

A Trajetória do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil

O valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. (...) As atividades de leitura (...) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente. (OCEM: 2006, p. 92).

A fim de entender como o ensino de línguas estrangeiras no Brasil chegou a atual situação, faz-se necessário que se olhe para o passado, revisitando a sua história. A seguir, farei um resumo de como o ensino de LE se desencadeou ao longo do tempo, iniciando-se no período colonial e indo até a criação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006.

Segundo Leffa (1999, p. 14), durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as línguas estudadas nas instituições de ensino. Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808 e a fundação do Colégio Pedro II na mesma cidade, em 1837, ampliou-se a oferta de línguas a serem ensinadas. Ressalto aqui que, se atualmente tem-se apenas cem minutos de aulas de inglês e cinquenta minutos de espanhol semanalmente (caso haja professores na rede e/ou na unidade escolar), no período imperial estudava-se as línguas clássicas (latim e grego) e, a partir da reforma curricular de 1855, as línguas modernas tais como francês, alemão, italiano e o inglês¹ passaram a fazer parte do currículo escolar. Faz-se fundamental destacar aqui que, no período colonial, a carga horária de ensino de cada língua dependia de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas. Estima-se que as horas de estudo variavam entre duas a três horas semanais. Entretanto, a metodologia para o ensino das últimas era o mesmo empregado no ensino das primeiras: gramática e tradução de textos.

¹ Segundo Leffa (1999, p. 14), o espanhol foi incluso no currículo recentemente.

Leffa explica que:

os alunos², durante o império, estudaram no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e, às vezes, até seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída. Embora o número de línguas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império (Leffa, 1999, p. 15).

Ao analisarmos a tabela a seguir, é possível verificar que houve uma queda gradual no prestígio das LE nas escolas, tanto no que concerne à oferta de línguas quanto à carga horária.

ANO	LATIM	GREGO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO	TOTAL EM HORAS
1855	18	9	9	8	6	3 (F) ³	50
1857	18	6	9	10	4	3 (F)	47
1862	18	6	9	10	4	6 (F)	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6 (F)	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3 (F)	36

Figura 1: O ensino das línguas no império em horas de estudo (Leffa, 1999, p.16)

No início da República, houve uma redução ainda maior na carga horária semanal destinada ao estudo das línguas estrangeiras. Leffa (1999) cita que em 1892 eram 76 horas semanais, mas em 1925, passaram a ser 29 horas apenas, ou seja, menos da metade. O ensino da língua grega é retirado do currículo; já o italiano, ou não era oferecido ou era facultativo e o inglês e alemão começaram a ser oferecidos da seguinte maneira: o aluno deveria optar por uma língua ou outra, mas não poderia estudar as duas ao mesmo tempo. A frequência também passou a ser facultativa, tornando o ensino de LE “não-oficial”. As avaliações foram substituídas por uma prova de estudos “realizada

² Pertencentes a uma elite econômica. Nesse período da História, o ensino ainda não era de fácil acesso para todos os brasileiros.

³ Facultativa.

por meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior" (Chagas, 1957, p. 89 apud Leffa, 1999, p. 16).

Em 1931, houve no país uma reforma educacional, que foi chamada de Francisco de Campos. Em relação ao ensino de línguas, tal reforma visava alterar não somente o conteúdo, priorizando as línguas modernas em detrimento do latim, que teve a sua carga horária reduzida, mas também alterar a metodologia, com a introdução do método direto⁴, o qual havia sido implantado na França em 1901.

A Reforma Capanema, em 1942, também recomendava o uso do método direto, mas ressaltando que o ensino de línguas deveria ser orientado não somente para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever):

Mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano"). (Leffa, 1999, p. 19).

Leffa (1999, p. 20) ainda explica que a Reforma Capanema, embora tenha sido amplamente criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras, pois:

Todos os alunos⁵, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Na Lei de Diretrizes e Bases (doravante, LDB) de 1961, as decisões sobre o que concerne ao ensino de LE passaram a ser incumbências dos conselhos estaduais de educação. O latim foi retirado do currículo, o francês deixou de ser obrigatório, sofrendo redução de carga horária semanal e o inglês foi mantido. Leffa (1999, p. 21) cita que:

⁴ Esse método recomenda o ensino de uma língua através da própria língua.

⁵ Conferir nota 7.

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. (...) a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.

