

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CÉSAR ROMERO MACÊDO

DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
OS DISCURSOS DOS PROFESSORES E ALUNOS E A PRÁTICA EDUCATIVA NA SALA DE AULA

Goiânia

2008

CÉSAR ROMERO MACÊDO

DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
OS DISCURSOS DOS PROFESSORES E ALUNOS E A PRÁTICA
EDUCATIVA NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação e Profissionalização Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo.

Goiânia

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Macêdo, César Romero

Docência em língua estrangeira: os discursos dos professores e alunos e a prática educativa na sala de aula / César Romero Macêdo. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008.

100f.: 29,7 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo

1. Língua Estrangeira. 2. Poder. 3. Professor. 4. Discurso. 5. Práticas Educativas. I. Título

AACR2R.2002.

CÉSAR ROMERO MACÊDO

DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
OS DISCURSOS DOS PROFESSORES E ALUNOS E A PRÁTICA EDUCATIVA NA
SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, aprovado em ____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo
Presidenta

Prof^a. Dr^a. Eliana Gabriel Aires
Membro

Prof^a. Dr^a. Luzinete Vasconcelos de Souza
Membro

À minha esposa, Marize, minha eterna companheira; aos meus filhos Marcela e Romero razões que me dão força para enfrentar os desafios e nunca desistir; a minha mãe que com sua força colocou-me com vida, minha saudade de todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus que concedeu- me o dom da graça da vida, meu amparo e minha fortaleza em todos os projetos de minha vida, inclusive para este trabalho.

À Prof^ª. Doutora Orlinda pelo estímulo constante, pela orientação acadêmica, por ter sido parte do meu projeto de trabalho e vida e, sobretudo, pela amizade.

À FESURV – Universidade de Rio Verde na pessoa do Magnífico Reitor, Paulo Eustáquio Resende Nascimento, parte fundamental de apoio a esta causa e tantas outras ações para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFG - GO, pelo apoio, pelos encontros e pela amizade eterna.

Ao meu colega e amigo Leonardo Montes Lopes, pelas horas de estudos, pela colaboração incondicional em críticas e sugestões que me ajudaram a crescer e chegar ao término deste trabalho.

A Amanda Virgínia (Secretária do Programa de Mestrado-MINTER) e ao Wheverton Castro, meus colegas de trabalho, pela boa vontade em apoiar-me na digitação deste trabalho.

Ao meu colega e meu grande amigo, Marquinhos Hartwig Bichler, que me concedeu contribuições importantes pelas críticas positivas na construção deste trabalho e apoio técnico na área da informática.

Fazer o melhor é apenas uma frase de poucas palavras, mas significa que, em todas as ocasiões de nossa vida diária, precisamos manter nossa mente sob controle, para mais tarde não nos arrependermos de nossos erros, mesmo que os outros nada saibam a respeito. Agindo assim, estaremos fazendo o melhor.

Dalai – Lama.

MACÊDO, César Romero. *Docência em língua estrangeira: o discurso do professor e sua prática educativa na sala de aula*. 2008. 91 f. Dissertação (programa de pós-graduação em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

RESUMO

Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente e tem como objetivo analisar a docência da língua estrangeira para compreender os discursos de professores e alunos e a prática educativa na sala de aula, este estudo, de ótica qualitativa, configura-se como uma pesquisa de campo em que o referencial teórico baseado em autores tais como Bakhtin (1997), Gnerre (1985), Freire (1997), Fiorin (1995), Melo (1997), Pennycook (1995), Schutz (2006), Almeida Filho (1987), Leffa (1999) dentre outros que construíram uma interlocução com as narrativas de professores e alunos dando corpo a este trabalho que foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas com 08 (oito) professores de língua inglesa, 02 (dois) professores de língua portuguesa e 06 (seis) alunos das escolas de nível médio: Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro” e Colégio Estadual “Martins Borges” da cidade de Rio Verde – Goiás. A pesquisa realizada no período de 2007 a 2008 levanta aspectos importantes quanto à aquisição e desenvolvimento da língua estrangeira para os professores e seu alcance na vida dos alunos. Outros fatos relevantes foram constatados como as implicações do processo de aculturação, a importância da consciência crítica em relação à posição hegemônica que a língua inglesa exerce perante os outros idiomas, a necessidade de se repensar a matriz curricular para o ensino da língua estrangeira, a fim de promover mudanças para melhor atender às expectativas de professores e alunos. A análise demonstrou também a importância da reflexão sobre a formação continuada de todos os professores, nesse caso, de LE para que o aluno seja um leitor, cidadão crítico, possuidor de proficiência lingüístico-discursiva preparado para as “múltiplas leituras” dentro e fora da escola usando outro sistema lingüístico.

Palavras-chave: língua estrangeira, poder, professor, discurso, práticas educativas.

MACÊDO, César Romero. Teaching in foreign language: the teacher's speech and his/ her educational practice in the classroom. 2008. 91 p. Dissertation (Post Graduation Program in Education), Education College, Federal University of Goiás, Goiânia, 2008.

ABSTRACT

This work fits in the research line of training and professional and aims to analyze the teaching of foreign languages to understand the teachers and the students' speeches and the educational practices in the classroom. This study is based on the qualitative optic and it takes place in a reaserch field in which the theoretical basis is presented according to several authors were studied, with emphasis in Mikhail Bakhtin (1997), Maurizio Gnerre (1985), Paulo Freire (1997), Fiorin (1995), Orlinda Melo (1997), Pennycook (1995), Schutz (2006), Almeida Filho (1987), Leffa (1999) and others who allowed an interlocution with teachers' and student' speeches giving corps to this work. For the development of the work, besides the theoretical studies, semi-structured interviews were made with 08 (eight) English teachers, 02 (two) Portuguese teachers and 06 (six) students. The interviews were developed from June to October in the year of 2008 from high school such as: Colégio Estadual "Olyntho Pereira de Castro" and Colégio Estadual "Martins Borges" both from Rio Verde – Goiás. The research was accomplished from 2007 to 2008 and raises important issues related to the acquisition and the development of the foreign language for the teachers as well as how teachers provide this knowledge on the lives of the students. Other relevant facts were noticed like the process of acculturation, the importance of critical awareness of the hegemonic position that the english language carries in relation to other languages, the need to rethink the matrix curriculum for the teaching of foreign languages in order to promote changes to better meet the expectations of the teachers and the students, and also a reflection to advance the teaching-learning process of learning a language, so that the students become the owners of their speeches providing them proficiency in processing the "multiple readings," in and out of the school, as well as in other spaces in the society, using another linguistic system.

Key-words: foreign language, power, teacher, speech, educational practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Quadro representativo das principais características do método da tradução e gramática.....	61
Ilustração 2	Quadro representativo das principais características do método da tradução e gramática.....	62
Ilustração 3	Quadro representativo das principais características do método audiolingual.....	64
Ilustração 4	Quadro representativo das principais características da abordagem comunicativa.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
LES	Línguas Estrangeiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEF	Superintendência do Ensino Fundamental
LM	Língua Materna

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
A TRAJETÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: PASSADO E PRESENTE.....	16
1.1 A expansão da língua inglesa.....	16
1.2 A composição da trajetória.....	18
CAPÍTULO II	
O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PODER E SABER.....	23
2.1 Aquisição do saber e da cultura pelo livro didático.....	31
2.2 A hegemonia da língua inglesa e a relação de domínio cultural.....	39
2.3 Domínio cultural e hegemonia da língua inglesa: vozes dos professores e alunos.....	46
CAPÍTULO – III	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEU PAPEL NO CONTEXTO ESCOLA-COMUNIDADE.....	51
3.1 Professor de inglês: formação profissional e função social.....	53
3.2 Teorias, metodologias e práticas educativas do professor de língua inglesa.....	61
3.2.1 Método da tradução e gramática.....	61
3.2.2 Método direto.....	62
3.2.3 Método audiolingual.....	64
3.2.4 Abordagem comunicativa.....	65
3.3 Os métodos nas vozes dos professores e alunos.....	68
3.3.1 Nas narrativas de professores e alunos, as armadilhas do poder e do discurso.....	70
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	94

INTRODUÇÃO

Este trabalho move-se pela linha de pesquisa formação e profissionalização docente e pretende estabelecer discussões a partir das teorias e dos dados da pesquisa fornecidos pelos professores e alunos do Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro” e Colégio Estadual “Martins Borges” que oferecem o ensino de nível médio na cidade de Rio Verde-GO. Estão presentes nessa pesquisa, a formação e docência do professor de língua estrangeira (inglês), levando-se em consideração a prática educativa do professor, os discursos dos professores e alunos no contexto de sala de aula.

As sociedades vêm-se em vias de desenvolvimento à mercê da alienação e da dominação econômica dos países desenvolvidos e face a isto, muitas crenças, mitos e vozes vêm se firmando no discurso alheio, demonstrando o imperialismo econômico, cultural e lingüístico. A mídia e a tecnologia têm sido uns dos principais responsáveis por influenciar as grandes massas e determinar a supremacia de culturas estrangeiras no imaginário coletivo.

Tendo como ponto de partida a cultura como discurso social, ou seja, “o conhecimento social e habilidades interativas que se adicionam ao conhecimento do sistema da língua” (MCCARTHY & CARTER, 1994, p.161), esta pesquisa pretende ser uma tentativa inicial de reflexão e encaminhamentos sobre a cultura de se ensinar uma LE. Ao mesmo tempo, pretende também investigar as motivações e o sentido da língua para um grupo de professores e alunos de 02 (duas) escolas públicas da rede estadual de ensino médio da cidade de Rio Verde – Goiás – Brasil.

Para melhor compreensão desta pesquisa, optei pelos teóricos que trabalham, nos seus estudos, a relação educação, sociedade e linguagem como Bakhtin, 1997; Gnerre, 1985; Bagno, 1999 e 2003; Moita-Lopes, 1996; Freire, 1997; Pennycook, 1995; Melo, 1997, 2002; Almeida Filho, 1987; Foucault, 1979; Leffa, 1999; Schutz, 1991; Richards & Rodgers, 2001 e também outros estudiosos que têm prestado enormes contribuições àqueles que se interessam em compreender a realidade do professor e do aluno de língua inglesa.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.934/96), no § 5º do art. 26, deixa claro a necessidade do ensino de uma LE no ensino fundamental e no ensino médio, quando 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). A partir daí, o sistema de ensino público tem cumprido esta determinação, porém deparando-se com problemas relatados pela comunidade escolar. A

partir da minha realidade e condição de trabalho, como profissional que ensina a língua inglesa, que, hoje, oficialmente dispõe de apenas 02 (duas) aulas semanais para ensinar e propor “a aquisição de um segundo idioma”, percebi essa prática pedagógica presa apenas ao livro didático, com uma metodologia mecanicista que repassa somente as estruturas da língua. Essa percepção tem me incomodado e me faz perguntar: não seria esta minha postura e a dos meus colegas uma forma de cada vez mais fortalecer o discurso dominante de ensino de LE mecanicista que não tem formado leitores e escritores no uso da língua inglesa?

Assim, ensinar e aprender significam a constituição de espaços de aceitação e de resistência dentro do processo educativo. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem de uma LE não poderiam deixar de percorrer caminhos conflitantes. Penso que não só a travessia desses caminhos, mas também seus meandros poderão me indicar pistas para minha investigação, no sentido de formar leitores e escritores no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Tendo sido professor do ensino fundamental, médio, e ainda hoje professor universitário, tive a oportunidade de vivenciar experiências pertinentes ao ensino da língua estrangeira e, trazendo para bem próximo da minha realidade profissional, no ensino médio, foco da minha pesquisa, vale perguntar: será que o modo como o professor vem ministrando o ensino de língua inglesa tem contribuído para que os alunos tenham acesso ao conhecimento, incorporando-o, reelaborando-o, tornando-se leitores críticos para agirem nesse mundo globalizado de modo a transformá-lo em lugar coletivo, democrático?

Outro ponto preponderante que justifica provocar discussão sobre o ensino de LE é o fato de que recebendo uma língua hegemônica como, por exemplo, o inglês, ainda é consenso na sociedade que não se aprende esta língua nas escolas de nível básico, mas aprende-se participando do processo ensino-aprendizagem desenvolvido nos cursos livres das escolas de idiomas da rede privada de ensino, situação possível apenas para alunos das classes média e alta. Portanto, o processo de terceirização do ensino de língua inglesa promovido por algumas escolas particulares apenas vem confirmar o reconhecimento do fracasso desse ensino na escola regular, bem como reforçar a relação de domínio e poder da língua inglesa sobre a língua nacional face à hegemonia social e econômica no mundo globalizado.

Assim, é preciso promover estudos sobre estas situações no sentido de se propor encaminhamentos teórico-práticos consistentes que possam modificar este quadro para que os alunos das classes trabalhadoras também possam ter acesso a esse conhecimento. Não porque o inglês ou qualquer outro idioma traga apenas o prestígio social, mas porque pode ser um instrumento importante para se entrar em contato com outras formas de conhecimento e

culturas diferentes. Se a LDB nº. 9.394/96 prevê o ensino como direito de todo cidadão, não se justifica, portanto, que saber uma LE venha se constituir um privilégio de poucos.

Acredito que só mergulhando nessa realidade, com o rigor do olhar de pesquisador, e amparado em pressupostos teórico-metodológicos consistentes é possível começar uma reflexão para trazer clareza a algumas indagações que permeiam o ensino de língua estrangeira no nível médio de ensino. Assim, essa pesquisa objetiva investigar algumas questões em relação ao ensino de língua inglesa que perpassam a formação, o discurso do professor e sua prática educativa na sala de aula: identificar de que forma o ensino de língua inglesa contribui ou não para a ampliação do conhecimento do aluno e sua inserção no contexto sócio-cultural como usuário de uma segunda cultura e analisar as condições de ensino de língua inglesa a partir da formação do professor, representadas nas vozes de professores e alunos.

A busca por respostas para a formação de alunos leitores em língua inglesa também tem me instigado a fazer vários questionamentos: por que ensinar a língua inglesa prevista pela matriz curricular e não outra conforme o desejo do aluno, dentro das condições possíveis da escola? A forma pela qual o ensino de língua inglesa é ministrado não somente fortalece o discurso dominante? O que a globalização e a tecnologia têm a ver com o ensino? O que o ensino da língua inglesa representa para os alunos? A aquisição de um segundo idioma proporciona aos alunos a condição de serem cidadãos e de se constituírem leitores capazes de usar o novo sistema lingüístico nas práticas sociais e culturais onde eles vivem? Será que as dificuldades encontradas na aquisição e desenvolvimento da língua inglesa, não são as mesmas dificuldades na língua materna?

A partir de estudos já realizados, apresentar ao aluno apenas o discurso que tenta explicar o funcionamento da língua e as regras formais da gramática é muito pouco. Tenho observado que ao trabalhar exclusivamente com esse discurso pedagógico, a escola apresenta ao aluno uma realidade lingüística e cultural que não corresponde à realidade cotidiana brasileira e ainda faz uma representação caricatural dos países de origem de língua inglesa estudados. É preciso trabalhar a língua como processo discursivo que promova uma prática social verbal e não verbal. Portanto, acredito que é a partir destes pressupostos que o ensino de língua inglesa carece de pesquisas que possam subsidiar as discussões sobre o papel da escola no ensino de línguas, a relação que se estabelece entre a língua nativa e a estrangeira, a formação dos professores do ensino de línguas para propor, principalmente, melhorias que assegurem a qualidade do ensino.

