

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO CONSIDERANDO A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Larissa Dias Barbosa ¹

RESUMO

O ensino de língua estrangeira (LE) no contexto escolar da educação pública brasileira enfrenta, em sua grande maioria, uma problemática enorme de constituição e de efetivação. Embora obrigatório a partir dos anos do ensino fundamental II, as línguas estrangeiras que se apresentam, a saber o inglês e o espanhol, não formam alunos que compreendam ou falem tais idiomas. Em vista disto, o presente trabalho propõe uma reflexão, a partir do processo de experiência com o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras em estágio obrigatório, que envolve os estudos sobre o tema situados no campo da Linguística Aplicada (LA), abarcando ainda as concepções pedagógicas de Paulo Freire, a fim de refletir sobre as seguintes questões: emergência do ensino eficaz de LE nas escolas públicas, as metodologias de ensino-aprendizagem de LE existentes e a Pedagogia de Paulo Freire, buscando desenvolver um *savoir-faire* do professor de LE centrado nos diferentes perfis dos alunos da escola pública e nas suas especificidades.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Globalização. Humanização. Sujeito. *Savoir-faire*.

INTRODUÇÃO

Se olharmos o cenário educacional brasileiro dos últimos dez anos, vemos claramente a emergência da língua estrangeira (LE), respondendo às necessidade do mercado de trabalho nacional e internacional, cada vez mais globalizado. Exemplos deste fenômeno são as propostas educativas bilíngues e/ou trilíngues que se instalaram nas escolas particulares de todo o país. O lugar da LE em tais instituições passou, então, de uma matéria curricular simples integrada à grade dos alunos a uma concepção de educação onde ela configura uma língua que também pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem na escola regular, como ocorre nos modelos onde os alunos tem aulas de história, geografia ou ciências numa LE. Quando não é implantada um ensino bilíngue como o descrito acima, a LE geralmente ganha mais horários na grade, permitindo um maior contato dos alunos com a língua em questão. Nesse sentido, a problemática que enfrentamos aqui é, portanto, pensar o lugar da escola pública brasileira frente

¹ Graduanda do Curso de Letras-Francês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, academicalaris@gmail.com

as essas perspectivas de mundo e como, por consequência, as LEs são ensinadas nesses âmbitos escolares².

Se por um lado a LE tem se destacado no âmbito do ensino básico particular e tem reconhecida sua função extremamente importante na formação de um cidadão em um contexto de mundo globalizado e de mercado de trabalho competitivo, por outro, agora no âmbito do ensino básico público, ela ainda enfrenta um longo e árduo caminho, primeiro porque é tida, muitas vezes, como uma matéria comum ou menor e, ainda, porque em muitos casos a realidade do alunado da escola pública brasileira não corresponde a noção de formação de cidadão cosmopolita que encontramos nos desejos da classe média e da elite do Brasil.

Em termos de documentos norteadores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental II e do ensino médio se assemelham e tomam como justificativa para o ensino-aprendizagem de LEs na educação básica pública, justamente a iminência de um mundo cada vez mais interligado e globalizado, onde a facilidade de acesso à comunicação fará com que os jovens em formação tenha contato com outras línguas além do português. É ainda justificativa por parte do Ministério da Educação (MEC), a formação em LE como ferramenta para melhor atender à demanda do mercado de trabalho nacional e também às possibilidades de futuro dos alunos, como a formação universitária e técnica, entre outros (PCNs, 1998; 2017).

No entanto, as visões teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem de LE propostas por esses documentos se diferenciam. Enquanto O PCN do ensino fundamental (1998) realiza considerações sobre o ensino-aprendizagem de LEs numa perspectiva de competências³, a saber a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégico-culturais, desenvolvendo uma abordagem que trabalha todas essas competências para a formação de um aluno bilingue, o PCN de Linguagens Códigos e suas Tecnologias (2017), referente ao ensino médio, por sua vez, aborda o caráter multifacetário de uma LE, mas vincula os objetivos do ensino-aprendizagem nessa fase educativa sobretudo ao processo de leitura e compreensão de texto, ou seja, a uma única competência.

