais o domínio econômico passou para os EUA, país “fundado” por ingleses, que levou o poder da língua inglesa a níveis ainda maiores com o cinema, as músicas e posteriormente a internet.

A relação do Brasil com a língua inglesa é tão antiga quanto o país e suas relações sempre ocorreram pelo ponto de vista do poder econômico. O Estado do Paraná tem influência do povo inglês até mesmo na projeção de parte de suas cidades com a vinda da Companhia de Terras Norte do Paraná. Com a companhia uma grande quantidade de europeus, entre eles muitos ingleses, povoaram o estado criando escolas para que seus filhos continuassem seus estudos iniciados na Europa. Por esta característica o Estado do Paraná conta com escolas bilíngues até os dias de hoje.

Essa “invasão” inglesa não refletiu necessariamente em qualidade de ensino de língua estrangeira visto que muitos métodos diferentes foram colocados em prática no país e no estado, mas sempre no sentido de cumprir com uma necessidade técnica, política e sobretudo econômica.

O estudo relevou que o Estado do Paraná segue suas próprias diretrizes, as DCEs, diferentemente do restante do país que segue os PCEs. As diretrizes estaduais de língua estrangeira moderna defendem o aprendizado segundo “espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação são

centradas” (DCE/LEM, 2008, p. 23), mas especialmente em seu conteúdo estruturante, **o discurso como prática social**, que embasa todos os encaminhamentos referentes aos processos de ensino e aprendizagem no estado.

Esse posicionamento implica em dizer que o aluno durante os setes anos de estudo da língua inglesa na escola pública deve aprender no mínimo o conteúdo exposto nas DCEs, deve conseguir entender e ser entendido e deve ser capaz de analisar tudo o que vê, lê e ouve de forma crítica e não passiva.

A pesquisa de campo, em contraste com os índices do sistema do estado, mostrou que não existe avanço do 6º ao 9º, visto que os resultados obtidos são idênticos, havendo em alguns casos até mesmo declínio no aprendizado de alguns conceitos ou conteúdos estudados.

Por outro lado do 9º para o 3º ano há uma melhora de aprendizado em todos os conteúdos analisados. Os alunos egressos por sua vez apresentam declínio de aprendizado em relação aos alunos do 3º ano, embora tenham resultados melhores do que os alunos do 6º e 9º na maioria dos conteúdos que os mesmos estudaram ou estão estudando no ano corrente.

Entende-se portanto, que o ensino aparentemente não segue a continuidade descrita nas DCEs e também não se constitui a médio prazo mesmo avaliando alunos com menos de um ano de formação colegial (ensino médio) e no momento do estudo como alunos do ensino superior.

Esse cenário é construído pelo notável desinteresse do poder público pela qualidade do ensino, observados os baixos investimentos em educação, a formação frágil dos professores, a falta de formação continuada adequada, as contratações temporárias e a necessidade das escolas de se completar a carga horária dos professores ou suprir a falta do professor de língua inglesa, o ingresso de professores sem domínio algum da língua, sabendo menos sobre a língua do que muitos alunos, entre outros motivos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, YURI S. **Norte do Paraná - 80 Anos (1929-2009)**. Londrina, 2012. Disponível em < <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=966008>> Acesso em 13 de setembro de 2013.

BARBOSA, Rui. A Emancipação do Elemento Servil nas Colônias Inglesas, de Alexis de Tocqueville. Primeiros Trabalhos. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1953, pp. 121 -130.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **Idebs de 2005, 2007, 2009 e 2011**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em < <http://inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>> Acesso em 22 de setembro de 2013.

_____. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)**. Ministério da Educação. Disponível em < <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>> Acesso em 21 de setembro de 2013.

_____. **Programa Universidade para Todos(PROUNI)**. Ministério da Educação. Disponível em < http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140> Acesso em 21 de setembro de 2013.

_____. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 de setembro 2013.

BONI, Paulo César. **Certidões de Nascimento da História: o surgimento de municípios no eixo Londrina-Maringá**. Londrina, 2009.

CALDEIRA, Filipe. História dos computadores. Viseu, Portugal, 2006.