Diante dos fatos descritos acima, posso inferir que a LDB de 1961 contribuiu, de certa maneira, para que se compartilhasse a crença de que não se aprende inglês na escola. Com a desvalorização do ensino de idiomas nas instituições de ensino devido à redução de cargas horárias e à não-obrigatoriedade do estudo de uma LE, restaria aos estudantes buscarem por aulas particulares de idiomas, a fim de dar prosseguimento aos seus estudos.

Em 11 de agosto de 1971⁶, foi promulgada uma nova LDB. A partir de então, o ensino foi reduzido de 12 para 11 anos, dividindo-se entre o 1º grau (8 anos de duração) e 2º grau (3 anos). A redução de um ano de escolaridade e a oferta de formação profissional culminaram na redução das horas de ensino de LE. Some-se a isso um parecer do Conselho Federal de que as LE's seriam oferecidas dentro das condições de cada estabelecimento. Sendo assim, muitas escolas pararam de oferecer a LE no 1º grau. Já no 2º grau, ofereciam apenas uma hora por semana, por apenas um ano. Durante esse período, foram vários os alunos, principalmente do supletivo, que passaram pela escola sem nunca terem estudado uma LE.

Após 25 anos, no dia 20 de dezembro de 1996⁷, é publicada uma nova LDB (Lei nº 9.394), a qual está em vigor até o presente momento. O ensino de 1º e 2º graus passam a ser chamados de ensino fundamental e médio, respectivamente. O parágrafo 5º do artigo 26 deixa bem clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art. 26, § 5º).

Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art.36, Inciso III).

⁶ Período em que o Brasil vivia uma ditadura militar.

⁷ Governo de Fernando Henrique Cardoso, que visava uma política neoliberal, englobando também o ensino formal.

O ensino passa a ser ministrado com base no princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, Inciso III), abrindo a possibilidade para que diversas metodologias fossem empregadas e com ampla flexibilidade curricular.

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (também conhecidos como PCN) para todas as áreas do conhecimento, incluindo-se as LE's. Como detalha Leffa (1999, p. 24), tais parâmetros são ancorados:

No princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

Os PCN não especificam uma metodologia única para o ensino de LE. Entretanto, sugerem uma abordagem sócio-interacional, priorizando a leitura. Mais adiante, discutirei essa questão baseando-me em Moita Lopes (1996). Este autor argumenta que aprender a ler em LE auxilia o desenvolvimento do letramento do aluno. Ou seja, ao aprender a ler em LE, o aluno também desenvolve e melhora o seu desempenho como leitor em sua LM.

Em 2006, foram criadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante, OCEM). O principal objetivo delas foi o de suprir as falhas deixadas pelos PCN e aprofundar suas propostas para o referido segmento de ensino. Temas tais como letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto, formação de cidadania e inclusão social (BRASIL, 2006, p. 87) integram as OCEM.

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8).

As propostas apresentadas pelas OCEM não possuem teor prescritivo e respeitam a autonomia dos professores. Fica a critério dos docentes a escolha de metodologias, sempre dentro do contexto educacional onde estão inseridos. Entretanto, ao contrário dos PCN, o qual é bastante genérico com relação à condução do currículo ao longo das

aulas, as OCEM sugerem atividades a serem realizadas com os estudantes, de acordo com as temáticas das aulas.

A seguir, analisarei a atual conjuntura do ensino de inglês no Brasil, mencionando um dos maiores paradoxos em que vivemos a respeito dessa questão em nosso país: o inglês faz parte de nosso cotidiano, é visto como necessário para se conseguir bons empregos, mas a escola brasileira não valoriza o ensino desse idioma.

2.1

A atual conjuntura do ensino de inglês no Brasil

Ao mesmo tempo em que está presente em músicas, filmes e séries, fazendo, desse modo, parte da vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos pelo Brasil e pelo mundo, o idioma anglo-saxão parece estar muito distante, pois é grave o fracasso do brasileiro em falar inglês, tendo sido, inclusive, assunto abordado em matéria publicada na Revista Exame⁸. Nesta matéria, discorre-se sobre a importância do inglês para a obtenção de bons empregos e conseqüentemente, de bons salários e ressalta-se o papel desta LE para a inclusão social do sujeito através dos estudos. Como é possível observar no excerto a seguir, sem o inglês tornou-se difícil manter-se no programa Ciência Sem Fronteiras⁹, por exemplo. Tal problema ganhou notoriedade na mídia brasileira e é vivenciado por muitos jovens no país:

A questão da importância do inglês no mercado de trabalho é óbvia. Mas há ainda outro fator que é o fato de o falante de inglês ter mais acesso a conteúdos qualificados não traduzidos de cursos e textos na internet, por exemplo, diz ele, lembrando também que a falta de domínio do inglês por parte dos brasileiros tem sido um entrave para o sucesso do programa Ciência Sem Fronteiras. Houve casos de bolsistas que tiveram de voltar ao Brasil justamente porque foram reprovados em testes de proficiência no idioma¹⁰.

⁸ *A receita do fracasso dos brasileiros ao falar inglês*: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/a-receita-do-fracasso-dos-brasileiros-ao-falar-ingles>

⁹ www.cienciasemfronteiras.gov.br/

¹⁰ Ver nota 9.

Existe no Brasil uma crença generalizada de que não se aprende inglês na escola, mas somente em cursos de idiomas ou fazendo intercâmbios para países cuja língua nativa seja o inglês. Ouço com frequência, tanto vindo de professores como de alunos, que o inglês da escola não passa de “*embromation*”, isto é, que o professor finge que ensina e o estudante finge que aprende. Diante disso, se a escola não é vista como um local onde se pode aprender um segundo idioma, levanto aqui a seguinte questão: **qual o objetivo de ensinar e aprender inglês na escola pública brasileira?** Os PCN-Ensino Médio afirmam que o indivíduo deve transcender a percepção de que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza apenas em cursos de idiomas e que os grandes objetivos das escolas regulares são o desenvolvimento de estratégias e habilidades para lidar com a língua estrangeira, por meio da oralidade e da leitura, e o exercício do pensamento crítico.

Por outro lado, Almeida (2016, p. 3) comenta que a maioria dos professores não entende os diferentes papéis que eles devem desempenhar em cada contexto de ensino-aprendizagem. O estudioso explica que, enquanto nos cursos livres de idiomas o que se busca é meramente a competência linguística, em escolas regulares, o ensino de LE deve contribuir para a formação do aluno como um todo, de modo que a preocupação, neste contexto, tem mais a contribuir com o desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis, do que com o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo. Ou seja, enquanto nos institutos de idiomas os professores atuam como instrutores, em escolas, quer privadas ou públicas, eles devem atuar como educadores.

Moita Lopes, em sua obra “Oficina de Linguística Aplicada”, afirma que a falta de importância que é dada ao inglês no âmbito escolar é devida ao fato de não haver, claramente, uma justificativa social para a sua presença nos currículos escolares:

Uma das dificuldades enfrentadas pelas LE's no currículo é justamente a de justificar socialmente a sua presença. Ao contrário do que os meios de comunicação de massa explicitam ao divulgar a importância de se aprender inglês no mundo contemporâneo (...), só uma pequena minoria da população terá a chance de usar inglês como meio de comunicação oral tanto dentro como fora do país. (...) Portanto, considerar o inglês no Brasil como um recurso para a comunicação oral parece negar qualquer relevância social para a sua aprendizagem (Moita Lopes, 2006, p. 130).

Moita Lopes também afirma que as crenças sobre aprender LE podem contribuir para desvalorizá-la. Dentre elas, cita algo que há anos permeia a educação brasileira, um pensamento que já se encontra arraigado em nossa cultura. Trata-se de uma fala ecoada tanto por professores como por alunos, outrora mencionada nessa dissertação: “Não sei / eles não sabem português, quanto mais inglês.”

Essa desvalorização no estudo de LE também acarreta uma situação que já se tornou prática comum em diversas escolas e que também incomoda muito os professores de LE: qualquer evento extraordinário que ocorra na unidade escolar (palestra, apresentação de teatro, etc.), quase sempre é agendado para acontecer no horário das aulas da disciplina. Na escola primária onde leciono, alunos são solicitados pela direção ou por outras professoras para as ajudarem em algumas tarefas (entregar bilhetes, abrir portões ou vigiar as turmas de Educação Infantil). E isso acontece sempre durante a aula de inglês. Desse modo, os aprendizes encararam esta disciplina como algo sem importância, que não se precisa estudar de verdade, (porque não reprova!), mas apenas como “um momento de recreação”. Muitas crianças, inclusive, falam que o dia das aulas “extras” (Inglês, Artes e Educação Física) é o “dia da bagunça”.