Essa abordagem teórico-metodológica, de ótica qualitativa, tem suporte a partir das concepções de Menga (1986) que dá entendimento de que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrument; os dados coletados são basicamente descritivos e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses defendidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam predominantemente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. A interação entre pesquisador e pesquisado, num processo contínuo de transformação, faz com que esse tipo de estudo não se apresente de forma fixa, sendo, pois, flexível, possibilitando caminhar sobre um trajeto que mesmo previsto pode ser alterado. Assim, este trabalho configura-se como uma pesquisa de campo, em que o estudo bibliográfico numa interlocução com as narrativas semi-estruturadas com professores e alunos deram corpo a este trabalho realizado em 02 (duas) escolas de nível médio, o Colégio Estadual “Martins Borges”, situado no centro da cidade de Rio Verde – Goiás, com 7 (sete) turmas de 3ª série, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando 128 alunos (sendo sorteados 15 para as entrevistas) e 4 (quatro) professores; também o Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro”, situado na periferia da cidade de Rio Verde – Goiás, com 4 (quatro) turmas de 3ª série, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando 126 alunos (sendo sorteados 15 para as entrevistas), tendo sido registrados 06 (seis) alunos para ambas as escolas e 04 (quatro) professores, além de (01) uma professora de Língua Portuguesa de cada escola para conhecer os problemas mais comuns do ensino da língua materna e sua influência ou não no ensino da língua inglesa. As entrevistas foram realizadas na escola com duração de 45 minutos cada, durante o período de junho a outubro de 2008. O estudo nessas duas instituições possibilitou a análise do trabalho pedagógico dos professores e alunos de língua inglesa e seus devidos encaminhamentos.

Assim, no âmbito da desvalorização profissional em que o professor se encontra, levantar análise quanto às condições de formação continuada do docente, bem como perceber às quais condições ele está exposto ao exercer sua função, é uma necessidade emergencial porque professores e alunos são molas propulsoras para que haja maior empenho por parte do poder público para a solução dos problemas que permeiam e retardam avanços no processo ensino-aprendizagem. Lima et al (2003) relatam que a formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que se promova a formação de

professores críticos, capazes de desempenharem sua função com autonomia e responsabilidade e de participarem com empenho e competência na definição e elaboração de políticas educativas.

Nesse contexto, portanto, em que a sociedade contemporânea vem vivenciando processos constantes de produção do conhecimento que têm culminado em mudanças profundas nos segmentos sociais, a escola como uma das instituições da sociedade não pode ficar excluída desse processo; pelo contrário, deve ser uma instituição que veicula responsabilidade e competência em preparar profissionais para enfrentar as questões sociais e educacionais, alterando-as e redefinindo-as a fim de acompanhar as transformações e desafios presentes no século XXI.

Esse trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, “A trajetória do ensino da língua estrangeira no Brasil: passado e presente”, fundamenta uma abordagem histórica sobre as reflexões quanto ao ensino da LE no Brasil, a partir de dois assuntos: a expansão da língua inglesa por ser o único idioma oferecido nas instituições que serviram de campo de pesquisa para este trabalho e a composição desta trajetória.

O segundo capítulo “o ensino de língua estrangeira: poder e saber” apresenta a fundamentação teórica que embasa as reflexões quanto às concepções do ensino de língua inglesa estabelecendo a relação linguagem-poder, enfocando três assuntos: o ensino da língua estrangeira: poder e saber; a hegemonia da língua estrangeira e a relação de domínio cultural; e a hegemonia de algumas LES em nível mundial.

O terceiro capítulo “formação do professor de língua estrangeira e seu papel no contexto escola-comunidade” analisa a formação do professor e seu papel no contexto escola-comunidade, com os seguintes assuntos: professor: formação profissional e função social; discurso e ideologia: as vozes de professores sobre as teorias, metodologias e práticas do ensino de LE que têm subsidiado a prática educativa dos professores das escolas: Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro” e Colégio Estadual “Martins Borges” da cidade de Rio Verde-Goiás.

Para compreender a importância da língua estrangeira presente no currículo da escola pública, primeiramente, é preciso situar a política de expansão de domínio desta língua e sua influência no mundo globalizado, a partir do estudo de sua trajetória no Brasil.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: PASSADO E PRESENTE

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico, este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado.

Mikhail Bakhtin

O ensino da língua estrangeira no Brasil perpassa momentos importantes em função das mudanças também importantes ocorridas na educação brasileira. Neste sentido, este capítulo apresenta a trajetória de expansão e composição da LE no Brasil tendo como suporte teórico, dentre outros Schutz (2006), Vilson Lefa (1999), Fiorin (1995).

Uma pesquisa sobre a língua estrangeira no Brasil implica a realização de um estudo histórico que envolva movimentos das práticas educativas no processo de aquisição e desenvolvimento de outro idioma, bem como da legislação que embasa essas práticas. Neste sentido, é importante ter claro as idéias de Bakhtin (1997), quando afirma que a linguagem é um processo de interlocução verbal e social com o outro. Assim, se a linguagem exige e pressupõe a existência da relação eu e o outro, nesse processo há a produção de múltiplos efeitos de sentidos.

Diante dessa concepção de linguagem, pode-se afirmar que a relação entre os sujeitos se constrói muito além da simples “habilidade” de se estabelecer a mera comunicação, ou seja, faz-se através de um processo de interação verbal e não-verbal entre sujeitos que provocam múltiplos sentidos nesse processo. Essa concepção está em acordo com o que preconiza o discurso oficial através da LDB 9.394/96, “o ensino da língua estrangeira desempenha um fator de que a aprendizagem de LE não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim a experiência de vida, pois amplia as possibilidades de agir discursivamente no mundo” (BRASIL, MEC, 1998, p.38). No entanto, é preciso, a partir da lei, analisar as práticas educativas de LE para se conhecer o uso ou não da legislação.

Este trabalho mostra a história de um sistema lingüístico assumido por um outro povo em outro espaço, reafirmando o discurso de Calvet (2004, p. 12) de que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

Assim, quando o aluno está exposto à aprendizagem de uma segunda língua, ele não só está adquirindo a estrutura lingüística dessa língua, mas está também construindo sua própria história por apropriar-se de outra cultura que leva a compreensão de outros fatores lingüísticos e não lingüísticos.

Segundo Almeida Filho (1987, p.21), “o desenvolvimento da Lingüística Aplicada como área de conhecimento explícito, objetivo sistemático e que se reconhece como LA, está na sua origem estreitamente ligado à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos e Europa durante e após a II Guerra Mundial”.

Depois do chinês, o inglês é a segunda língua mais falada no mundo (entre nativos e outras pessoas) e por ser o único idioma oferecido nas instituições da pesquisa em questão, resolvi estudar as características históricas do ensino de idioma estrangeiro, a partir do inglês, com base na compreensão que este idioma alcançou uma posição de proeminência em relação aos outros; ou seja, idiomas que não são expressivos para o ensino na cidade de Rio Verde-GO como alemão, francês, japonês e outros. Assim, o idioma inglês ganhou espaço privilegiado na educação brasileira por ser uma língua de comunicação usada, por vários motivos, sejam econômicos, sociais e culturais no mundo inteiro.

1.1 A expansão da língua inglesa

A esperança de atingir a prosperidade e os anseios pela prática da religião com liberdade constituíram-se em fatores essenciais para a colonização da América do Norte. A chegada dos primeiros imigrantes ingleses (os puritanos) que velejaram no navio “Mayflower”, em 1620, marcou o início da presença da língua inglesa no Novo Mundo.

As bases fortes deste idioma provêm da história da Inglaterra, constituída de vários dialetos das línguas indo-européias falados pelos celtas. Assim, o celta chegou a ser o principal grupo de línguas na Europa, antes de ter sido esmagado pelo império romano. Segundo Schutz (2006), à medida que os romanos foram se expandindo pelo território britânico, foram também deixando traços lingüísticos do latim, promovendo a incorporação de novas palavras no sistema lingüístico da Grã-Bretanha. Porém, com a retirada das legiões romanas, os celtas ficaram sem guarda e à mercê dos inimigos, recorreram às tribos germânicas (Jutes, Angles, Saxons e Frisians) para pedir ajuda. Em função da presença destes novos grupos no sudeste da Grã-Bretanha, os dialetos germânicos falados pelos anglos e pelos saxões vão dar origem ao inglês. A palavra “england”, por exemplo, originou-se de “Angle-

land” (terra dos anglos). A partir daí, a história da língua inglesa é dividida em três períodos: Old English, Middle English e Modern English.

É relevante aqui registrar o período do Modern English, posto que é a língua que mais se aproxima do foco deste trabalho, quando me propus a fazer um estudo sobre o ensino da LE, para esclarecer as modificações ao longo do tempo até dar origem ao que chamamos de American English.

Nessa perspectiva, Schutz (2006, p. 3) explica que:

O processo de padronização da língua iniciou em princípios do século 16 com o advento da litografia, e acabou fixando-se nas presentes formas ao longo do século 18, com a publicação dos dicionários de Samuel Johnson em 1755, Thomas Sheridan em 1780 e John Walker em 1791. Desde então a ortografia do inglês mudou apenas em pequenos detalhes, enquanto sua pronúncia sofre grandes transformações. O resultado disto é que hoje em dia temos um sistema ortográfico baseado na língua como ela era falada no século 18, sendo usado para representar a pronúncia da língua no século 20.

Com base neste entendimento, pode-se verificar que a língua inglesa é o resultado de uma diversidade de influências lingüísticas e culturais advindas de contatos com outras línguas: Celta, Latim e Norman French.

1.2 A composição da trajetória

A língua inglesa aponta-se constituída de uma história complexa, carregando em suas raízes aspectos culturais de um povo que evoluiu tecnológica e lingüisticamente, de tal forma que avançou fronteiras pelo mundo inteiro. Esta abordagem traz um apontamento que dá sentido ao ensino de língua inglesa, bem como concede amparo legal à iniciativa de se constituir no currículo escolar brasileiro um segundo idioma, que inquestionavelmente, insere no processo ensino-aprendizagem cultura e costumes de outra nação.

O ensino de língua estrangeira no Brasil já dispõe de uma caracterização histórica que não mais pode ser negada. Leffa (1999), fala com muita pertinência sobre os passos galgados até então pela língua estrangeira no Brasil. Desta forma, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. Ainda, ao tratar desta questão a partir da colonização do país, o mesmo autor (1999, p.2-3) comenta:

Deixando de lado os primórdios da catequização dos índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira, e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e

posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês alemão e italiano (o espanhol só muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo) [...] foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante aos das línguas clássicas.

Em se tratando da imersão destas culturas no território, é importante, primeiramente, evidenciar que no Brasil colonial, a língua de predomínio foi o francês dentro da aristocracia rural mais refinada e este processo permaneceu até o momento da Independência do Brasil, sobretudo porque aprender o francês era a maneira de se manter o monopólio das elites sobre o saber. O interesse pelo idioma inglês estabeleceu-se pela influência da cultura norte-americana que deu início com a República, porém até aí não ultrapassou a influência da cultura francesa.

É importante ressaltar que a escolha da LE moderna para compor o currículo escolar brasileiro ter sido a língua inglesa, não se deu ao acaso, mas pelo poder que ela representa. Desta forma, afirma Schutz (2006) que fatos históricos colaboraram para que o inglês se apresentasse como língua do mundo. Em um primeiro momento, pode-se relacionar esta supremacia pelo poderio econômico da Inglaterra nos séculos XVIII, XIX e XX, ocorrido pela revolução industrial e a conseqüente expansão do colonialismo britânico que impulsionaram a formação de um império de influência política e econômica, atingindo o seu auge na primeira metade do século XX, quando ficou conhecido como “the empire where the sun never sets” devido à sua constituição geográfica, o que facilitou a disseminação da língua inglesa. Num segundo momento, pode-se remeter isto ao Mundo Novo, ou seja, aos Estados Unidos da América que, pelo poder político formado a partir da segunda guerra mundial e a marcante influência econômica e cultural, acabaram por colocar a língua francesa em condição de segundo plano, consolidando a língua inglesa como padrão das comunicações internacionais.

Mas foi na década de 1930 que a língua inglesa teve impulso no ensino brasileiro devido às tensões políticas do momento. Ainda, com base nos estudos do pesquisador Schutz (2006), a expansão da língua inglesa no Brasil passou a ser entendida como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha que encontrava no Brasil particularmente eco devido à imigração no século anterior.

Leffa (1999) registra, com base nas pesquisas de Chagas (1976, p.89), que em 1931, a Reforma de Francisco Campos destinava-se a “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada”. Assim, a reforma de 1931 agiu sobre o

ensino de línguas e proporcionou mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas também quanto à metodologia de ensino. A reforma de 1931

[...] introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente, quanto à metodologia do ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1991: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua (LEFFA, 1999, p.5).

Desta forma, o ensino de LE no Brasil ganha uma nova concepção no sentido de ampliar a visão do conhecimento escolar e do mundo, por meio de um ensino voltado para o caráter prático, colocando o aluno envolvido nas atividades pedagógicas de sala de aula. Era o momento de se aprender uma LE dispondo da capacidade de compreender a tradição e a cultura de outros povos.

Leffa (1999) ainda alerta que com a implantação da Reforma Capanema em 1942, o ensino de LE passa por um processo de equiparação das modalidades e tem como primazia a democratização do ensino. Também, semelhante à reforma de 1931, a reforma Capanema, pela Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943, pontuou fortemente a questão metodológica. Reforçava o uso do método direto, com ênfase em “um ensino pronunciadamente prático”, deixando claro que o ensino de línguas deveria ser orientado não só 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”). Diante de uma análise sob visão histórica, as décadas 1940 e 1950, considerando a Reforma Capanema, foram os anos dourados para o incentivo da aprendizagem das línguas estrangeiras no Brasil.

Em contrapartida, a LDB 4.024/61 aparece com uma reforma que, segundo Leffa (1999, p.9):

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi duramente a Reforma Capanema.

Para esse autor, a língua estrangeira moderna, já vivendo sob a égide do descrédito ao longo da história do ensino brasileiro, mais uma vez deixa de ser contemplada na reforma do sistema educacional pela Lei 5.692 de 1971 que institui o ensino profissionalizante. A diminuição do espaço/tempo das línguas estrangeiras nos estabelecimentos de ensino e a exclusão de algumas delas tais como latim, francês italiano e alemão dos currículos escolares deram origem ao “monolingüismo estrangeiro” na escola brasileira. Embora tendo sido adotado na maioria das instituições, o ensino da língua inglesa teve também sua abrangência reduzida por razão da ênfase na profissionalização com vistas às técnicas de produção e desenvolvimento econômico, afastando o interesse pela LE e outras disciplinas ligadas à formação humanística.

Ainda segundo o mesmo autor, foi no âmbito da construção das Leis de Diretrizes e Bases que as línguas estrangeiras modernas recuperaram, de algum modo, a importância dentro do currículo escolar que durante muito tempo ficou legada à condição de segundo plano. Desta forma, a nova LDB (Lei nº. 93/94 de 20 de dezembro de 1996) determina que o ensino de 1º e 2º graus passe a ser denominado Ensino Fundamental e Médio, com base nacional comum, a ser complementada “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (art. 26). No § 5º do mesmo artigo, fica clara a determinação legal da inclusão da LE 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”. Em relação ao ensino médio, a lei reporta que no Art.36, Inciso III: 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.

Pela legislação, ao se instituir o ensino de uma língua/linguagem não se estaria apenas levantando possibilidades de uma comunicação, mas, sobretudo, estaria dando a oportunidade aos alunos de se apropriarem de uma nova cultura e criarem uma história, o que muito bem salienta Fiorin (1995, p.73): “quando nos interrogamos sobre as relações que a linguagem mantém com a história, não encontramos o sim ou o não, mas ante o sim e o não”. Com base neste pressuposto, uma nova “language acquisition” nos remete a uma segunda cultura e não nos impede ou impossibilita de estabelecer relação com o contraditório, considerando que o aluno vai se expor diante das relações do sistema lingüístico e as relações sociais e interpessoais que perpassam ao longo de toda a vida.

Neste contexto, há várias vertentes de entendimento quanto ao ensino de LE no Brasil. Uma delas provoca um eixo de abertura e interações sócio-econômico-culturais para o cidadão estrangeiro. Há uma outra vertente que estabelece uma relação de domínio de uma nação sobre a outra, face à hegemonia, principalmente econômica, em contexto universal, conforme se depreende dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC/SEF, 1998), ao afirmarem o papel que o inglês representa em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo do século XX, principalmente, a partir da segunda Guerra Mundial, e atingiu seu poder na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, em alguns países como Holanda, Suécia e Finlândia seu domínio é praticamente universal nas universidades¹. (BRASIL, MEC, 1998, p. 23)

Todavia, não se deve prender apenas a estas vertentes, uma vez que a aquisição de uma LE ultrapassa estes horizontes se se considerar que é direito do cidadão ter acesso à cultura de outros povos, e que o estabelecimento de relações de comunicação de sistemas lingüísticos diferentes enriquece a natureza humana e pode propiciar ao indivíduo o conhecimento de si mesmo e do mundo.