CAMPOS, Giovana Teixeira. Gramática língua inglesa: teoria e prática; São Paulo : Rideel, 2006.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Organização da Educação Brasileira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FIGUEIREDO, Allan Fontoura; MARZARI, Gabriela Quatrin. **A língua inglesa ao longo da história e sua ascensão ao status de língua global**. Santa Maria, RS, 2011.

FRIGOTTO, G. **Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio**. In FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura. Disponível em: <http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm> Acesso em: 20 de setembro de 2013.

Instituto EF Education First. **Índice de Proficiência em Inglês (EF EPI)**. Disponível em <<http://www.ef.com.br/epi/>> Acesso em 20 de agosto de 2013.

LIMA, Gislaine P. **Breve trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil**. Londrina, 2008.

MACHADO, Rachel et al. **História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos**. São Paulo, 2007.

MAZZIONI, Sady. **As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de Alunos e Professores de Ciências Contábeis**. Chapecó, 2013.

MÈSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. In: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A identidade do professor de inglês**. Uberlândia, 1997.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a Educação Básica**, Curitiba, PR, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 30/09/2013.

PIRES, Eliane Cristine Raab. **A língua inglesa: uma referência na sociedade da globalização.** Instituto Politécnico de Bragança. Portugal, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Fabiula Cristina Nunes. **Gestor público e comunidade escolar: uma análise da percepção das necessidades de integração da família e dos membros que compõem o Colégio Estadual Hilda T. Kamal em Umuarama.** Umuarama, 2013.

TERRA, Marcia R. **O Desenvolvimento Humano Na Teoria De Piaget.** Curitiba, 2002

VANSPANCKEREN, Kathryn. Panorama da Literatura dos EUA, 1997. Disponível em <<http://www.america.gov>> Acesso em 04 janeiro 2014.

ANEXOS

APÊNDICE

Questionário para TCC – Alvaro Barbosa da Silva

Destinado aos alunos do 6º e 9º do Ensino Fundamental, 3º do Ensino Médio e egressos.

- ✓ Este questionário é formado por 21 (vinte uma) questões e visa elucidar alguns pontos sobre o ensino e o aprendizado da língua inglesa no Estado do Paraná.
 - ✓ Trata-se de um instrumento de coletas de informações utilizado para compor informações com o fim de produzir um trabalho de conclusão de curso da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR).
 - ✓ Todas as questões devem ser respondidas respeitando o enunciado de cada uma.
 - ✓ Por favor, não deixe questões em branco. Suas respostas ajudarão no alcance dos objetivos.
 - ✓ Para responder, coloque um “X” na frente da sua resposta.
Ex: (X) 1 – Sim
() 2 – Não
 - ✓ Muito Obrigado.
-

1. Você gosta de inglês?

() 1 – Sim

() 2 – Não

2. Como eram as aulas de inglês?

() 1 – Boas

() 2 – Normais

() 3 – Cansativas

() 4 – Legais.

3. A sua relação com o professor é:

- 1 – Ótima
- 2 – Boa
- 3 – Regular
- 4 – Péssima.

4. A metodologia utilizada pelo seu professor de inglês facilitava a aprendizagem dos conteúdos?

- 1 – Sim
- 2 – Não
- 3 – Às vezes.

5. O professor utilizava jogos e músicas nas aulas?

- 1 – Sim
- 2 – Não
- 3 – Às vezes.

6. Você estuda ou estudou inglês em outros lugares além da escola?

- 1 – Sim
- 2 – Não

7. Você percebe o inglês no seu dia-a-dia?

- 1 – Sim
- 2 – Não
- 3 – Às vezes.

8. Ordene os itens abaixo por ordem de dificuldade quando você utiliza a língua inglesa:

- Falar
- Ouvir
- Escrever
- Ler

EXAME TCC (Parte 01 – 6º ANO)

9. Read the text.

My name's Carla. I love CDs and books. When I don't have homework to do, I usually get a good book to read or choose a nice CD to listen to.

Jessie **is** my sister. She **is** a very good student and she studies very hard. She also likes swimming very much.

Jorge **is** my brother. He **is** a bit lazy (preguiçoso) and doesn't study very hard. So he sometimes gets bad grades. I always tell him to study harder!