A grande mídia reconhece essa desvalorização que o inglês recebe nas escolas. Um exemplo disso é a Revista Educação, que dedicou, em duas de suas edições, matérias sobre a dualidade “importância x desvalorização” do inglês. A primeira, intitulada “Inglês se aprende na escola?”, foi publicada em 4 de março de 2013 e inicia-se relatando o caso de duas crianças que começaram a estudar inglês desde pequenas, mas que não se sentem seguras para comunicarem-se em tal língua. Mais adiante, comenta-se sobre os principais problemas que contribuem para que os PCN não funcionem:

O problema já vem da falta de conhecimento da própria língua portuguesa. Considerando as diretrizes do Ministério da Educação para o ensino do inglês, Rose considera "impossível" cumprir tais orientações. "As classes são tão heterogêneas em termos de patamar de aprendizagem que, no geral, acabamos por não cumprir toda a proposta curricular", reclama a professora (Revista Educação, 4 de Março de 2013).

A segunda matéria que foi publicada na Revista Educação, em 4 de novembro de 2015, sob o título “Por que o ensino de inglês não decola no Brasil?”¹¹, busca chegar a

¹¹ Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/> (Acessada em março de 2016).

possíveis soluções para o problema, dentre eles: maior contextualização dos conteúdos, a fim de que os alunos reconheçam que o inglês faz parte do cotidiano deles, ênfase na cultura americana: filmes, séries, músicas, História, etc, melhor formação de professores e mudança na metodologia.

Consultando a Lei de Diretrizes e Bases (doravante, LDB), é possível verificar que o inglês não consta como sendo obrigatório. Fala-se apenas em “língua estrangeira”, podendo também ser o espanhol. Em termos práticos, funciona da seguinte maneira: salvo raras exceções¹², o aluno só começa a ter contato com uma LE a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II¹³. Aqui, resalto o fato de que somente a partir do ano de 2011 iniciou-se a adoção de livros didáticos de LE, sendo esse um dos muitos graves indícios do quão desvalorizada pelo sistema educacional é esta disciplina. Além disso, não existe em nosso país um exame de proficiência que possa testar padronizadamente o aprendizado. O mais perto que existe disso são as cinco questões de LE (inglês ou espanhol) que aparecem no ENEM.

O Conselho Britânico, organização internacional do Reino Unido para fomento das relações culturais e oportunidades educacionais, realizou, em 2015, um estudo revelador sobre o panorama do ensino de inglês nas escolas públicas do Brasil. Tal estudo foi feito com base em estatísticas oficiais do Ministério da Educação (doravante, MEC), do IBGE, de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de documentos oficiais (LDB e PCN) e de entrevistas e de grupos de discussão entre professores e gestores.

O estudo se inicia tendo como ponto de partida a seguinte premissa da LDB: o ensino da LE pertence à parte diversificada¹⁴ da Base Curricular Comum. Isso significa que a língua estrangeira é menos regulamentada em relação às demais disciplinas e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar. Tal fato reforça a baixa importância conferida à LE dentro da grade curricular e torna mais difícil

¹² A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro começa a oferecer o ensino de inglês a partir do 1º ano do Fundamental I, por meio do programa *Rio Criança Global*. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722>

¹³ LE que geralmente é o inglês, mas que também pode ser o espanhol.

¹⁴ Envolve os conteúdos complementares, escolhidos pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos escolares, integrados à base nacional comum, de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas. Assim, a base nacional comum será contemplada em sua integridade, complementada e enriquecida pela parte diversificada, contextualizando o ensino em cada situação existente nas escolas brasileiras.

acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado:

Esta situação confere ao inglês, quando é oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas.

Os professores entrevistados pelo órgão britânico apontaram uma série de fatores que contribuem para o fracasso do ensino de inglês na escola pública brasileira. A seguir, uma lista com os itens que considero serem os principais, devido a estarem presentes nas unidades escolares onde atuo:

- Vulnerabilidade social;
- Baixos salários e baixos índices de contratação;
- Superlotação das salas de aula e perfil heterogêneo dos alunos (uns têm pouco conhecimento do idioma; outros, mediano, avançado, etc.);
- Falta de materiais e recursos didáticos, tais como livros, computadores com acesso à Internet, aparelhos de TV, rádio e DVD.
- Materiais didáticos inadequados para a realidade dos alunos;
- Excesso de trabalho (ter necessidade de trabalhar em diversas escolas);
- Desvalorização da língua inglesa.