Com isso, entende-se que o processo de aquisição de uma língua não é uma fórmula pronta e acabada, ao contrário, perpassa mudanças nas quais o homem vai se construindo em conhecimento, ao mesmo tempo em que constrói sua história, legando à humanidade registros de toda uma civilização.

Diante das transformações e dos avanços tecnológicos bastante significativos que se destacam nas últimas décadas, é possível compreender os processos que são construídos ao ensinar uma LE, em particular, a língua inglesa. Estes processos devem ser considerados e aproveitados para tornar a criação cultural concreta e significativa, fortalecendo as relações sócio-culturais de povos diferentes de modo que a humanidade possa perceber o diferente e compreender o que parece sempre estar além dos limites.

Para compreensão do processo de aquisição da linguagem e da cultura nas relações sócio-culturais de povos diferentes, remeto-me ao ensino da língua estrangeira considerando o poder que uma cultura pode exercer sobre a outra, quando da busca dos saberes envolvidos neste processo.

¹ As traduções das obras em língua inglesa foram feitas por min.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PODER E SABER

A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.

Maurizzio Gnerre

No desenvolvimento deste capítulo, o ensino de língua estrangeira é analisado em um constante diálogo com autores que têm concebido a linguagem numa perspectiva dialética em que a relação poder e saber está sempre presente. Dentre eles, pode-se citar Bakhtin (1997), Apple (1989), Enguita (1998), Fiorin (1995), Bagno (2003), Gnerre (1995).

O processo de globalização desencadeou ações de ordem social no sentido de estabelecer relações de proximidade entre os povos. O principal processo para afinar os procedimentos de contatos perpassados por tensões sociais, políticas e econômicas é, sem dúvida, o saber. Por estas razões, o homem que vive sob processo constante de interação em um grupo social fica exposto ao enfrentamento de uma realidade ideológica que é a realidade objetiva dos signos sociais, que é determinada por leis da comunicação semiótica e estas, por sua vez, diretamente determinadas pelo conjunto de leis sociais e econômicas (BAKHTIN, 1997). Portanto, a produção do conhecimento construído de forma competente e ética, poderá garantir o sucesso de quaisquer relações de trabalho entre as fronteiras internacionais.

Diante do fato de que as relações internacionais se afinam, se intensificam, conseqüência do mundo globalizado, há a necessidade de repensar as práticas educativas que norteiam a formação do ser humano e, conseqüentemente, rever os objetivos e o papel da educação nesse contexto. Enfim, entendo que vale a pena estabelecer uma discussão para elucidar que função passa a assumir o ensino das línguas estrangeiras. Aqui, registro meu interesse em discutir as relações assumidas e constituídas ao longo do processo de ensino destes outros idiomas em países pobres e/ou em desenvolvimento.

Quando se fala em saber, levanta-se uma questão preponderante por se tratar de um processo constituído pelo homem e que lhe promove caminhos que o auxiliam a descortinar as relações do mundo à sua volta. Entretanto, é preciso esclarecer que este processo provém de um sistema ao qual se denomina de língua. Mussalin e Bentes (2001) assumem uma concepção de língua oriunda das concepções estruturalistas de Saussure,

quando este autor postula que “a língua é um fato social, no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social”. Sob outro ponto de vista dialético, Bakhtin (1997) alerta que o conhecimento da língua é imprescindível, já que as pessoas são usuárias dela antes de se empenharem na leitura do texto. Portanto, ao aprender a ler, por exemplo, as pessoas carregam para si um mundo a ser descoberto e, ao longo desse processo, outras contradições emergirão face ao caráter social da língua, que se configura como um processo aberto gestado nas interações verbais e sociais dos interlocutores. Ora, se o ensino e a aprendizagem de uma língua pressupõem um processo de trocas, de parcerias entre as pessoas que falam esta língua, como se pode pensar em uma relação autoritária nesse processo? As práticas pedagógicas têm demonstrado que “comunicar bem” em outro sistema lingüístico tem sido o ato de se apropriar de uma língua que possibilita ao aluno a aquisição de outra cultura, mas tendo que se submeter ao seu prestígio e poder de penetração dado ao caráter hegemônico de que esta ou aquela língua dispõe.

Ao longo dos anos de estudo e dedicação ao ensino da língua estrangeira, percebo que a língua inglesa, por exemplo, assume um papel relevante por ter caráter de “status” hegemônico nas relações internacionais. Talvez, exatamente por essa hegemonia, seja importante e necessário elucidar um estudo para abrir reflexões sobre algumas implicações do ensino de línguas estrangeiras em países em desenvolvimento como o Brasil.

Partindo-se do princípio de que a constituição hegemônica de uma língua perpassa pela habilidade de se comunicar ao mesmo tempo em que estabelece relações de domínio de um sistema lingüístico sobre o outro, registro o pensamento de Fiorin (1995, p.74) que alerta: “comunicar é também agir num sentido mais amplo. Quando um enunciador produz em seu discurso elementos da formação discursiva dominante, de certa forma, contribui para reforçar as estruturas de dominação”. Portanto, é ser importante abrir espaço para estas discussões uma vez que o dominado reflete em suas ações as pressões do dominante, criando um ranço que impede o professor de estabelecer mudanças necessárias para favorecer a aprendizagem do aluno. Sua prática pedagógica veicula uma postura mecanicista quanto ao ato de ensinar e não contempla uma aprendizagem contextualizada.

Nesta perspectiva, a língua, estando permanentemente à disposição do usuário, sofre transformações intensas provocando mudanças nos hábitos e relações dos indivíduos criando situações complexas e contraditórias. Desta forma, para dar conta de redefinir e compreender essas relações e os papéis da língua, que na afirmativa do renomado autor Bakhtin (1997, p. 82) é “um sistema estável, imutável de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e preemptória para esta”, é preciso colocar a

escola neste âmbito, como uma das instituições formais de ensino, que tem primazia sobre as demais instituições da sociedade porque é lá que a maioria da população tem acesso ao saber sistematizado. Atualmente, tem havido uma inversão de valores em relação à função da escola. A instituição escola tem sido conclamada a preparar indivíduos que sejam capazes de atuar no mercado de trabalho, hoje abrangente e muito competitivo, com habilidades e competências que possam fazer a diferença entre profissionais, principalmente, através da competência lingüística em comunicarem-se em outro idioma; ou seja, o mercado de trabalho passa a ser o regulador da educação, negando-lhe o seu caráter como uma das instâncias transformadoras da realidade. A educação fica, assim, à mercê do mercado de trabalho que requer profissionais “treinados”, “habilitados”, entre outras “competências”, o uso de uma LE para que possam participar efetivamente das atividades que o mundo globalizado requer.

Todavia, o que se percebe é que as escolas de nível fundamental e médio não estão preparadas para corresponder às expectativas deste “mercado” no sentido de “produzir” indivíduos realmente falantes de outro idioma. Daí, surgirem dúvidas com relação ao papel social que a escola tem a cumprir. Afinal, qual é o papel da escola nesse contexto?

Segundo Apple (1989), a partir da visão meritocrática de escola, um tipo de defasagem dificilmente seria superado, pois, um papel social muito importante da escola seria deixado de lado, um papel que não apenas o da simples reprodutora da ordem social vigente, pelo nível seletivo com que oferece às diferentes classes sociais os produtos culturais valorizados, conforme o entendimento de Bourdieu mencionado por Apple (1989, p. 61-62).

Para Bourdieu, por exemplo, o estilo, a linguagem, as disposições culturais, e assim por diante, dos grupos dominantes – isto é seu capital cultural – podem ser resgatados na escola de forma que sua dominação é mantida. Assim eles progridem por causa da “posse” desse capital cultural. Entretanto, essa concepção deixa de apreender o papel da escola na produção de um certo tipo de capital. O trabalho de Bourdieu é, de certo modo, ainda uma teoria da alocação. Para ele, o capital cultural é usado como um mecanismo para alocar os estudantes, de acordo com sua classe, à sua posição “apropriada” na sociedade. Os estudantes dele desprovidos são, por definição, desajustados. O que esta abordagem deixa de apreender é que as escolas atuam também como um dos modos principais de produção de mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista.

Levando-se em conta o papel transformador da escola, e não apenas reprodutor das mazelas da sociedade, o desajustamento dificilmente seria superado pela defasagem que haveria sempre entre o capital cultural existente para a distribuição e as novidades produzidas pela escola, que demorariam muito até que chegassem ao domínio público mais amplo. A manutenção da ordem social pela escola se faria, dessa maneira, não apenas através da

reprodução dos valores, mas também pela produção do saber e pela detenção desse saber por parte dos grupos econômicos dominantes.

O entendimento dessas relações de domínio converge em sentido e realidade com o pensamento de Fiorin (1995, p.32): “Não devemos esquecer-nos de que assim como a ideologia dominante é a da classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante”. Assim não se pode esquecer que a ideologia é disseminada por várias práticas culturais, entre elas, as práticas discursivas.

Assim, com vistas no panorama de mudanças de caráter social, educativo e educacional gerado pela globalização, os educadores estão sendo chamados a repensar, dentre outras modalidades também importantes, o papel da escola. Não há mais sentido em preservar uma instituição educadora com foco apenas na transmissão e reprodução de conhecimentos e/ou informações, (posto que os avançados recursos tecnológicos já preenchem quesitos desta natureza). Os conhecimentos “transmitidos” devem ser recriados e ressignificados nos contextos sociais onde a escola se insere. Assim, não deverá haver a mera “codificação e decodificação metálica” das palavras, mas um processo interlocutivo em que a escola, através dos alunos e professores, se constitua como um espaço transformador e questionador da realidade do próprio mercado de trabalho que fica à mercê das vontades e dos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes. Assim, a escola precisa formar o aluno para além do mercado, para tomar decisões sobre o mercado, colocando-o a serviços de todos os homens. Mas, de um outro ponto de vista, ou seja, da classe dominante, pensando no novo perfil de profissional que o mercado está exigindo, caberia à escola executar um programa curricular que possibilitasse o desenvolvimento das “habilidades cognitivas, éticas e interacionais” nos indivíduos, permitindo-lhes um acompanhamento mais “direto” e “eficaz” das mudanças nas suas áreas de atuação.

Desta forma, a escola se distancia da relação dialética trabalhador/mercado de trabalho, havendo um descompasso desta instituição na formação de profissionais aptos e críticos ao exercício das funções para as quais foram formados. Essa argumentação vai ao encontro do pensamento de Enguita (1998, p.13):

A questão é se, hoje em dia, quando o mundo da empresa parece evoluir, ao menos parcialmente, para formas de organização baseadas mais na iniciativa e na co-responsabilidade do trabalhador, e quando as mudanças no mercado de trabalho mostram a precariedade no emprego, a necessidade de constante atualização ou reconversão profissional etc..., a escola não estará demasiadamente apegada ainda a seu papel de instituição socializadora de futuros assalariados.

Por essa fala, percebe-se que ao abordar o binômio trabalho-mercado de trabalho, vai-se direto à questão da atuação do profissional, que se estabelece, a partir da sua formação profissional que culmina no âmbito das relações, a priori a relação de poder, ou seja, dominante e dominado, até mesmo quanto ao uso de um sistema lingüístico, em função do poder que as palavras carregam em seu interior, confirmando a fala de Gnerre (1985, p.14).

O poder da palavra é enorme, especialmente o poder de algumas palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes.

Reforçando a idéia de que a palavra está impregnada de poder, Gnerre (1985) afirma que na língua padrão são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente fáceis de manipularem. Esta afirmação aparece mais acentuada quando também Gnerre (1985, p.15) registra que “a linguagem pode ser usada para impedir, através do discurso, a comunicação de informações para grandes setores da população”. Portanto, a linguagem propicia para se exercer a prática da manipulação, de modo que existe muita fundamentação para convencer e há pouco espaço para questionamento. Bakhtin (1997, p. 14) afirma a relação de poder existente dentro do sistema lingüístico quando esclarece que: “A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder”.

De modo geral, os estudos lingüísticos já não mais negam que a palavra está carregada de poder. Este pressuposto se confirma em Bagno (2003) quando aprofunda um estudo das relações entre língua e poder no Brasil, alertando que o preconceito lingüístico na sociedade brasileira é, na verdade, um profundo e estranho preconceito social. Ainda Bagno (2003) lança um olhar investigador sobre a história da constituição das línguas para desvendar a realidade brasileira sociolingüística e a crítica corajosa do rótulo do “erro”, sempre aplicado com rigor aos que o cometem, mas segundo critérios bem relativos, porque aqueles que se consideram sacerdotes da classe letrada, incumbida de defender a pureza estática da língua, desconsideram, por certo, o caráter social da linguagem. Portanto, para entender uma língua é preciso assumir a concretude histórica, cultural, a condição de atividade social da língua, sempre sujeita às circunstâncias, às instabilidades, às flutuações de sentido, à própria opacidade da experiência humana; o que está apregoado por Bakhtin (1997), ao afirmar que não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise lingüística deve incluir

fatores extralingüísticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, o momento histórico. Estes são elementos reveladores da composição ideológica da língua.

Ao processar a análise dos significados contidos nas definições da palavra “poder”, foi possível detectar que os significados a inserem não só na área cognitiva, mas também em outros campos, principalmente como no político-social.

Ao abordar, assim, uma análise sobre a língua e seus efeitos lingüísticos percebe-se que acontecimentos histórico-políticos constituem marcos importantes que afetam o uso lingüístico. Assim, Dacanal (1985) afirma que “a língua dominante é – ou tende ser – sempre a língua daqueles que detém o poder econômico, social e político”. Diante dessa constatação, entende-se que os estudos lingüísticos não devem isolar a língua do contexto histórico-político visto que são indissociáveis. Dessa forma, a língua é utilizada como instrumento de domínio pela classe social que detém o poder, ou seja, é inevitável conceber a língua como instrumento de poder em todo contexto social.

Ainda segundo Bechara (1989, p.12):

A chamada “pequena-burguesia” corresponde relativamente ao que se chama de “modalidade coloquial” (ou classe dita ‘oprimida’) em função de propostas lingüisticamente revolucionárias por parte das classes “inferiores”, mudanças lingüísticas a bel-prazer pelo viés da inaceitação da variante sustentada pela classe “alta”.

É nos meandros da sociedade que a língua acontece, pelo fato de ser um processo social da linguagem uma vez que ambas são indissociáveis do ponto de vista sociolingüístico, pois a linguagem pressupõe a língua e esta, o meio para o ato lingüístico seja no seu uso coletivo ou individual. Assim, Bakhtin (1997), valoriza uma modalidade da língua, a fala, a enunciação e afirma sua natureza social: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Assim, é inevitável conceber a língua como instrumento de poder em todo contexto social. Nesse sentido, de forma contundente, insere-se um determinado grupo lingüístico, que por sua vez, elege e elenca uma variante lingüística como sendo padrão para a sociedade. Fala-se, portanto, de uma sociedade complexamente definida e dividida em classes, de modo que uma delas é quem define o padrão lingüístico-social para as pessoas. À vista disso, caso as pessoas pertencentes a outros grupos lingüísticos não dominarem tal padrão, serão terminantemente excluídas e tidas como linguisticamente equivocadas, apesar da gama de variações dentro de uma língua (DACANAL, 1985, p.18).

Segundo Dacanal (1985), se um grupo lingüístico dentro de um povo surgir com autoridade política, logo imporá uma forma de linguagem que deve ser aceita como patrona. Não obstante, é bem verdade que detrás da língua patrona se encontram os patroni de uma classe detentora do poder econômico, político e social, os quais dispõem “de uma significativa concentração de poder [...] [e] [...] fala a língua correta. E a impõem aos demais”, (p. 28).