Sendo assim, além de termos duas visões de mundo que não se assemelham no que diz respeito às políticas linguísticas (mas que até poderiam se complementar, forçosamente, se

² A problemática abordada neste artigo trata sobretudo da vivência teórico-prática dos estágios obrigatórios supervisionados de formação de professores de observação e de projeto, realizados no curso de Letras-Francês da UFRN. O processo de pesquisa e prática foi realizado numa escola estadual de Natal/RN, onde o ensino de Língua Estrangeira compreende o inglês e o espanhol.

³ Segundo Martinez (2014), a concepção de ensino/aprendizagem de línguas por competência foi pensada a partir dos anos 70 com a formulação da Abordagem Comunicativa. Nessa perspectiva, a língua é dividida em “áreas” diferentes que os aprendentes vão adquirindo aos poucos com o avanço dos níveis dos estudos.

tivéssemos um ensino de LE eficaz), temos também, no caso do ensino médio, propostas que são inversamente proporcionais à necessidade bilingue da atualidade, onde a leitura e compreensão são importantes, mas não o suficiente dentro de um mercado de trabalho e/ou de ensino superior competitivos. Outro ponto a discutir vinculado a essas posições é o inciso VII do Art. 206 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), à saber “VII - garantia de padrão de qualidade”: considerando que a LE que o mercado posterior à educação básica (aqui compreende-se, trabalho, cursos de capacitação técnico e superior, etc.) procura é complexa e de competências totais, ofertar um ensino voltado a competências fechadas, com o intuito de formações instrumentais⁴ não corresponde às necessidades do alunado, não se caracterizando, portanto, como algo de qualidade para esse alunado.

Contudo, sabemos que tais documentos norteiam o processo de ensino-aprendizagem da LE, mas não são a realidade de muitas escolas, visto a natureza emancipatória dos professores brasileiros, que compreendem a educação como algo para além de amarras, exercendo, sempre que possível, um ensino universal de seus conteúdos. Assim, uma vez que tais professores, em sua maioria, procuram ensinar eficazmente a LE em suas localidades de trabalho, os mesmos enfrentam diversas problemáticas que dificultam a efetivação desses processos. Aspectos como a falta de interesse dos alunos, visão equivocada sobre a LE, falta de material escolar apropriado, contextos de violência e de precariedade na escola e nos bairros, entre outros, acabam interferindo diretamente no ensino do professor e na aprendizagem dos alunos.

Em vista disto, o presente trabalho, a partir das experiências de estágios em LE em escola uma escola estadual de Natal no estado do Rio Grande do Norte (RN), exercidas no ensino fundamental II e médio, propõe uma reflexão teórico-prática sobre o a emergência do ensino eficaz de LE nas escolas públicas, as metodologias de ensino-aprendizagem de LE existentes e a Pedagogia de Paulo Freire, desenvolvendo, a partir dos estudos precedentes, um *savoir-faire* do professor de LE centrado nos alunos que ali estão e nas suas especificidades. Este trabalho centra-se, ainda, na concepção marxista de *práxis* e sua utilização educativa, para a qual o professor e a educação são matérias de mudança social e tem sua eficácia somente quando atinge tal objetivo-cerne, uma vez que “para Marx, *práxis* é a atividade (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis/* prática)” (PIMENTA, 1994, p. 24).

⁴ A formação instrumental de uma língua, segundo Martinez (2014), é quando consideramos apenas uma competência da língua a ser aprendida para um fim específico, geralmente ocorre mais nas competências de compreensão e produção textual.

METODOLOGIA

Como já dito na introdução, o presente artigo foi desenvolvido através da atividade docente teórico-prática e também reflexiva aplicada nos processos de estágio obrigatório do curso de Letras-Francês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizada numa escola estadual do oeste de Natal/RN. Atividades estas que se desenvolveram durante dois semestres na escola citada.

O primeiro semestre correspondeu ao que chamamos de Estágio de Observação e ocorreu em 2018.1 do calendário letivo da UFRN. Nele, a partir de questionários norteadores produzidos em sala de aula, observamos aspectos diversos da escola, tais como estrutura, meio social onde está localizada, alunado, professorado, gestão democrática, finanças e também o lugar da língua estrangeira. Tais observações foram coletadas através de entrevistas, visitas e análises documentais que geraram um banco de dados, por meio do qual foi realizado um projeto de intervenção, que por sua vez teve aplicação no segundo semestre de atividades. A respeito das LEs, o currículo escolar propõe o ensino do inglês e do espanhol a partir do sexto ano do ensino fundamental II, com 1h40 min de aulas de inglês por semana e 1h20min de aulas de espanhol.