Mesmo não tendo sido citada na listagem acima, uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores de LE é a impossibilidade de se trabalhar as quatro habilidades da língua em sala de aula, visto que a maioria delas é superlotada e a carga horária da disciplina é reduzida¹⁵. Dado o contexto descrito no excerto acima, Moita Lopes advoga que a habilidade que deveria ser priorizada nas aulas de inglês é a leitura, pois:

É a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio. É, assim, a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente após o término de seu curso de LE (...) a aprendizagem da leitura em LE colabora no desenvolvimento de uma habilidade que é central na escola. Em outras palavras, aprender a LE ajuda no desenvolvimento da habilidade de leitura em língua materna, que é, na verdade, a fonte de muitos problemas com os quais as crianças se defrontam na escola em todas as disciplinas (...) uma disciplina escolar que não tem justificativa social só pode cooperar com uma visão da educação que tem como objetivo fazer os alunos a se adequarem ao *status quo*. No meu

¹⁵ De um modo geral, são oferecidos apenas dois tempos de 50 minutos semanais.

entender, a educação deve dar meios aos aprendizes agirem sobre o mundo de modo a poder transformá-lo de acordo com os seus interesses (Moita Lopes, 1996, p. 132).

Celani (2011 apud Rajagopalan, 2013, p. 158) também defende a ideia de se concentrar os esforços na leitura/escrita e não na fala. A estudiosa comenta, no excerto a seguir, as críticas que sofreu em relação ao seu posicionamento em relação ao ensino de LE no Brasil:

Nos PCN's de LE (...), do qual sou coautora, recomendamos a ênfase em leitura e escrita, considerando as situações do contexto brasileiro. Fomos massacrados. Diziam que a proposta era elitista, pois excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades: ler, falar, escrever e compreender. Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com cinquenta crianças por classe em duas horas semanais? Agora, justamente as práticas de leitura e escrita aparecem como uma necessidade social.

Há também alguns professores que pensam ser válido adotar os mesmos métodos dos institutos de idiomas, objetivando, desse modo, melhorar o ensino de LE nas escolas públicas. Porém, a realidade das salas de aula das escolas públicas é completamente oposta a dos cursos livres: nas primeiras, temos salas com mais de 40 alunos, problemas com acústica, faltam equipamentos e todos estão ali por obrigação, isto é, nem todos têm interesse em estudar um idioma. Já nos cursos livres, há poucos alunos por turma, há equipamentos de alta tecnologia, tais como lousas interativas e TV de LCD e, geralmente, quem está lá quer verdadeiramente estudar um idioma.

Portanto, torna-se compreensível que tanto os aprendizes como seus responsáveis não vejam importância nessa disciplina, pois estudar inglês na escola não faz com que os alunos sejam competentes no idioma, não os auxilia na compreensão de filmes, músicas e séries em inglês nem facilita a navegação na *web*.

2.2

Resumo

Vivemos em um país cuja visão sobre a língua inglesa é dúbia: a sociedade em geral valoriza quem a fala. Seu conhecimento é um elemento de distinção social, de *status* e prestígio. Por outro lado, a escola (que é parte da sociedade) vê tal idioma como algo complementar, extracurricular, possuindo assim pouca regulamentação em relação ao seu ensino, funcionando apenas como um “substituto ocasional”. Tal ponto de vista é compartilhado por alunos e professores e reforça a crença de que não se aprende inglês na escola, somente em cursos de idiomas ou realizando intercâmbios. De fato, conseguir ensinar e aprender inglês na escola pública brasileira é algo muito delicado, já que faltam materiais e recursos didáticos. Muitas vezes, até existem livros, mas estes, conforme já foi mencionado neste trabalho, não condizem com a realidade dos aprendizes. Salas superlotadas, indisciplina e carga horária reduzida também contribuem para o fracasso do ensino/aprendizagem de LE. Uma solução, proposta por Moita Lopes (1996), seria dar maior ênfase à habilidade de leitura, já que ela perpassa toda a educação formal e o aprendiz teria muito mais oportunidades de usá-la em sua vida cotidiana, mesmo após concluir seus estudos.