9.1 Circule TRUE ou FALSE de acordo com o texto.

- a) TRUE FALSE Carla loves music and films.
- b) TRUE FALSE Carla has one sister and one brother.
- c) TRUE FALSE Jorge likes to study.
- d) TRUE FALSE The name of the boy is Jorge.
- e) TRUE FALSE Jessie likes swimming.

10. Escreva os nomes corretos das roupas e calçados em inglês.

a)



www.shutterstock.com - 56065835

b)



www.shutterstock.com - 7421795

c)



www.shutterstock.com - 75107299

d)



www.shutterstock.com - 10968253

e)



www.shutterstock.com - 84391210

f)



www.shutterstock.com 100994327

g)



h)



11. Leia as frases. Troque as palavras em negrito por **subject pronouns**.

- a) **Yasmin** is a pretty girl.
 b) **Mariana and I** are from Brazil.
 c) **Derek** is a History teacher.
 d) **Paulo and you** like sports.
 e) **This house** is big.
 f) **The dogs** are brown.

12. Calcule e escreva os números por extenso inglês conforme exemplo.

- a) $15 + 15 =$ _____ *thirty* _____
 b) $73 - 33 =$ _____
 c) $18 + 10 =$ _____
 d) $40 + 52 =$ _____
 e) $96 - 26 =$ _____
 f) $30 + 22 =$ _____
 g) $33 + 33 =$ _____
 h) $25 + 75 =$ _____

13. Complete as frases usando **am**, **are** or **is**.

- a) They _____ engineers.
 b) She _____ an intelligent girl.
 night.
 d) I _____ a student.
 e) The program _____ at

c) Pamela _____ nice.
simple.

f) This subject _____

(Questões extraídas do Sistema Dom Bosco, 2013)

EXAME TCC (Parte 02 – 9º ANO)

HAMLET



The King of Denmark is dead and has been succeeded by his brother Claudius. Claudius has also married Gertrude, the widowed Queen.

Hamlet, Gertrude's son, is already distressed by his father's death and hasty remarriage and when his father's ghost appears to tell him that he had been murdered by Claudius. Hamlet wants revenge. To cover his intentions, he pretends

madness.

Polonius, the lord Chamberlain, whose daughter Ophelia is all but betrothed to Hamlet, believes that his madness is caused by repressed love and sets a trap for them. Spied on by Polonius and Claudius, Hamlet encounters Ophelia and violently rejects her.

A Company of Players arrives and Hamlet asks them to perform a play, *The Murder of Gonzago*, hoping that its similarity to the murder of his own father will force Claudius to betray his guilt. Hamlet's suspicions are confirmed. He visits his mother, reviling her for her hasty marriage, and accidentally kills Polonius, hiding in the chamber. Claudius sends Hamlet to England, planning to have him murdered.

Laertes, Polonius's son returns demanding revenge for his father's death. His sister, Ophelia, maddened by grief, has drowned herself. Hamlet returns and confronts Laertes and Claudius at her funeral. Claudius plots with Laertes to kill Hamlet in a fencing match in which Laertes will have a poisoned sword. The plot miscarries and Laertes dies. Gertrude drinks from a poisoned cup intended for Hamlet and also dies. Hamlet, wounded by the poisoned sword, kills Claudius before he, too, dies.

Fortinbras of Norway lays claim to the throne of Denmark.

14. Escolha a resposta correta de acordo com o texto.

a) Who is the ghost that appears to Hamlet?

his grandfather his father Ophelia

b) How are Polonius and Laertes related?

uncle/ nephew father/ son cousin/ cousin brother/ brother

a) How does Ophelia die?

drowns stabs herself jumps from a window

e) How does Queen Gertrude die?

drowns in the river in a fencing match poisoned

f) Who does Hamlet kill while visiting his mother in her chamber?

Polonius Laertes Claudius

g) How do Claudius and Laertes ensure Hamlet has no chance of surviving the duel?

poisoned chalice poisoned sword both

h) At the end...

everybody dies everybody lives only one person survives

15. Complete a oração interrogativa com a informação dada respeitando as normas gramaticais.

a) I'd like to know _____.
(Will you go to the party?)

b) Do you know _____?
(Do they speak Portuguese?)

c) I was wondering _____.
(Was he alone at the party?)