Partindo do banco de dados coletado no primeiro momento da pesquisa, refletimos sobre o lugar da LE na escola, a atuação dos professores dessas línguas e a concepção que os alunos tinham do motivo de estudar uma LE no ensino básico. Na apuração percebemos respostas muito negativas em relação à escola e a realidade de violência na qual está inserida, bem como em relação à aprendizagem de uma LE. Notamos também, uma baixa-autoestima dos alunos no que diz respeito às capacidades de aprendizado que eles possuíam.

Dessa maneira, como um enfrentamento a tais problemas, no segundo semestre do estágio (2018.2) propomos um projeto de minicurso chamado “A Língua Estrangeira como Passaporte para O Mundo”, para o público do ensino fundamental dois e do ensino médio. Minicurso este que tinha como objetivos que os alunos: a) Percebessem a importância da Língua Estrangeira, enquanto “passaporte para o mundo”; b) atuassem nas atividades escolares, como também nas atividades do minicurso; c) se tornassem seres sensíveis à aprendizagem de LE, como também, interessados nas atividades escolares e d) desenvolvessem uma autovalorização, enquanto sujeito falante e sujeito atuante na escola e no mundo.

Realizado no contraturno da escola, o minicurso teve cinco encontros temáticos acerca de sujeitos importantes falantes das LEs presentes na grade escolar (inglês e espanhol) e da LE

do curso promotor (francês) com quatro horas/aula. Trabalhamos cada encontro na língua do personagem, apresentando sua vida, sua contribuição para o mundo e como eles se tornaram cidadãos para além de seus países, buscando desenvolver nos alunos a sensibilidade e a auto-avaliação, envolvendo nesse processo a visão da importância do estudo da LE. Depois de apresentar a eles tais sujeitos e suas línguas, passamos para uma atividade de produção. Ao final do minicurso foi aplicado um questionário cujo os dados foram utilizados para a construção reflexiva do fenômeno ocorrido na escola e do ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras no ensino público brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

As metodologias de Ensino de LE e a aplicação em classes de Escola Pública

Metodologias de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira são, basicamente, métodos sistematizados de ensinar e aprender uma LE em determinados contextos. Numa visão generalizada, podemos dizer que tivemos algumas metodologias dominantes ao longo da história ocidental até evoluirmos ao cenário existente atualmente, são elas: metodologia gramática-tradução (até século XVI), metodologia direta (Século XVI até início do século XX), metodologia audio-oral ou audiolingual (1920 - 1950) e depois audiovisual (1950-1980), e as mais utilizadas atualmente, abordagem comunicativa (1980-atual) e abordagem acional (2000-atual) (MARTINS, 2017).

Tais evoluções, desde século XX, ocorreram a partir das discussões de pesquisadores e professores (sejam eles do campo da Linguística Aplicada/LA, sejam do campo de Didáticas de Línguas Estrangeiras/DDL) sobre um *savoir-faire* em sala de aula. Temos, atualmente, um consenso entre esses pesquisadores de que tais metodologias, cada uma a sua época e dentro da sua concepção, tiveram contribuição para a formação da teoria seguinte, por isso o nome evolução. Outro conceito chave para a nossa discussão é o pensamento de que cada teoria respondeu à necessidade linguístico-comunicativa de sua época e que, por esse mesmo motivo, elas estão em constantes mutações (MARTINEZ, 2014).

Assim, o que queremos engendrar aqui é a reflexão teórica acerca da metodologia que caberia nas escolas públicas brasileiras, bem como se elas abarcam totalmente a realidade dessas escolas, partindo sempre do exemplo da prática do estágio na escola estadual citada.

As abordagens comunicativa e acional são as duas mais recentes e frequentes abordagens metodológicas utilizadas no ensino de línguas estrangeiras. Como o próprio nome já diz, a abordagem comunicativa “centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação.

Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação.” (MARTINS, 2017, p. 81), segundo os “comunicativistas” é necessário, então, pensar qual língua utilizamos e para o quê, visto que a língua é um fenômeno múltiplo de uma sociedade, ocorrendo de diferentes maneiras em cada contexto comunicativo, por exemplo: na escola, na faculdade, numa reunião de negócios, etc. Já a abordagem acional, por sua vez, é uma resposta às lacunas presentes na comunicativa e propõe uma perspectiva de agir social do aprendente, considerando a cultura da língua alvo, bem como a sua própria, nesta há a busca pela formação de um sujeito linguístico intercultural (PUREN, 2009).

Como ambas as abordagens buscam, então, centralizar-se sobre o objeto língua e o seu agir social em situação de comunicação, surgiu a necessidade de pensar o que é ensinar uma língua e o que é aprender. Nasce, portanto, a visão de competências linguísticas-comunicativas aplicadas ao ensino/aprendizagem da língua: a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Desenvolvendo no aluno a compreensão oral e escrita, produção oral e escrita e também a interculturalidade. Dessa visão, desenvolveu-se o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CECRL⁵), documento norteador para ensino de uma LE e padrão internacional avaliativo dos conhecimentos da mesma, pelo qual se baseiam a maioria dos livros didáticos de LE pelo mundo.

Crítico do CECRL, o pesquisador de línguas estrangeiras Christian Puren (2012) faz alguns apontamentos acerca do aspecto, segundo ele “pouco democrático” que nos é outorgado, enquanto professores, a partir do quadro. Segundo ele, o quadro como também outros documentos de referência, embora sirvam para nos guiar acerca do ensino/aprendizagem de uma língua, o faz numa visão sobretudo europeia de “educação plurilíngue” e pluriculturalismo, fundados de princípios partilhados por todos e que estão a serviço de um mercado internacional.

Tais princípios voltados ao mercado estão presentes nos dois documentos norteadores do ensino/aprendizagem de LE utilizados no Brasil para a educação básica. Logicamente, essa presença parte da influência dos estudos europeus e norte-americanos na concepção de ensino/aprendizagem de LE e na própria influência europeia na implantação do ensino de línguas na educação brasileira, que ocorreu com o advento do Brasil Império. Nos PCNs tanto do ensino fundamental, quanto do médio, a presença da aprendizagem por competência (usada até hoje pelo CECRL), bem como a formação de um sujeito bilingue para servir as necessidades linguísticas do mercado de trabalho, adentram numa perspectiva reduzida e generalizada sobre

⁵ Sigla do original, em língua francesa: Cadre Europeen Commun de Reference Pour Les Langues.

o ensino de LE, que não considera, portanto, as particularidades dos ambientes escolares brasileiros.

A pedagogia de Paulo Freire para jovens e adultos e o ensino de LE

Quando falamos de Paulo Freire logo pensamos na pedagogia freiriana voltada à alfabetização e à educação de jovens e adultos, tema pelo qual o pedagogo lutou e discutiu durante boa parte de sua vida. No entanto, a ligação da pedagogia freiriana com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é uma visão nova, mas que funciona como uma resposta mais particularizada do processo global no qual está inserida a LE.

Pretendemos, portanto, apresentar aqui alguns conceitos freirianos que nos ajudou a pensar o ensino de LE na escola de Estágio e que pode nortear outros professores acerca da LE no contexto escolar público e básico do Brasil, tema que discutiremos no tópico seguinte.

Educação Bancária: segundo Freire, a educação bancária é aquela que os professores são detentores de todo o saber e na sala de aula ocorre uma doação do conhecimento de quem sabe – o professor – para quem não sabe – o aluno. A educação seria, então “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2005, p. 67).

O educador bancário enxerga e faz de seus alunos seres desprovidos de qualquer conhecimento. Esse tipo de abordagem ocorre, muitas vezes, em sala de LE, uma vez que os alunos não possuem conhecimento sobre a língua em questão. Professores acabam, portanto, confundindo um não-saber da língua com a desprovidimento de qualquer conhecimento prévio, algo que é faltoso visto a forte influência de LEs no nosso cotidiano.

Prática dialógica: A única solução para a prática da educação bancária, na qual o aluno fica em silêncio, é a educação libertadora na qual fundamenta-se a prática do diálogo. Aqui, a pergunta e a oportunidade de comunicação é a porta para o professor e o educando aprenderem juntos, discutindo e problematizando. Tal experiência porta um caráter humanizador ao aprendizado, em que o aprendente é considerado um sujeito, e o que ele aprende em sala de aula passa a se tornar eficaz na vida cotidiana.