Assim, a gramática passa a ser o grande instrumento de manipulação lingüística que tal classe exercerá sobre as pessoas. Isso ocorre pela imposição de uma língua unívoca ou uniforme, desconhecendo (ou fazendo vista grossa) a pluralidade como elemento intrínseco da língua e o fato de que qualquer variante lingüística possui uma gramática interna, a princípio, e estrutural, a posteriori.

Todavia, Dacanal (1985) propõe que o alvo do ensino da língua “será sempre o de levar o aluno a falar e escrever seu idioma segundo as normas socialmente aceitas” (p. 38). Isso deve ser feito, considerando a realidade sócio-econômica, o meio cultural e o nível da escolarização dos alunos dentro de contextos identificáveis que determinarão os procedimentos a serem usados (Cf. Idem, 1985, p. 38-41).

Insera-se, por sua relevância temática, o que diz Bechara (1989, p.12):

[...] A educação lingüística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber lingüístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial. As normas da classe dita “opressora” e “dominante” não serão nem melhores nem piores, ou as normas da língua literária não serão nem melhores ou nem piores do que as usadas na língua coloquial.

Portanto, Dacanal e Bechara, convergem para a manutenção do ensino da Gramática Normativa, que constitui a língua patrona, mesmo com pessoas patroni dessa modalidade lingüística, bem como para a aceitação e o respeito para com as variantes dialetais ou coloquiais. Isso converge para o que os lingüistas chamam de padrão de adequabilidade e aceitabilidade, quanto ao uso de uma modalidade de língua.

Segundo Pennycook (1995), quando se examina a história e a conjunção presente da língua estrangeira, inglesa, como muitos discursos do poder global, parece certo que esses discursos facilitaram a disseminação do inglês e que essa disseminação facilitou a expansão desses discursos. É nesse sentido que o mundo é inglês. Os sentidos potenciais que podem ser articulados em inglês estão interligados aos discursos da representação do desenvolvimento, da democracia, do capitalismo, da modernização e assim por diante. Em se tratando do conjunto desses discursos, o inglês é assim, representado, subliminarmente, como uma língua

universal, uma espécie de língua franca, um meio de comunicação que permite trânsito para além das fronteiras lingüísticas.

Portanto, quando se quer dar melhor sentido a uma palavra, visualizando-a como categoria de análise, é preciso levá-la para o campo teórico próprio. O campo teórico do “poder” é a ciência, ou a filosofia política, e isto me remete a Foucault e Poulantzas que discutem a natureza, a abrangência e os limites em suas teorias sobre poder. Foucault (1979, p. 175) alerta que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação [...] O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe [...]”. Já Poulantzas (1985, p. 168) diz que:

Por poder se deve entender a capacidade, aplicada às classes sociais, de uma, ou de determinadas classes sociais em conquistar seus interesses específicos [...] A capacidade de uma classe em realizar seus interesses está em oposição à capacidade (e interesses) de outras classes: o campo do poder é portanto estritamente relacional. [...] o poder de uma classe significa de início seu lugar objetivo nas relações econômicas, políticas e ideológicas, lugar que recobre as práticas das classes em luta, ou seja, as relações desiguais de dominação/subordinação das classes estabelecidas na divisão social do trabalho, e que consiste desde então em relações de poder.

De fato, é possível perceber que há encontros entre as reflexões teóricas de Foucault e Poulantzas. Eles falam em poder como uma ação, processo, exercício. Apesar de pertencerem a universos teóricos diferentes, entre os dois autores também é possível encontrar alguns pontos em comum. Por exemplo, ambos falam de classes e da possibilidade de esse exercício ocorrer através do domínio, da força de uma classe sobre a outra. Nesse sentido, é importante frisar que, sendo um processo, uma ação, o poder pode trocar de mãos, e é exercido por grupos pertencentes a classes sociais diferentes, com interesses igualmente diferentes.

Gnerre (1985) esclarece que a relação língua e poder não pode ser relevada: as pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos. Esse autor ainda cita Bourdieu em sua obra *Linguagem, escrita e poder (1985)* que apresenta uma concepção de palavra: “o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico”. Neste mundo do poder, todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que saber quando pode falar e quando não pode, os tipos de conteúdos referenciais que são consentidos, e o tipo de variedade lingüística a ser usada. Tudo isto em relação ao contexto lingüístico e extralingüístico em que o ato verbal é produzido. Nessa perspectiva, não se pode separar poder do saber e do poder da linguagem. O Dicionário

Houaiss da Língua Portuguesa (2001) traz a seguinte definição de saber: “conhecer, ser ou estar informado; ser capaz de; soma de conhecimentos adquiridos; sabedoria, cultura, erudição...”. Essas interpretações se constituem instrumentos para a formação do sujeito que a adquire basicamente por meio da escola. Todavia, há de se considerar que existe segundo Giesta (2003, p. 126):

[...] uma contradição na concepção de saber, pois ao mesmo tempo em que é atribuído menor valor ao conhecimento obtido pelo aluno em suas vivências, é supervalorizado o “saber” dos docentes obtidos na prática em sala de aula, desvinculado da explicação dos pressupostos teóricos e políticos que orientam o ensino que desenvolve.

Esta concepção leva ao entendimento que, ao passar pelo processo de aquisição de uma LE, o sujeito também entra na cultura do outro e não permanece somente com o aprendizado da escola, mas é absorvido através da forma de vida e visão do mundo do falante do idioma em aquisição. Daí, conclui-se que a escola parece não estar preparada para lidar com a diversidade entre os povos.

Assim, acentua-se a contradição de que todos os cidadãos são portadores dos mesmos direitos e deveres na sociedade, o que confirma o pensamento de Gnerre (1985) ao dizer que:

mesmo pela declaração de que todos os cidadãos são iguais perante a lei, eles são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é rígida, ou seja, a maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela norma pedagógica ali ensinada” (GNERRE, 1985, p.7).

2.1 Aquisição do saber e da cultura pelo livro didático

A realidade escolar do ensino médio se mostra conforme a fala da professora de língua inglesa Maria Rita²:

Não tenho dúvida de que quando o aluno aprende um segundo idioma, ele apropria de uma outra cultura. Vejo que o importante é passar a informação para o aluno de que uma outra cultura o enriquece enquanto cidadão e pode proporcionar oportunidades no mercado de trabalho. O saber na escola pública provém, basicamente, do livro didático, limitação provocada por questões financeiras. Entendo não ser suficiente, por isso, utilizo vários recursos nas minhas aulas porque também nem sempre o livro traz o que o aluno quer, mas sim o que a classe dominante estabelece (ENTREVISTA, 2007).

² Para o registro das entrevistas, foram utilizados pseudônimos para nomear professores e alunos das duas instituições foco da pesquisa, no sentido de preservar a integridade dos sujeitos entrevistados.

Já, Sandro, outro professor de língua inglesa diz:

Ao absorver uma outra cultura, o aluno já traz para si a relação de poder da própria língua, principalmente o inglês, que domina o mundo. Esta cultura já vem dos livros didáticos que, na sua maioria, abordam situações de aprendizagem somente da cultura norte-americana (ENTREVISTA, 2007).

Pelas falas dos professores, Maria Rita e Sandro, em relação ao livro didático, busco fundamentação na fala de Silva (2004) quando afirma que para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se mostra como uma insubstituível muleta. Na falta ou ausência deste recurso não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. “Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério”, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como dar rumos à aprendizagem. “Muletados e muleteiros” se misturam no processo da aprendizagem.

Segundo o mesmo autor, o apego cego e inocente a livros didáticos pode corresponder a uma perda crescente da autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou “vício” culmina em um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. Esse lamentável fenômeno mostra uma inversão ou confusão dos papéis e funções no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstâncias, processam e absorvem apenas as lições inscritas no livro didático adotado, mesmo com o inglês à disposição de todos, a sala de aula limita o ensino às lições do livro didático. Neste âmbito, o professor administra o conhecimento somente com base no livro didático que impera e reina absoluto sobre todos os outros recursos que podem promover a aprendizagem dos alunos. O ensino, portanto, se mostra mecânico e sinônimo de “seleção/adoção” de apenas aquilo que há de disponível no mercado para a aquisição da aprendizagem.

Em contrapartida a professora de língua portuguesa Vânia do Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro”, argumenta que:

O livro didático é um instrumento importante na vida do aluno, principalmente pelo fator econômico, porque a economia da família não permite a aquisição de outros recursos didáticos. Antigamente criticava-se muito o professor que ficava preso ao livro, hoje, percebo que se o professor realmente trabalhar os conteúdos propostos pelo livro, o aluno aprende (ENTREVISTA, 2007)

A fala da professora remete ao entendimento de Soares (2005), quando afirma que “as desigualdades sociais têm por origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom ou inteligência”.

A professora de inglês, Carmem, do Colégio Estadual “Martins Borges”, defende o uso do livro didático devido às precariedades financeiras dos alunos, mas tem também clareza da submissão dos alunos à cultura e à língua de outros países. Diz ela:

Não há dúvida de que o livro didático é o principal instrumento de absorção de outra cultura já que nosso aluno não dispõe de outros meios. Assim, o aluno fica exposto à submissão, pela forte influência que outras culturas exercem sobre a nossa. Também é inegável que a fragilidade econômica na qual vivemos, coloca-nos em desfavor com relação a outras culturas.

Nessas circunstâncias, é possível perceber que a aprendizagem do aluno está muito presa às limitações do que está proposto pelo livro didático, já que não lhe são disponibilizados outros recursos. A situação, como está vista, abre espaço para uma reflexão sobre o posicionamento do professor em relação a este déficit que, para Silva (2004), o vigor do livro didático tem sua força assegurada pela “fraqueza cognitiva do professor”. Enquanto o professor perde espaço e importância no processo ensino-aprendizagem, o livro ganha proeminência e atinge a esfera do que é imprescindível. De meio (como deveria ser), o livro didático passa a ser visto como um fim em si mesmo.

O lado cruel dessa premissa é que ela atinge várias esferas, principalmente porque alça o livro didático à condição de ponto de partida e ponto de chegada de toda atividade proposta para aquisição do conhecimento em sala de aula. Não uma forma possível, mas meramente imposta, à qual os alunos têm de se encaixar. Sem dúvida, essa forma doentia e paralisante vai solidificando um conjunto de ações prejudiciais ao processo educacional de professores e alunos.

Para a professora de língua portuguesa do Colégio Estadual “Martins Borges”, Marlene:

O aluno já traz de casa a visão de que a cultura do outro é mais interessante porque muitos dos seus hábitos, brincadeiras e leituras reportam à influência de histórias e heróis da cultura de países dominantes como O Superman, Batman, He-Man e outros. Acredito que estudar a língua estrangeira apenas pelo livro didático, está somente reforçando a idéia destas influências, que sem dúvida, é uma forma de dominação.

A fala de Marlene corrobora as idéias de Silva (2004) que alerta que os livros didáticos são destinados a informar e instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos

por si sós não educam. Estas falas são importantes, principalmente quando a professora Marlene faz menção à leitura, encaminhando para o entendimento de Munakata (1999) ao afirmar que alguns lugares da historiografia a respeito da leitura mostram que tais práticas efetivam-se num quadro de determinações sociais, econômicas, políticas, culturais, lingüísticas etc. Portanto, ao fazer uso do livro didático, o aluno vai efetivar o que se chama leitura. Considerando que a força das idéias no livro está caracterizada por palavras, é pertinente lembrar Bakhtin (1997, p.66) quando diz que: “sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”. As leituras que o aluno vai fazer vão depender dessas determinações. Assim, ainda menciona o mesmo autor: “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (p.66). A palavra torna-se concreta, como signo ideológico no momento da enunciação, e se transforma de acordo com o contexto na qual está inserida. É no acontecimento da enunciação que ocorrem a polifonia e a polissemia porque “a palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor”. Assim, cada palavra expressa “um” em relação ao “outro” (BAKHTIN, 1997, p.113). Entendida de modo amplo, o ato de ler caracteriza o processo da relação racional entre o leitor e o mundo que o rodeia. Portanto, a aprendizagem da leitura é um dos processos essenciais para a inserção do indivíduo na sociedade que, uma vez apropriada, como prática cultural e social (CHARTIER, 1990) estende-se ao longo de toda a vida abrindo possibilidades ao ser humano de participar do desenvolvimento intelectual e tecnológico.

Nesta linha de pensamento, guardadas as devidas diferenças, para Orlandi (1999), a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma única palavra: de historicidade. Sendo assim, a leitura vai muito mais além da prática de decodificar signos, interpretar mensagens. Ela se concretiza a partir das relações locutor-receptor dentro de uma contextualização sócio-histórica dos leitores; assim, o ato de ler carrega interpretação e compreensão dos sentidos que permeiam os textos verbal e não-verbal, e neste processo o leitor não se prende à única forma de compreensão. O processo realiza-se em consonância ou dá margem a outros sentidos, conforme evidencia a autora (1999, p.11): “os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O (s) sentido (s) de um texto passa (m) pela relação dele com outros textos”.

Assim, pelo processo de intertextualidade, a construção dos sentidos, seja pela fala, pela escrita ou pela leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às

práticas sociais e culturais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo histórico de socialização.

Com base nestes pressupostos, ao ler determinados tipos de textos, o sujeito apropria-se da cultura de outro povo, face à sua condição do ser social, portanto, formado hibridamente por discursos conflitantes, pois, para Bakhtin (1997), a língua é formada por variantes que estão relacionadas à questão do sujeito constituído social e dialogicamente pelo discurso heterogêneo e polifônico.

Nesse sentido, Soares (2005, p.14), alerta que “não se pode negar a existência cultural de determinado grupo social e que não se pode estigmatizar uma cultura como ‘melhor’ ou ‘pior’”:

Não é, pois adequado qualificar grupos sociais como “culturalmente deficientes”, ou “carentes de cultura”, como faz a ideologia da deficiência cultural. O que se deve reconhecer é que há uma diversidade de “culturas”, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes complexas. Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta (2005, p.14).

Para Freire (1992) cultura é tudo o que resulta da ação humana sobre o que é natural. Assim, todo ser humano que interage intencionalmente com a natureza está a produzir cultura. A partir desta concepção, cultura é um processo em permanente evolução diverso e rico que se caracteriza pelo desenvolvimento de um grupo social. Desta forma professores e alunos devem conhecer e respeitar a diversidade de culturas existentes na sociedade.

No caminho destas reflexões sobre a relação língua, poder e cultura entrecruzam-se, como já foi visto, as teorias dos autores e as falas dos professores entrevistados. Falas de professores que usam somente o livro didático para a língua inglesa por vários motivos. Indiciam que a situação econômica e social da família é elemento que limita o ensino de LE para uma real aprendizagem da segunda língua porque quando solicitam aquisição de algum material (filmes, CDs musicais e livros de “short stories”), o aluno resiste a esta aquisição sob a argumentação de que o orçamento da família não dá para assumir gastos extras. Assim, o que se constata é que os professores limitam-se às técnicas pedagógicas somente para a sala de aula e prendem-se apenas ao livro didático, já que as escolas públicas em que trabalham estão desprovidas de condições físicas e financeiras para o ensino de LE. Em função das más condições das escolas e da precária distribuição de renda da família, os professores também se vêem limitados e desenvolvem uma prática de ensino rotineira, mecanicista que não facilita a aprendizagem por não conseguir despertar o interesse do aluno. A falta de oportunidade em utilizar diferentes recursos para a aprendizagem e questões teórico-metodológicas do

professor da LE, levam o aluno a absorver a cultura do outro sem a devida criticidade, tornando-se submisso àquela cultura.

Para Leffa (2006), os PCNs são amplos em seus objetivos quanto ao ensino de LE e estão baseados 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, a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico de drogas, a superação da discriminação, a educação ambiental, educação para segurança, educação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. Nas entrevistas dos alunos algumas situações se mostram comuns e vão na contramão do discurso do PCN como na fala do aluno Thiago, 3^a. série do ensino médio do Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro”:

A gente quer ter uma vida melhor sim. O inglês da escola é fraco. Sou pobre e não tenho condições de pagar outra escola. E também, quem garante que só estudando uma língua posso mudar de vida? Nunca terei a chance de ir a um país diferente do meu (ENTREVISTA, 2007).