EXAME TCC (Parte 03 – 3º ANO)

The Funk Phenomenon

Forget samba. Funk is the biggest music in the *favelas* (shanty towns) of Rio de Janeiro, Brazil. Not the James Brown sort of funk, something else. Call it funk carioca, favela funk, or simply funk, like the locals do.

This offspring of Miami bass, electro's distant cousin, has been moving Rio's youth for quite some time now. A world in itself—running independent of major labels and the media for years—funk attracts hundreds of thousands of people to balls happening all over town, sells thousands of records, and propels the biggest radio show in the country, which boasts 500,000 listeners per minute. It's a complete culture that combines its own codes and dance styles with the clothing fads and slangs of the favelas, which often end up incorporated in the vocabulary of the whole city.

Up until the mid-'80s, Rio's upper class and mass media were mostly unaware of the *baile funk* (funk ball) phenomenon, which was promoted by soundsystem crews like Furacão 2000, Cash Box, Curtisom, and Pipo's. Since this music was happening in the suburbs—in the poorest neighborhoods—it wasn't perceived as relevant or important. Things began to change when anthropologist Hermano Vianna published the book *O Mundo Funk Carioca (Rio's Funk World)*, the first social study of these parties, and anthems such as DJ Marlboro's 1988 “Melô da Mulher Feia” (“Ugly Woman Song”) began receiving enormous airplay.

Funk has recently received tremendous international hype, from the massive airplay that Tejo, Black Alien & Speed's “Follow Me, Follow Me” received in Europe (after being featured in a Nissan TV spot) to tracks on Diplo's *Favela on Blast* and *Piracy Funds Terrorism* mixtapes reaching the ears of American hipsters. But funk isn't brand new, and in order to understand it we have to take a few steps back.

The Beginnings of *Baile*

Brazilian culture has an anthropophagic tradition; cultural influences from all over the world are always accepted, but once they find their way in, they never stay the same. That's what happened with samba—it fed on everything from African rhythms to waltzes to tango before it reached what is now considered the classical form; the same goes for bossa nova, which combines samba and jazz.

Funk traces its origins to the mid-'70s, when black music parties (*bailes black*) began happening in the suburbs of Rio. “These parties played solely American soul music,” explains DJ Marlboro. Regarded as the godfather of favela funk, Marlboro produces a considerable amount of the tracks coming out, hosts the aforementioned radio show, and owns one of the biggest funk holdings, Big Mix, which also encompasses a label, a publishing company, a soundsystem, and a magazine. “There were other balls dedicated to rock, but by the end of the decade they went disco. When soul artists such as Kool & The Gang or The O'Jays brought a funk vibe to disco, the two bailes came together under one name: *baile funk*.”

Even though synthesized sounds (such as those of Kraftwerk's "Numbers") were already played at these parties, the real turning point was when Afrika Bambaataa's "Planet Rock" hit the floor. The popularity of its electronically programmed beats set a whole new standard for the DJs to follow. "After 1982, with the rise of Miami bass, 2 Live Crew's 'We Want Some Pussy,' Freestyle's 'Don't Stop The Rock' and 'It's Automatic,' and J.J. Fad's 'Supersonic' became a must," recalls Marlboro. The bass-heavy sounds and electronic beats of these songs provided the blueprint for what was yet to come.

Favela Tech

Funk has always had its own distinct personality. Despite resembling the Miami sound, its hard-driving, booming reverberations seem rawer, dryer, and more metallic, the bass even more preeminent. The speakers you'll find in Marlboro's studio are not fancy—at first they may seem odd, cheap—but he's not worried about how his music will sound on top-of-the-line stereos. From day one, funk has been intended for huge handmade speakers, spitting heavy bass as loud as possible.

Although Marlboro created his first tracks on a Boss DR 110, given to him by Vianna, newer drum machines (SP 1200, Roland's TR 725 and 808) and MPCs have led to the sampling of samba and other styles. "The most amazing aspect about funk's use of samples is that, most of the time, [the producers] don't have a clue about the original track," Vianna states. "I remember once commenting to Marlboro about a 'Rock The Casbah' sample, but he had never heard The Clash song before. They just take things off of sample records. It's a *favela* strategy—just like they don't choose the materials they will use to build their houses, whatever is at hand gets sucked into the music."