Ao refletirmos essa prática frente à LE, podemos tomar como exemplo que um professor em sala de aula, tanto na metodologia comunicativa quanto na acional, começa, frequentemente, suas aulas refletindo sobre um determinado tema em um diálogo aberto com os aprendentes, que depois vai culminar no conteúdo linguístico a ser estudado. A prática dialógica é, portanto, iminente ao ensino de LE no mundo globalizado. No entanto, ela muitas vezes pode não ser libertadora, visto amarras do próprio professor ou dificuldades linguísticas dos alunos. Cabe aos profissionais, portanto, reavaliar e guiar tais práticas em sala de aula.

O ato conscientizador: a partir da educação dialógica libertadora, conseguimos a produção da “consciência crítica” do mundo nos alunos e principalmente, em relação a sua sociedade em que o mesmo se encontra. Pensar nisso na perspectiva do aprendente de uma LE é um pouco mais complicado, pois sabemos porquê ser crítico e consciente na nossa própria sociedade, mas quando se aprende uma língua duvidamos se isso é necessário ao que é do outro. Resposta a isso, seria a própria premissa do interculturalismo em sala de aula de LE, em que se pretende fazer com que o aprendente se torne um sujeito intercultural, que seja capaz de assimilar sua cultura e aquela da língua em que está aprendendo. A partir disso, podemos pensar que o ato conscientizador pode (e deve) ser estabelecido na Língua materna e na língua alvo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”

Paulo Freire, 1975⁶

Nossa discussão começa justamente a partir da famosa frase dita por Freire, engendrando o que aqui já foi explanado sobre metodologias de ensino de LE, Pedagogia de Paulo Freire, aplicando também a experiência do Estágio, que é matéria prática desse artigo.

Sob a noção contida na frase de Freire, a qual diz que para formarmos pessoas letradas não basta somente o “beabá”, ao contrário: é necessário desenvolver um pensamento crítico junto ao aprendente, está inserido o projeto realizado na escola. Após as análises do lugar da LE na escola trabalhada, consideramos então que ensinar o “beabá” de uma língua não seria um projeto eficaz naquele momento, visto o desinteresse dos alunos por qualquer língua ali ensinada. Passamos, então, a trabalhar esse desinteresse, através da noção de LE como um fenômeno formado por sujeitos. Ainda nessa problemática, consideramos a realidade que muitos alunos ali presentes não se consideravam sujeitos, muito menos sujeitos falantes de uma outra língua que não a portuguesa.

Propomos, então, uma atividade que abordasse a LE como um fenômeno formado por sujeitos e que, ao mesmo tempo, desenvolvessem nos alunos uma autovalorização para se verem como sujeitos e como cidadãos. Durante o minicurso tivemos a participação efetiva de 20 alunos do ensino fundamental II e Ensino Médio, no qual: 100% se consideravam distantes

⁶ Frase dita no discurso de Paulo Freire no Simpósio Internacional para a Educação, ocorrido no Irã em 1975.

de uma LE, 60% não via importância na aprendizagem do inglês e do espanhol (ofertadas na escola), 40% se declaravam incapaz de aprender uma LE.

Após todo o processo, os resultados que tivemos foram bastante animadores em relação à abordagem que utilizamos (pedagogia freiriana, através da metodologia acional), como aponta o gráfico da Figura 1.