Durante a coleta de dados foi possível verificar que os alunos Thiago e Cláudio percebem que a aprendizagem de uma língua estrangeira é importante, porque pode abrir portas para oportunidades de futuro melhor principalmente para conseguir um trabalho e “subir na vida”, porém são resistentes porque consideram o ensino da escola fraco. Ficou claro que essa fala é construída pelos discursos dos professores, da mídia quando discutem vantagens e desvantagens do estudo de um segundo idioma. Esta percepção cria fundamento dentro dos PCNs de LE para jovens e adultos. No primeiro parágrafo do documento, há a afirmação de que para exercer a cidadania, é necessário também, entre outras coisas, comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar, o que implica o desenvolvimento de todas as práticas linguístico-discursivas.

Desta forma, verifiquei que poucos alunos valorizam o estudo de um segundo idioma para suas vidas futuras por entenderem que esta seja uma possibilidade remota, por serem pobres e alunos da rede pública de ensino e, assim se sentem excluídos deste processo. Os alunos não dizem do sentido e da importância que a expressão comunicativa em um segundo idioma possa exercer em suas vidas, pois se vêem sem expectativas de vida melhor, contrariando os objetivos do PCN de LE de que para exercer a cidadania é necessário, entre outras práticas, o desenvolvimento da comunicação e de todas as práticas discursivo - linguísticas.

Na fala de Cláudio há segurança quando diz da precariedade do ensino e da escola. Assim, as suas respostas estão atreladas ao discurso do senso comum de que “não se aprende a língua inglesa nas escolas públicas” e, ao mesmo tempo, há uma demonstração de seu espírito crítico de que o estudo e aprendizagem de uma língua isoladamente não mudarão as suas condições precárias de vida. No não dito da fala de Cláudio está claro que ele não incorpora o discurso neoliberal de que pela educação somente, pela aprendizagem de uma LE pode-se alcançar ascensão social e econômica. É preciso muito mais. É preciso que os direitos integrais de cidadania sejam alcançados por todos. Portanto, mesmo sendo um ambiente de ensino, a escola apresenta muitos problemas pela falta de motivação dos professores, estrutura da escola e pelo pouco tempo reservado ao ensino da língua estrangeira. Thiago, outro aluno corrobora a fala de Cláudio, dizendo:

Aqui na escola não tem aula direito, ou escreve, ou lê, falar mesmo nada. Como vou conseguir emprego usando o inglês, se a escola não ensina direito? O pior é que não posso pagar um curso fora. (Entrevista, 2007)

Pelos dizeres de Thiago e Cláudio, é importante observar que a escola precisa refletir criticamente a qualidade e o sentido de se fazer constar o ensino de LE no currículo do ensino médio. Assim, o professor da escola pública deve ser criador de uma prática reflexiva e participativa para encaminhar propostas de soluções relacionadas à qualidade e significação do estudo da língua estrangeira, pois “por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI 2001, p.15). Ao contrário, a realidade como se aponta provoca o bloqueio da participação efetiva verbal e social dos alunos na sociedade ao utilizar um sistema lingüístico estrangeiro, que por sua vez, pode comprometer a atuação desses alunos como futuros profissionais. Ou seja, o aluno da escola pública se sente improdutivo porque não pode participar deste processo em igualdade com os alunos que aprendem a LE nas escolas especializadas para o ensino de idioma. Bakhtin (1997, p.42), a respeito afirma que:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e o meio de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica.

Como se percebe, o aluno encontra-se diante das limitações de participação ativa no contexto social, sentindo-se banido pelo sistema educacional, principalmente, porque o sistema político-econômico o impede de avanços. A escola tem papel fundamental na

formação de pessoas que exercem a prática da cidadania sob condições de direitos e deveres. Todavia, as concepções sobre o papel da escola estão muito distantes da realidade da maior parte das instituições de ensino brasileiras. Muito mais do que isso, há um quadro diverso sobre o papel da escola e o que ela realmente executa no interior de suas paredes. Enguita (1998, p.15), ao escrever sobre a escola na transição para o mundo contemporâneo, já chama a atenção para o descompasso entre realidade social, política e econômica e a escola, no sentido de que ainda estaria muito apegada ao papel tradicional de formar mão-de-obra assalariada. Frente a este quadro, questiona o mesmo autor a respeito do papel da escola na atualidade:

[...] cabe perguntar se a escola não estaria atrasando-se em relação à crescente complexidade da vida civil, política e econômica; [...] podemos interrogar-nos sobre se ela não desempenhará um papel ativo na divisão da população em dois grandes grupos, os que conseguem incorporar - se à corrente principal e os que vêm atirados às suas margens, marginalizados.

Em se tratando da crença na capacidade de a escola promover igualdade, caro princípio liberal, Enguita (1998) reconhece que as formas educativas conseguiram, parcialmente, dar a alguns grupos melhor posicionamento social. Porém, os resultados são ainda muito desiguais e longe de serem satisfatórios. O autor argumenta que atualmente a linha divisória entre as pessoas está entre aqueles que conseguem seguir aprendendo em outros contextos fora do âmbito escolar e aqueles que não conseguiram desenvolver essa capacidade no contexto da escola. Essa afirmação, sem dúvida, torna ainda mais grave as implicações do atraso da escola em se modificar. Enfim, o desafio é grande, e resistir ao novo, tomar uma posição defensiva pouco ajudará acelerar o processo de mudanças necessárias há muito desejado.

No contexto desta pesquisa, ao ser questionado sobre a condição de produzir interações lingüístico-discursivas com base na compreensão do sistema da segunda língua, o aluno Flávio, da 3ª série do ensino médio, diz:

Desde a 5ª série estudo inglês e não sou capaz de conversar em inglês. Estudei e aprendi só algumas coisas (a gramática, por exemplo). A escola precisa mudar para os alunos mudarem também.

A fala de Flávio chama a atenção para as palavras de Rajagopalan (2003, p.70):

O verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. [...] assim sendo a escola precisa provocar uma reflexão sobre os objetivos do ensino das línguas estrangeiras porque a sociedade não mais busca falantes que se aproximam, em estruturas lingüísticas, do nativo, portanto, é necessário estar ciente de que a

sociedade de hoje exige de nós o domínio comunicativo de determinada língua estrangeira.

Nesta mesma linha de pensamento encontra-se Pagel (2002, p.32):

Para o século que iniciou, o domínio de línguas estrangeiras torna-se uma necessidade incontestável. Nesse sentido, o ensino das várias línguas estrangeiras [...] responderá a uma demanda social assim como a uma necessidade e à vontade política de formação do cidadão num mundo plurilíngüe e muito em breve sem fronteiras.

Essa visão renovada estabelece uma proposta de reflexão por parte dos profissionais da educação no sentido de reelaborarem os vários saberes em função de suas necessidades mais amplas. Assim, cabe aos educadores o desenvolvimento curricular de modo que atinja o educando, proporcionando-lhe a condição de reflexão sobre si mesmo e o mundo, ação e curiosidade para aprender, geração de um espírito crítico e, ao mesmo tempo, harmonioso para então construir a rede de formação pessoal entre o emocional e o real não só em língua materna, mas também em língua estrangeira.

2.2 A hegemonia da língua inglesa e a relação de domínio cultural.

Ao longo desse trabalho, pode-se perceber que a língua, por se constituir um processo comunicativo fundamental para o homem, estabelece relações de domínio sobre outras nações, configurando, assim, a relação língua e poder.

A língua(gem) não é neutra e nem se encontra acima de todas as lutas sociais. Ao contrário, perpassa os meandros dessas lutas, fazendo-se expressão delas e tomando parte nelas. Não há dúvida de que pensadores importantes já contribuía com a ciência da linguagem no sentido de abordar estas relações, esta arena de conflitos, a exemplo disso Bakhtin (1997), Gnerre (1985), Foucault (1979) e Raffestin (1993), entre outros.

Abordar a questão da linguagem e poder estabelecida com as relações internacionais implica dar ênfase na língua inglesa por sua hegemonia lingüística, conforme declara Raffestin. (1993, p.117)

O imperialismo do inglês é um seguro meio de poder em vários níveis. Há muito tempo as multinacionais vêm privilegiando o inglês em suas relações com as sucursais e entre elas. É sem dúvida uma necessidade, mas também um meio de fazer passar, dessa maneira, todo um conjunto de informações que modelam, que estruturam os espíritos e as coletividades. O imperialismo da cultura anglo-saxônica é, antes de tudo, um imperialismo da língua inglesa, como foi o caso do francês.

Todavia, este processo encontra algumas resistências. Assim, surgem propostas de adoção de uma nova língua que não seja o inglês, algo que não passa de imaginação, pois qualquer outra língua representará outro país e apenas se reforçará um país imperialista em detrimento de outro, o que só seria possível, também com a mudança nas relações concretas na esfera da produção e reprodução do capital. Assim, a recuperação de línguas nativas também não teria sentido, pois seria o mesmo que defender, como Policarpo Quaresma, personagem de Lima Barreto (1988), a volta do uso do tupi-guarani. Desta forma, percebo que ainda faltam estudos e projetos que possam contemplar a permanência de uma língua estrangeira no currículo escolar sem correr o risco do estabelecimento da hegemonia de uma cultura sobre a outra ou até mesmo sobre a própria língua materna.

Neste contexto, é necessário que a globalização se transforme em canal possível para abrir espaço à produção de discussões em debates sobre os rumos da educação brasileira na era dos desafios apontados pelo século XXI. O momento é de uma preocupação em redefinir os valores e comportamentos da sociedade frente às mudanças sócio-culturais provocadas pelo mundo globalizado. Se a tão falada era da informação trouxe, sobremaneira, um quadro educacional promissor e sombrio ao mesmo tempo, conciliar estes pólos antagônicos, dependerá de inúmeros fatores, mas seguramente, o papel do professor torna-se fundamental para o avanço.

Com efeito, o acesso ao conhecimento, incondicionalmente, é uma das exigências significativas para o exercício da cidadania. No Brasil, esta necessidade se reforça, devido aos longos períodos de elitização da escola brasileira que há muito tem culminado em exclusão e desigualdade social. Estas diferenças acentuam-se principalmente pela possibilidade de que o idioma seja o instrumento de identificação cultural mais forte de determinado grupo. Portanto, ao descaracterizar, rebaixar, suprimir a língua de uma comunidade, é atingir sua identidade, minar seu poder de resistência e desta forma anular ou destruir sua memória cultural.

Segundo Moita-Lopes (1996), a língua pode ser usada como elemento de dominação, mas pode também assumir outro caráter: ajudar a promover a integração entre grupos de dialetos diferentes. Sendo assim, a língua aponta-se como elemento de ligação entre o homem e o mundo, ou seja, pode se tornar instrumento de dominação ou resistência, relações de subalternidade ou de cooperação entre os povos que perpetuam estas relações pelo uso da palavra. Neste entendimento, Bakhtin (1997, p.41) afirma que:

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida, cotidiana, nas

relações de caráter político etc., as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

Deste modo, todas as relações que se estabelecem têm caráter social e a forma mais tangível de se concretizar estas relações é pelo poder da palavra. É importante salientar que é através da língua que se conhecem a cultura, a religião, os costumes e muito da identidade de uma nação. Assim, aprender uma língua estrangeira é também permitir-se conhecer a cultura e a identidade do outro, do estrangeiro.

Atualmente, no Brasil, há grande interesse pela aprendizagem de LES, porém as circunstâncias desse fenômeno são diversas das identificadas na época colonial. Hoje, semelhante à imposição da língua portuguesa aos índios no período colonial, tem-se a imposição da língua inglesa nas escolas primárias, na rede de ensino fundamental, em universidades e, principalmente, em escolas particulares de idiomas, que, raramente, oferecem outras línguas diferentes do inglês. Essa imposição é decorrente da dependência científica, cultural e econômica da hegemonia de países de língua inglesa. Sobretudo, a legislação brasileira prescreve a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira moderna na segunda metade do ensino fundamental e no ensino médio, este último nível acrescido da possibilidade, de acordo com as condições da escola, de mais uma língua. Apesar de o Brasil ter uma população composta de muitos descendentes de imigrantes japoneses, italianos, alemães, dentre outros, prevalece o ensino de língua inglesa e os aprendizes não têm autonomia para escolher a língua que mais lhes interessa. É a escola, através do seu currículo, que decide qual língua ensinar e essa escolha, geralmente, recai sobre o inglês, em função das demandas mais imediatas da sociedade.

A língua espanhola, após as negociações para o fortalecimento das relações do Mercosul, conseguiu um pouco de destaque, mas ainda não compete com a língua inglesa, que predomina em todos os níveis. A lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005, torna o ensino de espanhol obrigatório nas escolas públicas e sem dúvida, é mais uma imposição do governo e mais uma vez o aluno não tem opção de escolher a língua que melhor lhe convém. Do jardim de infância à universidade, identifica-se, portanto, total falta de autonomia na escolha do(s) idioma(s) que se deseja ou necessita aprender.

De acordo com Leffa (1999), a hegemonia lingüística mundial passou do francês para a língua inglesa. O desenvolvimento capitalista a partir do século XVIII marca a hegemonia do inglês, pois a Inglaterra foi durante muito tempo a potência capitalista mundial e foi substituída por sua ex-colônia, os Estados Unidos, também de língua inglesa. Os mais fortes concorrentes lingüísticos (francês, russo, etc.) não conseguiram suplantar tal hegemonia.

Na atualidade, com o neoimperialismo e o processo de ampliação da dominação norte-americana no mundo, a hegemonia lingüística fica ainda mais forte. Esta é uma outra face da dominação lingüística internacional que marca a relação entre linguagem, poder e relações internacionais. Assim, junto com a dominação imperialista temos a dominação lingüística, pois no capitalismo subordinado se aprende inglês nas escolas, mas nos Estados Unidos e Inglaterra não se aprende espanhol ou português no sistema escolar.

O imperialismo cultural é parte componente do processo de exploração internacional, tanto do ponto de vista mercantil quanto do ponto de vista exclusivamente cultural.

Ainda com base nos estudos do mesmo autor, a dominação cultural cria mercadorias culturais (filmes, livros, obras de arte, músicas, etc.) que são vendidas e reproduzem o processo de transferência de mais-valia dos países capitalistas subordinados para os países imperialistas, principalmente os Estados Unidos. As produções cultural, artística e científica são concentradas nos países imperialistas e devido ao processo de colonização cultural, a autonomia intelectual, artística é restrita nos países de capitalismo subordinado, ficando restrita às fronteiras nacionais, com poucas exceções. Os modismos da indústria cultural invadem o capitalismo subordinado e faz fortunas (e isto vale até mesmo para a produção científica, principalmente – mas não unicamente – na área de ciências humanas). O lucro é certo, bem como o seu possuidor, as empresas oligopolistas transnacionais. Mas também a supremacia cultural é certa, e assim temos a reprodução de valores, idéias, do capitalismo imperialista, o que reforça sua dominação, pois passa a ser introjetada e reproduzida pelos dominados. No plano lingüístico isto se reproduz de forma ampliada. Além de o sistema escolar reproduzir a hegemonia lingüística mundial, temos também os meios oligopolistas de comunicação e toda a produção de mercadorias culturais que chegam aos países subordinados com a língua hegemônica, “made in USA”. Daí as expressões lingüísticas inglesas tornarem-se objetos de reprodução em gírias, brincadeiras, mesclas, e assim se cria mais uma fonte de reprodução da hegemonia lingüística inglesa. Além disso, se os considerados “grandes” cientistas, artistas, intelectuais em geral, escrevem em inglês (ou, em menor grau, francês, italiano, alemão, espanhol) então o domínio destas línguas torna-se uma “necessidade” para suas publicações. Nesse sentido, o ensino obrigatório da língua inglesa nas escolas brasileiras é apenas a face popular e introdutória de todo esse processo. Assim, nas publicações científicas brasileiras, as revistas acadêmicas, há, geralmente, a exigência do resumo em português e do “abstract” em inglês; nos processos de seleção para mestrado doutorados há novamente a exigência de domínio desta língua e no

último caso, de outra. Geralmente se coloca como opção o alemão, o francês e o italiano e, em casos mais raros, a língua mais próxima, o espanhol que foi implantada, porém vetada para o ensino por falta de professor qualificado. Isto tudo quer dizer que a colonização cultural é mais intensiva nos meios intelectualizados, bem como a hegemonia lingüística.