More meaningful than the samples are the actual lyrics. Entirely in Portuguese and with melodies closer to Brazilian folkloric chants than American rap, they have crystallized funk as its own style, while giving the slums a fresh instrument to voice their message. Funk lyrics detail ghetto realities—the struggles, the violence, the sexuality—as well as calling for peace. "*All I want is to be happy/walk calmly around the favela where I was born,*" say Kátia and Julinho Rasta in "Rap da Felicidade." Of course, not all funk lyrics are quite as, uh, uplifting. Even though most of the people making funk don't speak English, they've inherited 2 Live Crew's "booty rap" vibe and down dirty lyrical content—a fact that critics can't seem to let go of.

Dancing With Danger

Rio is a city squeezed between the sea and the mountains—some of the biggest *favelas* are located right on Rio's South Zone hills, where most of the upper class lives. This geographical situation means rich and poor are constantly sharing the same grounds. In 1992, a riot took place at Arpoador Beach and images of black youths running around and fighting were shown across the nation. Quickly the chaos was credited to the *funkeiros*, as *baile* goers are called.

"I have doubts about if what happened that day was really a fight," says Vianna. "There's a chance that maybe the crews were only reenacting the 'theater of violence' they do at the

bailes, in the same way that punk rockers dance at concerts can be seen as violent by outsiders”.

“Notice I don’t say *funkeiros*,” he continues. “I say crews, groups of people from different areas. You can’t identify a *funkeiro* in the streets like you do with a punk rocker, for instance—unless you start calling every black, poor young kid *funkeiro*. Furthermore, the rivalry between these groups is a consequence of the rivalries between *favelas*, [which is] sometimes older than funk.”

“Society uses funk as a convenient label to unload their prejudice against the lower classes,” agrees Marlboro.

After the incident, *baile funk* was criminalized. Previously, *bailes* were held in clubs in the suburbs, where it was possible to regulate them. Suddenly, parties were forbidden, and no promoter could get a license to throw one. Promoters went to the only place they could go to get away from the officials’ eyes: the trafficker-dominated *favelas*.

Once funk got into the *favelas*, in the ’90s, everything changed. “Before, funk was like samba, the slum singing to the rest of the city, telling them about their issues. After, it became the slum singing for the slum,” recalls Marlboro.

Some of the music developed a relationship with crime. A sub-genre of funk arose, the *proibidão* (very prohibited). In this gangsta rap-style funk, *funkeiros* sing about the drug dealers, celebrating their crime organizations. Turbulent balls began to take place with a lot of fights and gunshots. It was funk’s darkest days. Mr. Catra, one of funk’s most controversial artists, used to make *proibidão* tracks. “We sung what the communities wanted to hear,” he explains. “*Proibidão* doesn’t talk only about the drug lords, it also addresses issues of corruption, the dissatisfaction of the poor people—it’s about reality.”

Although now legal again, *bailes* still happen mostly in the *favelas*, where you can’t do anything without the drug lords’ permission. At these parties, it’s not uncommon to see 16-year-old kids with AR-15 and AK-47 automatic rifles in front of gigantic walls made of subwoofers. Out of context, this has led some to conclude that all funk is drug trafficking music or that *bailes* are violent. But this is an over-simplification. Just like hip-hop and dancehall, funk is ghetto music—and the ghetto is what’s violent, not the music or the parties.

So International

Funk had at least one chart anthem every year throughout the ’90s, but it usually retreated back to the *favelas* afterwards, where it continued to appeal to millions. This trend didn’t bother Marlboro. “The best moments are when funk isn’t in the media,” he says. “When it goes mainstream, in trying to appeal to a broader audience, it moves away from its roots.”

Nothing could be further from funk’s roots than the music going international, but that’s exactly what’s happening. In the last two years, Marlboro has traveled around the world, DJing from New York’s Central Park Summer Stage to Barcelona’s Sónar Festival, as well as Boston, France, and Slovenia, among many other locations. There’s one place missing, though. “I still haven’t got a chance to play in Miami” he says. “I’d love to—it would be like visiting my own personal Africa.”