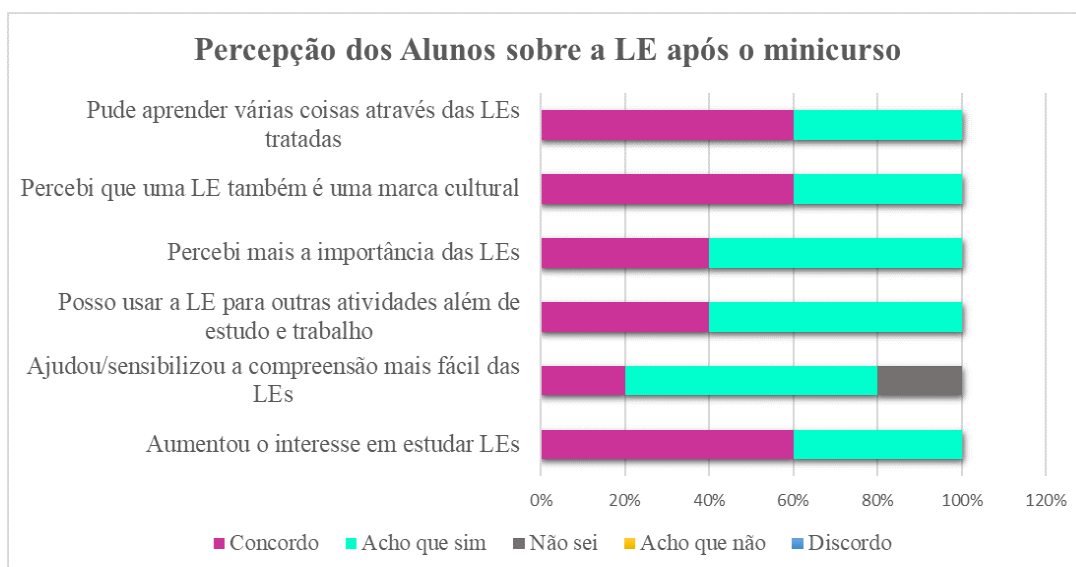


Figura 1: Respostas dos alunos no questionário aplicado após o desenvolvimento do minicurso. Fonte: Elaboração Própria (2019)

A percepção da importância da aprendizagem das LEs ficou entre concordo (40%) e acho que sim (60%), contra os 60% que no início não viam tal características no processo de aprendizagem da LE. Esses e outros dados da nossa pequena intervenção e pesquisa leva a uma discussão maior sobre o sistema político-linguístico da educação de LE no ensino básico brasileiro: a necessidade de se considerar o contexto sociocultural de cada escola brasileira, seu perfil de aluno, como a LE encaixará na vida cotidiana deles e proposição de uma ação teórico-metodológica a partir dessa vivência.

Com relação à consideração do contexto sociocultural da escola, nosso minicurso trabalhou justamente as características necessárias para que os alunos valorizassem a escola e as LEs e se tornassem aprendentes, a partir da metodologia acional em que fizemos uma sensibilização a humanidade contida na língua materna e em LEs. Tal enfrentamento seria diferente se o contexto social fosse de uma escola no interior do estado ou em outra capital, visto a subjetividade dos indivíduos de um meio social específico. Cabe ao professor de LE, entender a especificidade de sua escola e trabalhar uma sensibilização em cima dela.

Para a sensibilização é primordial, ainda, conhecer o perfil do alunado. No caso da escola do estágio a baixa-autoestima dos alunos e a desvalorização da escola em contextos de violência apareceram em sala de aula. Nas atividades propostas, nem mesmo no campo do irreal (sonho, imaginação, projeção do futuro) muitos dos alunos conseguiam realizar seus sonhos. A exemplo de um aluno, que no primeiro dia do minicurso disse que queria ser médico e no momento da produção do material (no qual eles se colocaram numa situação hipotética como profissionais que desejavam, em um país francófono) se projetou como fracassado nesse sonho e se contentou com outra coisa. Obviamente o fracasso e o contentamento com um outro não-sonhado são coisas que fazem parte da vida do ser humano, no entanto esse sentimento é recorrente na comunidade discente da escola. Essa ocorrência é ainda mais preocupante quando um aluno nem mesmo no campo do irreal, como era o caso, consegue projetar-se como alguém capaz de algo que sonha.

A última consideração seria, portanto, a responsividade social que uma LE teria na vida desses alunos, que também depende de cada perfil existente. No entanto, essa responsividade não precisa ser somente num contexto mercadológico ou empregatício. No minicurso, a partir da intervenção humanizada, essa responsividade ocorreu muitas vezes através da identificação, até mesmo sentimental, que os alunos tinham com cada um dos personagens de cada língua.

Assim, é possível e querível entender o processo educacional de Paulo Freire, bem como as metodologias de LE (preferivelmente a comunicativa e a acional) no caminho para a efetivação da LE no ensino público brasileiro, trabalhando a questão do sujeito no ensino de línguas (sujeito aprendente, sujeito professor, sujeitos falantes da língua materna e estrangeira). Isto porque, ao ensinar uma língua, lidamos com sujeitos aprendendo sobre sujeitos. Ensina-se, portanto, para além de “Eva viu uva” ou “Eva a vu le raisin” ou “Eva vio la uva” ou “Eva saw the grape”.