Para Oliveira (1996), a imposição do ensino de uma língua hegemônica como o inglês corre o risco de reforçar uma série de preconceitos em relação aos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, acirrando o caráter de dominação dos países desenvolvidos em relação aos não desenvolvidos.

Em se tratando deste risco, segundo Oliveira (1996, p.42) há um alerta para os

[...] perigos inerentes à nossa condição de cidadãos do chamado terceiro mundo e membros de uma cultura tradicionalmente avessa à avaliação crítica de fatos, e, especialmente de produtos estrangeiros importados, de qualquer natureza, tecnológica ou cultural. Refiro-me também a um segundo perigo, imagem invertida do primeiro: a hostilidade incondicional contra estudos ligados a outras culturas, especialmente as responsáveis por qualquer forma de neo-colonialismo. Esses dois males igualmente indesejáveis: a subserviência ou o isolamento cultural.

Todavia, a autora reconhece a necessidade inevitável de se ensinar inglês no Brasil com foco na busca de informações, o que não supõe submissão, mas a consciência de usar as línguas estrangeiras como um instrumento de auxílio para o próprio desenvolvimento do país. Para evitar os perigos mencionados, Oliveira (1996) propõe um ensino de leitura a que chamou de “leitura ideológica, relativa ou crítica”, para que a compreensão de textos em inglês não seja fator de domínio e poder pelo uso da palavra, mas que seja de forma crítica, ativa a fim de se evitar a aceitação passiva das informações veiculadas.

A respeito de ensinar o inglês nos países pobres ou em desenvolvimento, Moita-Lopes (1996), defende uma abordagem “instrumental” mas crítica do ensino do idioma, isto é, desenvolver as habilidades lingüísticas (falar, entender, ler e escrever) como processo de comunicação com o mundo, sem a intenção de adotar uma abordagem substitutiva da cultura materna pela cultura estrangeira. Afirmo ainda Moita-Lopes (1996, p.58-59) “Não é, portanto, ignorar a língua imperialista, mas saber fazer uso dela em benefício do terceiro mundo o que se advoga aqui. É questão de adotar-se nova postura, que enfatiza o objetivo instrumental do ensino de LE no mundo subdesenvolvido,” para se formar escritores e leitores críticos tanto em língua materna como em uma outra LE.

Pennycook (1995) vai um pouco além quanto à análise de expansão mundial da língua inglesa. Em um primeiro momento, alerta para o fato de que a expansão da língua inglesa tem sido encarada como um fenômeno natural, “positivo” neutro e benéfico, o que

contesta demonstrando dados que revelam que o ensino de inglês ao redor do mundo vem sendo estimulado por políticas governamentais de países de língua inglesa com propósitos políticos e econômicos. Em segundo, o mesmo autor revela que o inglês está associado à exportação de certos valores culturais, colaborando para a manutenção das elites sociais, políticas econômicas, evidenciando interesses capitalistas. De fato, o problema incide na forma pela qual ocorre a assimilação desta língua e da nova cultura nessa perspectiva, Bakhtin (1997, p. 94) alerta:

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.

Uma língua, ao passar de sinal para signo, produz efeitos de sentidos que desenvolve a crítica, a polissemia e polifonia tão discutidas por Bakhtin. Para esse autor, polissemia é a multiplicidade de sentido das palavras e polifonia é o discurso que se constitui de várias vozes. Nesse processo, a criticidade é cada vez mais aguçada no leitor levando -o a compreender a importância de se preservar a identidade lingüística e cultural do seu país e, ao mesmo tempo, respeitando, estudando, conhecendo a diversidade de línguas e culturas. Esta é uma das formas que o homem poderia também transformar a ética perversa de padronização do desenvolvimento da globalização em processo coletivo que buscasse a todas as formas de inclusão e diversidade.

Desta forma, quando o indivíduo mergulha neste processo de assimilação e já tem o domínio da língua, carrega para si uma bagagem de natureza sociointeracional da linguagem apropriada. Isto significa que o processo acontece através da linguagem em uso, sendo influenciada pelos contextos históricos, culturais e institucionais em que se encontram os interlocutores.

Percebe-se que a tradição do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras ainda tem bases em metodologia que enfatiza o conhecimento gramatical descontextualizado, que não chega a aprofundar o uso da língua, ou seja, a língua em funcionamento, mas apenas a sistematização metalingüística. A insistência nesta prática não propicia a construção de sentidos por meio de uma LE porque não leva em conta que as línguas existem para serem processos fundamentais de comunicação. Nesse sentido, o não uso da língua estrangeira em práticas sociais também é uma forma de alienar o indivíduo que recebe uma bagagem cultural, sem na verdade, saber o que fazer ou como usá-la. Esta postura também remete ao posicionamento de Gnerre (1985, p.16) quando afirma que “a começar do

nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Assim, a forma pela qual a língua estrangeira é ensinada nas escolas leva ao entendimento de que não se pretende ter indivíduos críticos, com visão autônoma, apossando-se, expressando-se em outro idioma, em outra cultura, mas, sobretudo, permanece a idéia das relações de exploração constituídas pela classe dominante.

Ao contrário, a língua inglesa sendo língua dominante que permite comunicação internacional, deveria ser usada como instrumento chave no entendimento entre os seres humanos, sem estabelecer-se somente como língua hegemônica de relações de poder e domínio sobre nações pobres e/ou em desenvolvimento. Assim, provocaria a construção de um futuro mais justo e equilibrado. Mas, por onde começar as provocações para a construção desse futuro?

Também é possível perceber que um aliado para provocar mudanças quanto às concepções do ensino de LE é o professor-educador que deve discutir com os alunos que, ao se submeterem às regras gramaticais de uma LE, não é necessário transvestir-se com a cultura dessa língua, mas conhecer, valorizando a cultura da própria nação. Nesse processo, deve haver interação verbal e social entre os falantes de LE (BAKHTIN, 1997).

Portanto, ao mencionar o professor-educador exercendo a prática educativa, ou seja, no momento de fala, realização de exercícios, na explicação e motivação para o aluno participar, o professor é o sujeito essencial porque parte dele o conhecimento e as estratégias de ensino, como diz Cunha (1989, p.145):

O professor é a principal fonte de conhecimento sistematizado. A ênfase na exposição oral demonstra esta afirmativa. Ele é o centro e o sujeito da atividade. Estimula muito o aluno a participar dessa atividade que lhe pertence por “dever” de professor.

Nesse sentido, o professor possibilita a abertura de novos espaços para a formação de alunos com consciência crítica, ao se tornarem usuários de um segundo idioma, sem perder de vista os valores de cidadãos e patriotas. Sendo sujeitos críticos, poderão estruturar uma sociedade mais humana e, por isso mais justa, mais fraterna, mais igual, com possibilidades de vencer quaisquer obstáculos de ordem social. A educação no que tange ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira deverá, portanto, enfatizar a responsabilidade pelo coletivo e pelo individual ao mesmo tempo, uma vez que se deve ser educado tanto para a emancipação quanto para a interdependência.

Emancipados e interdependentes, com uma educação de qualidade, facilitada a todas as classes, instâncias e esferas sociais, cria-se condição para se transformar a atual

sociedade competitiva em nova realidade social, voltada para a cooperação, respeito e companheirismo.

Segundo Osório (2003), o processo de ensino é de constituição teórico-prática, porque além do domínio dos aspectos teóricos, ao mesmo tempo necessita-se fornecer à teoria problemas de desafios da prática. Assim, quando se fala da figura do professor e sua função, busca-se sempre a do “professor ideal” ou procura-se definir a imagem do “bom professor”, conforme escreve Villa (1998, p.35):

Se tivéssemos que definir a imagem do “bom professor”, provavelmente topariamos com um tipo ideal, em que representa um papel importante as capacidades de comunicação, de oratória, de crítica aos textos às situações do objeto de estudo, assim como um conjunto de habilidades referidas mais ao ensino (fazer perguntas, variar estímulos, relacionar conteúdos etc.) do que ao próprio desenvolvimento do aluno (CUNHA, 1995, p.164).

Mas esse modelo não parece favorecido por um ensino articulado sobre as novas tecnologias. Aqui, a pessoa, tanto o professor como o aluno, parece retroceder ante a transmissão mecânica do saber.

2.3 Domínio cultural e hegemonia da língua inglesa: vozes dos professores e alunos

Pode-se perceber que, o “professor ideal” ou o “bom professor” não constitui sua formação a partir de um modelo, sua bagagem de conhecimento precisa ser renovada constantemente de maneira crítica para atender à demanda que hoje se impõe, não pela força do poder da globalização, mas para se tornar um profissional criativo e reflexivo diante desse poder.

Deparando-se com a realidade rio-verdense, no Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro”, Sâmia, professora de língua inglesa, afirma que:

O ensino da língua inglesa reforça a relação de poder e hegemonia da língua estrangeira em relação à materna por ser oriunda de um país economicamente dominante. Os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento dependem desta relação e ficam submissos a se incorporarem exageradamente a outra cultura. Um outro fator que sustenta a hegemonia da língua inglesa é o campo da informática que veicula toda uma sistematização no idioma inglês.

Esse discurso alia-se ao discurso do professor de língua inglesa, Sandro:

A informática é o principal caminho de demonstrar a hegemonia e o poder da língua estrangeira, porque tudo o que entra na casa dos brasileiros nesta área, aparece em

inglês, também porque os alunos tendem a supervalorizar a produção internacional na música e cinema, principalmente, da cultura norte-americana.

O que dá consistência à relação de domínio que a língua inglesa exerce sobre a língua materna é o fato de que o aluno da escola pública não tem oportunidade de adquirir um outro sistema lingüístico que não seja o inglês, como declara a professora de língua estrangeira, Maria Rita:

Seria importante oferecer outros idiomas, mas veja que ao oferecer o ensino de outras línguas, aumentariam-se os gastos e os governantes não querem essa despesa a mais no orçamento público. O não oferecimento de outro idioma reforça o domínio que o inglês dispõe perante o mundo. As pessoas entendem que a chance de se conseguir alguma coisa na vida profissional é conhecendo a língua inglesa. O espanhol foi implantado nas escolas, mas falta professor porque a maioria prefere a aquisição da língua inglesa como segundo idioma. Assim, permanece o domínio do ensino e da cultura do inglês nas escolas (ENTREVISTA, 2007).

Outra instituição de ensino que mostra a realidade do ensino de língua estrangeira em Rio Verde é o Colégio Estadual “Martins Borges”, através da fala da professora de língua inglesa, Carmem:

Pelo domínio que o inglês exerce no mundo todo, nas minhas aulas eu faço um trabalho de conscientização do aluno para que ele não desvalorize sua cultura. Mas me sinto na obrigação de dizer para o aluno que a língua inglesa abre portas. Dou o meu próprio exemplo, se hoje eu sou vista como uma boa professora é porque eu me dediquei à língua inglesa. Quando morava em São Paulo fui tradutora, secretária bilíngüe e intérprete. Tive grandes oportunidades por saber a língua inglesa (ENTREVISTA, 2007).

Também se posicionou quanto à prática educativa para o ensino de línguas a professora de língua inglesa, Nayane:

Os meus alunos percebem que o inglês quer estabelecer este domínio sempre. Para eles, não só no Brasil, mas no mundo. Eles são resistentes a aprender a língua inglesa porque falam que a TV retrata muito mal os americanos, então porque aprender essa língua? Eles não querem e não têm dinheiro para irem aos Estados Unidos. Mesmo assim, converso com eles para mostrar o que de bom eles podem tirar para a vida deles aprendendo o idioma (ENTREVISTA, 2007).

Um fato interessante foram os posicionamentos das professoras de Língua Portuguesa, Vânia e Marlene, uma do Colégio “Olyntho Pereira de Castro” e outra do Colégio “Martins Borges”, respectivamente, quando contam que:

O aluno não tem resistência em estudar a língua estrangeira porque é o novo, faz a diferença, desperta sua curiosidade. A língua materna ele alega ser difícil e todo dia ele fala português (ENTREVISTA, 2007).

Vejo que a língua inglesa é dominante. O aluno gosta. A resistência que se apresenta, acredito ser pelo fato de que o ser humano parece ter uma pré-disposição a ser resistente a algumas situações e ao novo (ENTREVISTA, 2007).

Já a professora de língua inglesa Maíra diz que:

Os alunos, de um modo geral, são resistentes em estudar a LE porque sabem que a escola não administra o ensino de línguas com possibilidade de escolha de outro idioma. Ao longo de todos os anos de escolarização, o único idioma é o inglês. Esta forma de imposição bloqueia o interesse do aluno que sempre questiona: Por quê aprender só o inglês e não outra língua? (ENTREVISTA, 2007).

Estas falas remetem a Soares (1988) quando analisa questões vinculadas à relação linguagem-cultura-ideologia e a relação de poder ligada ao aprender outra cultura. Assim, a quebra do sentimento de inferioridade ao aprender outra cultura acontecerá à medida que o professor for desenvolvendo um trabalho crítico de desmistificação junto ao educando. Há de se considerar que o sentimento de inferioridade é um dos entraves emocionais que colabora no sentido de impedir o aprendizado da língua estrangeira de forma consciente e prazerosa. “A falácia da privação lingüística e cultural deve ser explicada [...] isso evitará por um lado, interferências na identidade cultural do aluno e, por outro, cobrirá uma visão colonialista [...] Brasil” (SOARES, 1988, p.36).

Em se tratando da coleta de dados sobre a aprendizagem de língua estrangeira dos estudantes no ensino médio, é pertinente constatar que as respostas fornecidas pelos alunos são muito semelhantes, as argumentações mostram sempre o mesmo ponto de vista e, na maioria das entrevistas, os alunos deixam bem claro a ausência de autonomia sobre pontos importantes como falta de opções para o estudo de idiomas que sejam do interesse do aluno, autonomia da escola para rever a matriz curricular mediante a sua realidade.

Diante deste quadro, o aluno Henrique, 3ª série do ensino médio, 17 anos, relata:

Comecei a estudar inglês porque tem no currículo da escola e tenho que estudar mesmo que não queira. A escola só oferece o inglês, não aprendi a falar, só escrevo e leio alguma coisa (ENTREVISTA, 2007).

Com base na fala acima, percebe-se a falta de autonomia do aluno diante da imposição da língua inglesa pelo sistema educacional. Assim, o aluno já cria uma forma de resistência em aprender o segundo idioma, faltando-lhe motivação e dedicação para fluir a aprendizagem. A aluna Carol, 3ª série do ensino médio, também se sente nas mãos dos controladores do sistema de ensino brasileiro:

Estudo inglês para cumprir a carga horária da escola que é pouca e não ajuda a aprender muito. Tinha o espanhol e aos poucos as aulas foram acabando. O que a gente estuda na escola só da para o vestibular e mesmo assim não estudamos muito.

Pelas falas de Henrique e Carol, pode-se observar que percebem a ausência de autonomia e se vêem “vítimas de escolhas feitas” através da imposição do sistema educacional. Nesse sentido, Crabbe (1993, p. 443) alerta sobre a importância da formação do homem autônomo e define autonomia como “direito de ser livre para exercitar escolhas próprias, na aprendizagem e em outras áreas, e não se tornar vítima de escolhas feitas por instituições sociais”.

É interessante notar que alguns alunos estudam a língua para cumprir as exigências de avaliação e aprovação, porém nada mais fazem além da determinação da escola, André, aluno da 3ª série do ensino médio, diz:

Faço tudo que a escola manda. Estudo somente no livro escolhido pela professora. Gosto de ouvir música e ler alguma história bem curta. Não tenho o hábito de estudar inglês fora. Só estudo dentro da sala de aula. O pouco número de aula que tenho não ajuda muito também. Se eu não ficar de dependência tá bom.