Marlboro has an explanation for all this attention. “Brazil is known worldwide for its music; ever since the electronic music explosion, people abroad have been looking out for what was gonna come from here. First came some great mixtures between drum & bass and bossa nova, but still, this was based on the past of Brazilian music blended with the present European sound. When they heard funk, they recognized it as the original Brazilian electronic music, with a Brazilian soul.” Mr. Catra, who has played in Japan, Israel, and Europe, agrees. “When we substituted the foreign beats with our own groove, it became something that could only be made here.”

Big Ballin'

Foreign interest in funk has helped boost a revival in the genre, which reached an important milestone with Marlboro’s 2003 performance at one of the country’s most important concerts, the TIM Festival. The general public has been paying more attention to the cultural aspects of funk, and local artists like Apavoramento, Nego Moçambique, and Tetine are bringing their own sound to it.

Lately, a lot of funk balls have flourished in clubs in Rio’s and São Paulo’s richest neighborhoods. Trailing Marlboro around to his gigs, you could be calmly sipping a beer at a club at 1AM only to find yourself deep inside a favela at 4 a.m.. The man is an essential bridge between two worlds that desperately need to meet again to start healing the wounds of years of separation.

Meanwhile, Mr. Catra is leading the first live funk band. The sound is closer to the original ’70s funk, but spiced up with new elements absorbed in the last decades of the music. His open rehearsals happen at Vila Show, a club located in a red light district called Vila Mimosa. When funk meets fuck, the end result is one of the most hardcore nights in town. Outsiders blend in with the regular crowd of clients and prostitutes, all of them literally shaking their asses. “It’s a way of bringing culture to a neutral ground of a divided city, where you find all kinds of people,” says Catra. “Also, it helps to elevate the self-esteem of girls who have suffered a lot.”

Marlboro welcomes the newcomers, and doesn’t resent the fact that the international support is helping to change the way Brazilians look at his music. “Samba had to go through the same process,” he acknowledges. “Funk is finally being perceived as the cultural movement that it is and one of the reasons is that the style is reaching its maturity. We are seeing the boom of a genre now, not just some songs.” (Dia-a-dia educação, acesso em 28/09/13 disponível em <http://www.xlr8r.com/features/2005/05/funk-phenomenon>.)

16. Qual a posição do autor? Ele parece ser simpático ou antipático ao *funk* brasileiro?”

17. Destaque trechos do texto que justifiquem a sua posição quanto à questão anterior.

18. O texto menciona alguns propulsores do estilo no Brasil, grupos musicais que iniciaram o “movimento funk” no país. Cite dois deles:

19. Segundo o texto, como a música internacional é recebida no Brasil? Você concorda? Justifique sua posição.

EXAME TCC (Parte 04 - EGRESSOS)

I, Too. By Langston Hughes (Enem, 2012)

I, too, sing America.

I am the darker brother.

They send me to eat in the kitchen

When company comes,

But I laugh,

And eat well,

And grow strong.

Tomorrow,

I'll be at the table

When company comes.

Nobody'll dare

Say to me,
 “Eat in the kitchen,”
 Then.

Besides,
 They’ll see how beautiful I am
 And be ashamed—

I, too, am America.

20. (Enem, 2012) Langston Hughes foi um poeta negro americano que viveu no século XX e escreveu I, too em 1932. No poema a personagem descreve uma prática racista que provoca nela um sentimento de:

- a) Coragem, pela superação
- b) Vergonha, pelo retraimento
- c) Compreensão pela aceitação
- d) Superioridade pela arrogância
- e) Resignação, pela submissão

21. (Enem, 2012) Aproveitando-se de seu status social e da possível influência sobre seus fãs, o famoso músico Jimi Hendrix associa, em seu texto, os termos love, power e peace para justificar sua opinião de que:



- a) A paz tem o poder de aumentar o amor entre os homens.
- b) O amor pelo poder deve ser menor que o poder pelo amor.
- c) O poder deve ser compartilhado entre aqueles que se amam.
- d) O amor pelo poder é capaz de desunir cada vez mais as pessoas.
- e) A paz será alcançada quando a busca pelo poder deixar de existir.