Por fim, volto-me ao fazer docente em meio a essa tentativa de ensinar para além do mecânico e de sensibilizar os alunos em relação à aprendizagem de LE – como proposto no projeto. A conclusão mais rápida é de que não é fácil, como não foi no projeto. Ao lidarmos com sujeitos aprendendo sobre sujeitos, seus contextos sociais e suas línguas nos colocamos em uma posição de induzir e até mesmo tentar modificar um pensamento, sentimento ou certeza que já acompanha os alunos há anos. Entretanto, é extremamente necessário, se consideramos uma abordagem pedagógica humana e a educação libertadora, como em Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos analisar considerando as discussões acima é, então, que no contexto social da educação básica, a LE é um território que precisa conquistar seus moradores para ter de fato uma efetivação. Importa ainda salientar que tal efetivação é a única maneira possível para a educação de qualidade que queremos. No entanto, realizá-la nem sempre será uma tarefa fácil a qualquer professor de LE, ainda que seja totalmente possível.

Diferentemente do perfil do alunado das escolas privadas, onde a LE tornou-se matéria primordial e de efetivação linguística no ensino básico, nas escolas públicas outras questões transpassam diretamente o dia a dia dos alunos, que, muitas vezes, os fazem pensar que estão sempre distantes de qualquer outra língua que não o português. Reverter esse pensamento é o primeiro passo. Acreditamos, ainda, que jamais essa reversão será possível ou eficaz por via de argumentos que sirvam ao cenário globalizado do capitalismo, como por exemplo: a LE é importante para o mercado de trabalho. Isto porque, o aparente monolinguísmo do nosso país é muito forte e muito dos nossos estudantes de escolas públicas, principalmente em cidades interioranas e em áreas rurais, terão sempre um contato comunicativo com o português, mesmo no mercado de trabalho.

Precisamos, então, da noção que também conversa com a humanização contida em Freire, quando ele diz que é preciso entender qual o contexto em que vivia Eva, considerar a fala de Eva e, a partir da sua realidade, trabalhar para a sua emancipação. Isto é, em termos de LE, como a língua é construída por pessoas falantes e é aprendida por outras pessoas também falantes, precisamos considerar tais sujeitos em suas realidades (cultura de partida e cultura alvo) e ensinar o objeto (língua) a partir dessas realidades, trabalhando a emancipação dos sujeitos que aprendem. No cenário da educação em Ensino Fundamental II e Ensino Médio, basta ouvir o cotidiano do aluno que poderemos ver LEs surgirem sem serem notadas, séries internacionais, HQs, Mangás, Jogos de Computador, Músicas internacionais, roupas com frases em outras línguas, entre outros.

Dessa maneira, o que buscamos apresentar com artigo são reflexões teórico-práticas que se levantaram a partir da *práxis* educativa e do professor enquanto pesquisador (PIMENTA, 1994), que lançam um novo olhar a questão do ensino-aprendizagem de LEs em escolas públicas brasileiras, tentando humaniza-lo à luz da Pedagogia de Paulo Freire sem deixar de lado as Metodologias de ensino de Línguas, bem como os documentos norteadores da LE no contexto educacional do Brasil – os PCNs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 Ago. 2019

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclo. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio, 2017.

CESTARO, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista Virtual Videtur**, 6. São Paulo: Mandruvá, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>.

FREIRE, Paulo e FAUNEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. _____, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALISSON, R. **D'Hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères**. Paris: Clé International, 1980.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats**, Barcelona, v. 41, n. XX, p. 75 – 88, SET 2017. ISSN 1516-5485. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih41/>. Acesso em: 29 SET.

MARTINEZ, P. **La Didactique des Langues Étrangères**. 7. ed. Paris: PUF, 2014.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan; Clé International, 1988.

PUREN, C. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. **Essai sur l'éclectisme**, Paris, Didier, 1994. P 190-191.

PUREN, C. Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des languescultures étrangères. In: **Le Français dans le monde, Recherches et applications**, n°45, Paris, Clé International, 2009.

PUREN, C. Politiques linguistiques et méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues : quelques réflexions sur l'histoire et l'actualité. **Education et Politique, une déjà longue**, v. 1, n. 144, p. 1 – 11, abril 2012.