O que se percebe no ensino de língua inglesa é que se desenvolve, ainda, o processo-ensino aprendizagem vinculado ao método de transferência do conhecimento oficial, com currículos padronizados num modelo tradicional. O lugar da sala de aula é representado pelos alunos como um espaço de pouca produção do conhecimento sobre a realidade, de pouca reflexão e análise crítica sobre o contexto social da atualidade, pois o currículo oficial determina os limites do conhecimento. Nesse sentido, Freire (1996, p.52) argumenta que “saber o que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção,” que mostra o quanto a padronização do currículo é prejudicial à construção do conhecimento, ao mesmo tempo alertando que ensinar vai além de transmitir e reproduzir. É transmitir, construindo e transformando para uma realidade mais democrática.

Quanto à resistência nos alunos em aprenderem um segundo idioma, Freire e Shor (1986) apontam para a dicotomia entre “ler as palavras” e “ler o mundo” (p.164). Para esses autores, as escolas, ainda são instituições presas ao modelo tradicional de ensinar que não permitem aos alunos avançar, utilizando-se da expressão comunicativa em LE. muitos professores ainda ensinam aos seus alunos a lerem as “palavras da escola” apenas, o que não permite aos alunos entrarem em contato com o mundo dos fatos, da vida, das lutas, das discriminações e das crises; impedindo - os de ver para além do próprio mundo.

Essa realidade, com a presença desses descompassos no processo educacional tem gerado, de acordo com as falas dos professores, desinteresse, falta de desejo de ampliação do conhecimento, recusa em aprender, fracasso escolar e comportamentos de oposição e resistência que, na maioria das vezes são classificados como desviantes ou “rebeldes”. Freire e Shor (1986, p.73) argumentam que o interesse está à mercê da significação que os assuntos enfocados têm para os alunos e justificam que “se você vai além do desejo da capacidade dos estudantes, ou se trabalha fora de sua linguagem e de seus temas, verá os resultados, a resistência deles”. Também chamam a atenção para as práticas educativas empregadas na sala de aula com facilitadores ou não da aprendizagem que, por sua vez, devem ser encaradas como caminho para a busca de maior autonomia e liberdade para a construção de seus destinos.

Completando essa visão, o que pode ser observado é que os alunos aprendem a ouvir a voz do professor e a voz da escola e que, geralmente são representadas por um discurso padronizado, permitindo pouca ou nenhuma flexibilidade em relação aos conteúdos que estão sendo ensinados, produzindo o silêncio de suas próprias vozes. Isto reforça a afirmativa de Freire (1986, p.78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Silenciar as vozes dos alunos significa não entrar em contato com as suas experiências de vida, expectativas, motivações e questionamentos enquanto sujeitos participantes do processo educacional e da sociedade.

Ao tratar das vozes dos professores e alunos, é possível compreender o contexto em que estes sujeitos estão inseridos e torna-se pertinente fazer um estudo, primeiramente, da formação do professor de LE e de seu papel no contexto escola-comunidade.

CAPÍTULO – III

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEU PAPEL NO CONTEXTO ESCOLA-COMUNIDADE.

Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

O ensino de LE no Brasil tem sido tema de discussões em vários encontros que tratam da prática educativa de ensinar uma LE e até mesmo a língua materna. Este capítulo analisa a formação do professor, seu papel profissional e social, bem como teorias, algumas metodologias e práticas educativas do professor de língua inglesa, a partir das vozes de professores e alunos numa interação constante com alguns autores, Piletti (1991), Larsen-Freeman (1986), Richards e Rodgers (1986), Hymes (1991), Almeida Filho (2005), Bakhtin (1997), Leffa (1999).

A educação no Brasil, segundo Piletti (1991), surge nos meandros dos séculos XVI e XVII de forma muito tímida, com características fortes de insegurança e medo. Esse sentimento ganhou força face à situação que foi estabelecida quando da formação do Brasil - colônia, em que as relações entre colonizadores e colonizados constituíram-se de forma tensa, posto que é sabido que uma nação, necessariamente, não sai ileso da dominação do colonizador. Assim, é possível dizer que a história da educação brasileira foi se concretizando dentro de uma arena de conflitos em que, inicialmente, o único responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino era o professor. Mesmo diante das contradições existentes entre ensinar e aprender, o professor ganhou título de intelectual e a educação ganhou espaço de destaque nas discussões nos segmentos sociais e estudantis.

Nos meandros desta realidade, ao mergulhar na minha experiência de professor de língua estrangeira, deparo-me com professores cumprindo o papel de “mediadores” entre o saber, adquirido e/ou construído, e o aprendiz dessa língua desconhecida, trilhando sobre qualquer método, qualquer aluno e em qualquer contexto de ensino/aprendizagem. É nesse processo da prática educativa que se encontra o professor que quase sempre é considerado competente, por que é capaz de realizar o trabalho da docência de acordo com pressupostos, nem sempre compatíveis com os seus, de forma mecanicista, visto que as normas e conteúdos para o ensino foram estabelecidos pela política educacional dominante que detém o poder, e

que esta conduta, na maioria das vezes, mostra-se incompatível com a realidade regional e educacional daquele que tem por ofício o ato de ensinar.

Cabe ressaltar que o professor pode ter uma carreira profissional bem-sucedida ou não em relação ao ato de ensinar e aprender; todavia como e porque isso ocorre quase não tem sido questionado. O que se considera é que o professor que possui “a capacidade” de ensinar, a ele é atribuído o “dom inato” para sua “missão”. Assim, parece mais fácil compreender as ações pedagógicas do professor, sem incorrer na tarefa difícil da investigação sistemática para entender o processo de formação desse profissional.

Porém, percebo que o perfil desejável para o professor hoje é aquele que colabora para que o aluno aprenda com autonomia, isto é, para que desenvolva a capacidade de interpretar, compreender, estabelecer relações, e outras habilidades que lhe proporcionem autonomia intelectual. Frente a isso, nota-se também a necessidade de o professor apropriar-se do conhecimento tecnológico para utilizá-lo na sala de aula, como recurso novo para facilitar o processo ensino/aprendizagem. Todavia, é primordial lembrar que o recurso tecnológico em si pouco vale, se o professor não souber usá-lo de forma crítica e criativa. É preciso compreender que estes recursos são apenas instrumentos facilitadores e não a essência para que ocorra a aprendizagem.

Em se tratando de professores de línguas, este profissional não mais se configura como resultado de uma concepção epistemológica de ensino. A formação de profissionais técnicos, portadores de capacidade para solução de problemas práticos e imediatos foi fruto das teorias científicas do século XX. Na verdade, este modelo de ensino está sendo substituído pelo modelo de formação reflexiva, que permite ao professor aperfeiçoar sua prática. Este novo perfil está evidenciado no discurso de Gómez (1992/1995), o “professor técnico-especialista” cede lugar ao professor reflexivo, que participa ativamente do processo de sua formação.

Desta forma, ao tratar das relações que o professor de língua estrangeira deve manter com o contexto institucional de ensino-aprendizagem da disciplina, tem ainda que se posicionar face ao estado atual e futuro da reflexão em ensinar e aprender. Isso lhe confere especificidade enquanto professor de uma matéria escolar bem definida, no caso, a língua estrangeira, proposição confirmada por Andrade e Sá (1992, p.28), “o professor precisa, necessariamente, possuir conhecimentos de índole didática, embora filtrados pela prática, isto é, deve ser capaz de refletir sobre esses conhecimentos didáticos, elucidados pela avaliação das suas próprias práticas”. Ainda mais: no que tange ao aspecto político-pedagógico, o professor deve compreender as transformações educacionais por que passa a sociedade atual.

Precisa reconhecer que já não detém o poder da transmissão do saber, tendo que aceitar as novas formas de aprendizagem, que já não são lineares, e também influenciadas pela tecnologia. Entrar nesse mundo significa ser profissional competente e crítico para tomar decisões e propor novas formas de práticas educativas condizentes com o contexto sócio-histórico onde atua.

3.1 Professor de inglês: formação profissional e função social

Por algum tempo, a visão que se tinha de um professor capaz de atuar era aquele que de posse da graduação estava pronto para exercer sua prática pedagógica até o resto da vida. Hoje, a realidade se mostra diferente, pois o professor não pode se abster de estudar, aperfeiçoar o conhecimento e a prática pedagógica, além da importante necessidade de se especializar. Manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são prerrogativas para o bom exercício do magistério. Nóvoa (2002, p.23) explica que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares, a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

O conhecimento que permite o desenvolvimento intelectual e social se dá na relação com os outros. É, portanto, nessa perspectiva que o professor deve construir sua formação, fortalecer e enriquecer o aprendizado. Por isso, é importante se ter o professor de língua inglesa e valorizar saberes e fazeres que encontram sentido no que diz Nóvoa (1997, p.26): “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Desta forma, o professor de língua inglesa tem que se constituir como um profissional com conduta prático-reflexiva para que seja capaz de repensar sua prática e direcioná-la segundo interesses, desejos, prazeres e necessidades dos alunos porque “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

Para melhor compreensão desse aspecto, recorro a Schön (1997), idealizador do conceito de professor prático-reflexivo que percebeu, não somente na prática docente, mas também em outras profissões, a existência de situações conflituosas e desafiantes em que a

aplicação de técnicas convencionais, não resolvem os problemas na prática de exercício do processo ensino-aprendizagem. Assim, a formação do professor de língua inglesa e também de outras áreas vai além da aplicação de simples técnicas para a aprendizagem. É preciso que exista diálogo esclarecedor para que o aluno não se sinta submisso à outra cultura, mas conhecedor dessa cultura que deve lhe agregar conhecimentos diversos.

Não se pretende abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas haverá momentos em que o professor estará em situações conflitantes e não terá como guiar-se somente pelos critérios pré-estabelecidos pela racionalidade técnica. Para Nóvoa (1997, p.27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Os bons profissionais devem, portanto, atuar utilizando-se de uma série de estratégias muitas vezes, não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas do dia-a-dia. Schön (1997) identifica nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte, dinâmicas que possibilitam ao professor agir em situações instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente metacognitivo, assim, o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Nesse âmbito, para maior entendimento do conceito de reflexão na formação de professores, é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os docentes. Isso sugere que a escola deva criar espaços coletivos para esse crescimento. Schön (1997, p.87) alerta:

[...] Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos- devem ser olhados como inseparáveis.

Assim, a proposta prático-reflexiva propõe-se a levar em conta esta série de variáveis do processo didático, seja aproveitando, seja buscando um processo de metacognição, onde o professor perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem dos alunos.

É oportuno definir o professor a partir da concepção de Mellouki e Gauthier (2004, p.549):

Educador, ser de cultura e de eloquência, transmissor de conhecimento, operário do pensamento, técnico do saber prático, engenheiro do pensamento, agente de inculcação ideológica e de conservação da ordem estabelecida ou motor das mudanças sociais, membro de classe média, da pequena burguesia, de uma profissão que sofre com falta de reconhecimento ou de uma elite que não sabemos onde situar no espaço social.

Por este viés de denominação, pode-se assegurar que não faltam termos qualitativos e/ou depreciativos para representar o professor, para esclarecer ou camuflar o que se diz a respeito de seu saber, de seu papel na escola e de seu lugar na sociedade.

Para compreender a posição que o professor de língua estrangeira ocupa no contexto escola-comunidade, é preciso recorrer a estudiosos que já propagaram idéias específicas com relação à formação do professor a partir de sua condição de aluno. Vieira-Abrahão (2002), ao relatar que a situação é preocupante quando, apesar de ter passado pela universidade e experienciado uma formação pré-serviço “cuidadosa”, o ex-aluno apresenta procedimentos tradicionais de ensino de línguas.

Desta forma, o futuro professor carrega consigo toda a bagagem da expressão cultural e da relação de poder que uma língua exerce sobre a outra, face ao caráter hegemônico que assume, distanciando-se da prática educativa com visão crítica e reflexiva. Gnerre (1985, p.3) afirma que “a linguagem não é usada somente para veicular informação, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive”.

Este pressuposto encontra alicerce em Vieira-Abrahão, (2002, p.65), ao afirmar que:

O conhecimento é construído por meio da reflexão sobre os problemas reais encontrados e por meio de teorias que se fazem necessárias para a compreensão e busca de soluções. [...] Consideramos necessário que aluno-professor tenha acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino, mas que os mesmos não sejam apresentados de forma impositiva e dogmática, como verdades únicas e aplicáveis a qualquer contexto.

Com efeito, afastando-se da concepção do professor como reproduzidor de conhecimento que utiliza de práticas educativas mecânicas e distanciadas da realidade social do aluno, aponta-se aqui a necessidade de se aliar a uma concepção de professor com formação profissional crítica e criativa. É necessário também envolvimento investigativo do professor em relação à sua prática e formação. Nesse sentido, Freitas (2002, p. 79), afirma que

esse processo de reflexão do professor produz “força potencializadora” rumo à real aprendizagem dos alunos:

Peça chave nesse processo, a reflexão é concebida como uma força potencializadora, entendendo-se que, quanto maior interesse os professores tiverem em se conscientizar de como eles ensinam e quanto mais informados eles se tornarem sobre o que fazem em suas salas de aula e o impacto que isso causa em seus alunos, mais liberdade eles terão de orientar seu próprio ensino em direção a uma aprendizagem bem sucedida do aluno.

Também comunga com a idéia da formação do professor com característica reflexivo-crítica, Lima (2003 et al. p.09) que salientam tanto a atuação pedagógica, como também o desenvolvimento da postura pessoal do professor:

No terreno do desenvolvimento pessoal, a formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, favorecendo o pensar autônomo e a auto-formação participada. Envolve investimento pessoal, trabalho criativo e reflexivo na formulação e reformulação dos próprios projetos e percursos, o que favorece a progressiva construção de uma identidade que não é somente pessoal, mas também profissional. (p.109).

É pertinente acrescentar que o modelo de formação de professores, pautado na racionalidade teórico- prática aborda igualmente os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão sobre-a-ação. Schön (1992), buscando a relação entre reflexão e ação, afirma que o processo de reflexão-na-ação, pode ser desenvolvido numa série de momentos sutilmente mesclados a uma prática de ensino em que o professor, ao mesmo tempo em que ensina as estruturas de um sistema lingüístico estrangeiro, dá oportunidade ao aluno de construir o conhecimento a partir de sua realidade social. Vendo-se por outro ângulo, a reflexão-na-ação consiste no processo de pensar sobre a ação no momento em que ela ocorre. Por sua vez, a reflexão sobre-a-ação analisa retrospectivamente as ações realizadas e, conforme afirma Schön (2000), define-se como a análise que o indivíduo faz a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. Esse autor ainda afirma que a formação de professores reflexivos está ligada à idéia de formação de profissionais com capacidade para repensar criticamente a prática pedagógica, alterando-a conforme os objetivos e as necessidades dos aprendizes. Nesta linha de pensamento, Moita-Lopes (1996) concorda que a análise crítica do professor com relação à “abordagem de ensinar” seria o primeiro passo para a formação de um profissional reflexivo. Isso porque, ao conscientizar-se da concepção de ensino que adota, o professor estará sujeito a mudanças contínuas de modo que o seu fazer dogmático será gradualmente substituído pelo consciente, isto é, reflexivo. Este “percurso” pode ser descrito como “um processo contínuo de auto-formação profissional” (JORGE, 2003), ou seja, repensar a

abordagem de ensinar é um processo que, em uma perspectiva de educação emancipadora, pode levar a mudanças na abordagem de ensino de professores em formação inicial. Ao considerar que os alunos de licenciatura encontram-se em processo de formação, parece desejável que sua prática seja constantemente confrontada, questionada e modificada, no processo contínuo de educação profissional. Avaliar experiências anteriores, buscar, justificar ações, interpretar problemas são atos constituintes da prática reflexiva.

Vista sob essa perspectiva, a interação pelo diálogo – o diálogo colaborativo-entre professores de língua inglesa em formação inicial, na condição de alunos-professores, e o professor formador é meio bastante viável para a produção do conhecimento na área de formação de professores.

Portanto, o diálogo colaborativo, no momento de ensinar a LE, é tido como uma estratégia para se chegar ao aprendizado. Nas trocas interpessoais, ao discutirem sobre experiências, os alunos revelam competências e dificuldades, geralmente assimiladas pelo grupo. Estudam uns auxiliando os outros para a construção conjunta do conhecimento. A teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1998) tem-se que o desenvolvimento cultural do aluno, assim como a aprendizagem dá-se mediando o processo de relação do aluno com o professor ou com outros alunos em nível mais avançado. Logo, verifica-se uma estreita relação entre os princípios da teoria sócio-interacionista e prática do diálogo colaborativo como uma estratégia de reflexão, utilizada pelo aluno-professor, para o aprimoramento da ação pedagógica.

Com efeito, a teoria sócio-interacionista de Vygotsky reforça que a aprendizagem dos alunos vai sendo construída mediante processos de interação entre os indivíduos, seu ambiente sócio-cultural e outros indivíduos mais experientes, construtiva e colaborativamente. Sob essa perspectiva, torna-se nítida a oposição entre a abordagem tradicional de ensino e a teoria sócio-histórica, também conhecida como abordagem sócio-interacionista/construtivista. Portanto, ao contrário do que propõe o método tradicional, a teoria interacionista destina ao professor a função de agente mediador que, por meio da linguagem, intervém e auxilia na construção e reelaboração do conhecimento do aluno, contribuindo para seu desenvolvimento. Nesse sentido, verifica-se a contribuição expressiva de Vygotsky ao elaborar uma metodologia inovadora, conforme destaca Uchoa (2001), afirmando que Piaget e Vygotsky contribuíram para a elaboração de metodologias que ultrapassam aquelas existentes na escola tradicional. É graças às implicações teóricas destes psicólogos que se pode hoje trabalhar visando a ultrapassar a metodologia pedagógica arraigada na repetição de conceitos. Fato que tem encorajado inúmeros educadores a

inovarem sua prática pedagógica, no sentido de buscar compreender a realidade dos alunos tanto do ponto de vista psicológico, cognitivo, afetivo, como sócio-cultural. Isto para que, a partir daí, possam trabalhar rumo a uma educação significativa e construtiva - a qual possa conduzir o aluno a ser sujeito consciente de autonomia social.

Sobre essa questão, Freire (1997, p. 43) considera a reflexão crítica sobre a prática de suma importância para formação de professores:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]. Por isso, é fundamental na prática da formação docente, que o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Freire, então, alerta para o entendimento de que a formação do professor, e eu acrescento, de língua inglesa deve, constituir-se de uma base sólida no sentido de que ele seja capaz de compreender que o aprendizado acontece mediante ao resultado das relações que se criam entre professor e aluno quando do ato de ensinar e aprender. O que se mostra no quadro de docência em língua inglesa das escolas rio-verdenses não tem sido diferente do que se vivencia em várias escolas brasileiras. Será que o professor de língua inglesa atuante nas escolas do ensino médio já dispõe destas características e/ou habilidades? Penso que, foi oportuno fazer um questionamento quanto à posição do professor com relação à formação docente e os rumos dela. Ao ouvir os professores do Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro”, deparei-me com a seguinte fala da professora de língua inglesa, Sâmia:

Sinto-me preparada para exercer minha função. A licenciatura concedeu-me subsídios pedagógicos importantes para a minha prática educativa. Meu constrangimento está na desvalorização do professor. Mesmo assim, continuo porque ser professor é uma “missão” que assumimos. (Entrevista, 2007)

Sâmia digladiava-se entre ser “missionária” ou “profissional”. A desvalorização do profissional de LE parece levá-la para o lado da “missão” o que muitas vezes pode anular a formação profissional do professor. Maria Rita, do Colégio estadual “Olyntho Pereira de Castro”, corrobora as idéias de Sâmia, procurando se firmar como profissional que acredita que “um dia será diferente”.

Considere relevante a fala da professora de língua estrangeira, Maria Rita, do Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro”, que também reflete a angústia do professor com relação aos rumos da educação e do valor atribuído ao profissional.

Tornar-se um profissional especializado é obrigação do professor. O grande desafio é conseguir especializar-se pelo excesso de atividades e responsabilidades assumidas na escola. A escassez de tempo e de dinheiro impedem o professor de se qualificar também. Daí ele deixa de ter parâmetros para avaliar seu próprio trabalho. Mas, o professor não pode parar, gosto do que faço e tenho esperança que um dia será diferente (ENTREVISTA, 2007).

O professor de língua inglesa, Sandro, repete essa fala, mas culpa as condições de vida do aluno e na sua “falta de esforço”:

Eu acho que é uma calamidade. Sou portador de graduação em licenciatura, especialização e pós-graduação (mestrado). Mesmo assim, quando chego na sala de aula para trabalhar a língua inglesa vejo que meu aluno não consegue avançar. Para ele falta tudo: apoio da família, vontade própria de estudar, saber estudar e sem condições de resolver nada, de estabelecer um pensamento crítico. É frustrante (ENTREVISTA, 2007).

As falas dos professores demonstram que são sérios e responsáveis em relação ao planejamento das práticas educativas, mesmo com representações diferentes do “ser professor”. Vânia, professora de língua portuguesa, alia-se às falas dos professores de língua inglesa:

A formação pedagógica do professor é muito importante para provê-lo de condições e habilidades para selecionar os melhores recursos para suas aulas. Posso dizer por mim. Mas aqui todos preparam suas aulas e tentam passar o melhor para o aluno. Porém, o mais importante é o professor estar sempre atualizado com cursos de especialização e/ou aprimoramento. Nesse aspecto, as oportunidades para quem mora no interior são poucas (ENTREVISTA, 2007).

Carmem, professora de língua estrangeira do Colégio Estadual “Martins Borges”, também confirma a falta de oportunidades dos professores do interior para se atualizarem através de cursos de formação continuada:

A questão da formação dos professores na escola é um ponto já resolvido porque todos dispõem da licenciatura e de conhecimentos plenos para atuação na regência da língua estrangeira. O que falta é a modernidade entrar na escola, incentivo para aprimoramento profissional e valorização do professor para ele se atualizar culturalmente com um salário que possa subsidiar essa necessidade e vontade dos professores (ENTREVISTA, 2007).

Já a professora de língua inglesa, Iranilda, do Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro” encaminha algumas propostas para a melhoria do ensino de língua inglesa:

Sou de origem pobre e me graduei com muita dificuldade. Vejo que a dificuldade que vivi é a mesma que meus alunos enfrentam para aprender. Enfim, o aluno sofre uma série de castrações: situação financeira, falta de livros e aparelhos eletrônicos, pouca dedicação e poucas aulas de língua estrangeira. Acho que passou da hora de repensar o ensino de línguas estrangeiras e colocar em prática as ações pedagógicas

que realmente vão fortalecer esse ensino. Atualmente, o professor está sem perspectiva e o ensino também (ENTREVISTA, 2007).

No momento em que os professores falam sobre a importância cultural e a contribuição da língua inglesa para a inserção social do aluno, foi interessante perceber que todos, nas duas escolas, apontaram o estudo de língua inglesa como disciplina de valor para o aluno. Para esses professores, aprender língua inglesa significa, ainda, melhoria de atuação no mercado de trabalho, já que este oferece determinadas funções que requerem habilidades em outros idiomas, principalmente, a lingüístico-comunicativa em língua estrangeira.

Numa época em que as relações sociais tendem a permanecer em nível de complexidade, portanto, geradoras de polêmicas, estabelecer ações coletivas a favor das causas da educação é uma prática que se consolida como desafio. Ao dialogar com estes professores, foi possível notar a presença de conflitos quanto ao ato de ensinar, porém há um espírito de luta no sentido de aperfeiçoarem as práticas educativas.

A análise dos dados indicou que os professores não estão desvinculados das questões do ensino, passam por questões angustiantes que os levam a dizer que o sistema econômico estabelece poucas concessões, promovendo impedimentos de avanços, o que reforça a idéia da desigualdade social. Essa análise se soma à idéia postulada por Loureiro (2001, p. 12) quando afirma que:

O sistema econômico ainda hoje hegemônico no mundo é o capitalista, que vem se mostrando, a cada dia, mais desumanizador e cruel em sua lógica de acumulação. Atualmente o capitalismo, visando sempre maior lucro, redefiniu sua forma de acumular de modo que, quanto mais o capital acumula mais, mais desumanizador ele se torna, mais o ser humano é colocado em segundo plano.

Quanto à formação, a análise dos dados demonstra que todos os professores de língua estrangeira são portadores de graduação com respectivas licenciaturas e habilitações específicas para o ensino de línguas, com curso de especialização no idioma que ensina e apenas um com mestrado. Diante deste quadro, pode perceber que os professores são portadores de título e conhecimento para exercerem a prática educativa na sala de aula, porém não se sentem seguros quanto ao que ensinam pelas limitações advindas do sistema de ensino, como: matriz curricular não contempla aprendizagem eficaz face ao reduzido número de horas - aula, limitações do trabalho por falta de recursos tecnológicos, os professores sentem-se desmotivados pelo não reconhecimento da disciplina, já que esta não reprova, carga horária de trabalho muito alta não permitindo melhor assistência pedagógica aos alunos, baixo salário que os impede de promoverem investimento para formação continuada.

Com base nas falas, percebe-se que existe preocupação e limitação no exercício do ensino de língua inglesa porque os professores também são frutos desse sistema de ensino excludente. No que tange ao ensino da língua inglesa, este carece de mudanças significativas para a melhoria do processo de ensinar-aprender.

3.2 Teorias, metodologias e práticas educativas do professor de língua inglesa.

No sentido de buscar entendimento quanto à formação do professor de língua estrangeira e compreender a prática pedagógica do ensino de língua, estudos realizados procuraram aprofundar e esclarecer sobre quais teorias, quais métodos e quais práticas existentes exercem papel predominante nas propostas metodológicas para aquisição e desenvolvimento de um segundo idioma no contexto do ensino brasileiro. A área educacional brasileira já convive com autores que tratam da questão dos métodos a serem considerados para aquisição da língua estrangeira. Cabe ressaltar Richards e Rodgers, 1986; Larsen-Freeman, 1986; Neves, 1996; Ferro, 1998; Leffa, 1998 e outros.

Apropriei-me também dos ensinamentos teóricos de Larsen-Freeman (1986) e Richards e Rodgers (1986), que tratam das concepções e das práticas que têm fundamentado os métodos de ensino em língua inglesa.

Larsen-Freeman (1986) entende “método” como combinação de princípios e “técnicas”. A partir deste enunciado, propõe princípios teóricos e técnicas mais usadas por alguns métodos de ensino.

3.2.1 Método da tradução e gramática

Principais Características do Método da tradução e gramática	
<ul style="list-style-type: none"> • Tradução de passagem literária da língua alvo para a materna; • teste de compreensão de leitura; • procura de sinônimos e antônimos; • identificação de cognatos; • aplicação dedutiva de regras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Foco no ensino da gramática (indução ou dedução de regras); • uso da língua materna para explicações e da língua estrangeira para exemplos; • memorização de vocabulário e regras gramaticais;

Principais Características do Método da tradução e gramática	
<ul style="list-style-type: none"> • exercícios de preencher espaços com palavras que faltam no texto; • memorização de palavras; • formação de frases com palavras recém aprendidas; • composição escrita através de um tópico dado pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • exercícios de tradução e versão de textos e construção de frases para aplicação de regras gramaticais; • leitura de textos clássicos voltada para a tradução e não para a compreensão e discussão do conteúdo; • despreocupação com precisão de pronúncia.

Fonte: Larsen-Freeman (1986) / Richards e Rodgers (1986)

Ilustração 1 – Quadro representativo das principais características do método da tradução e gramática.

Segundo Freitas (2005), de acordo com este método, a habilidade de se comunicar na língua alvo não é objetivo de ensino, mas de leitura, que é justamente a habilidade a ser desenvolvida além da escrita. A língua estrangeira é usada na sala de aula como material de tradução, meta usada pelo aluno e questão principal para a avaliação. Há forte preocupação com as regras gramaticais, o professor é o centro das atenções, o aluno demonstra pouca iniciativa e raramente ocorre interação aluno – aluno.

De acordo com Sánchez-Pérez (1997), o método gramática e tradução, também denominado tradicional, prevaleceu durante séculos no ensino de LE. Ainda nos dias atuais é utilizado, em menor ou maior medida, por muitos docentes. Entre seus objetivos estão o conhecimento lingüístico e metalingüístico, a tradução e a versão dos textos escritos amparados pelo conhecimento da língua materna, idioma que também funciona como veículo de comunicação em sala de aula.

3.2.2 Método direto

Principais Características do método direto	
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta de passagens, peças ou diálogos; • exercícios de pergunta e resposta conduzidos na língua; 	<ul style="list-style-type: none"> • A oralidade precede à escrita; • a tradução é evitada a todo custo através da mímica, ilustrações e representações;

 Principais Características do método direto

<ul style="list-style-type: none"> • prática de conservação sobre situações reais; • ditado de textos na língua alvo; • exercício de completar espaços para avaliar intuição de regras ou vocábulos; • desenho induzido por ditado do professor ou dos colegas; • composição escrita de assuntos escolhidos em sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • ensino da gramática indutivo, mas simplificado; • todo ensino deve ocorrer na língua – alvo, isto é, no idioma que se deseja aprender; • leitura em prosa moderna; • prática escrita, redação; • os erros devem ser imediatamente corrigidos; • ensino indutivo da cultura do país da língua – alvo
---	--

Ilustração 2 – Quadro representativo das principais características do método da tradução e gramática.

Segundo Larsen-Freeman (1986) e Richards e Rodgers (1986), o princípio fundamental do método direto é que a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula desde o início e o ensino é repassado através de situações baseadas na vida real. O conteúdo é ministrado pelo professor utilizando-se de objetivos também reais ou figuras, fatos, gestos, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua”.

A ênfase está na produção oral, porém a escrita também se apresenta desde as primeiras aulas. É desenvolvida a integração das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).

De acordo com Richards e Rodgers (1986), no século XIX aumentaram as oportunidades de real comunicação entre os europeus, surgindo a necessidade de se desenvolver a proficiência oral dos falantes. O mero estudo gramatical não era suficiente para atender a essa necessidade, e o método da gramática e tradução começou a declinar-se enquanto prática educativa.

3.2.3 Método audiolingual

Principais Características do Método audiolingual	
<ul style="list-style-type: none"> • Memorização de diálogos; • conversação em pares; • dramatização de diálogos memorizados; • memorização de frases longas parte por parte; • jogos de repetição (para memorizar estruturas ou vocabulário); • jogos de pergunta - respostas (para praticar estruturas) • jogos de construção de frases a partir de pistas (palavras) dadas; • jogos de transformações de frases negativas em afirmativas, etc.; • jogos para diferenciar palavras parecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturas e vocábulos são apresentados em diálogos; • as frases são imitadas e memorizadas uma a uma; • treinamento intensivo para atingir precisão na pronúncia; • intensa repetição em grupo e individual; • o erro é visto como indesejável e deve ser corrigido imediatamente; • uso de “oral drills”; • o aluno só entra em contato com a escrita após os exercícios orais; • já há maior interação entre aluno – aluno; ela se dá basicamente através da memorização de diálogos.

Fonte: Larsen-Freeman (1986) / Richards e Rodgers (1986)

Ilustração 3 – Quadro representativo das principais características do método audiolingual.

Para Richards e Rodgers (1986), o que aparece de semelhanças entre o método audiolingual e o método direto, aparece também de diferenças. Este método surge com base nos princípios da lingüística descritiva e psicologia behaviorista. O objetivo deste método é produzir alunos capazes de usar a língua comunicativa, portanto, o ensino deve ser automático, sem tempo para pensar, criando novos hábitos na língua alvo e afastando-se dos hábitos antigos da língua nativa. O conteúdo é sempre muito estrutural, apresentado em diálogos iniciais utilizando-se dos recursos da memorização, imitação e repetição. As respostas corretas são sempre reforçadas de forma bastante positiva através de prêmios e elogios. Há constante interação aluno – aluno especialmente nos jogos de repetição ou “drills”. O professor é o responsável pela condução da interação, pelo modelo de fala. A competência oral ganha maior atenção. A pronúncia é ensinada desde o começo, normalmente com os alunos exercitando em laboratórios de línguas e em atividades pares.

De acordo com Sánchez-Pérez (1997), o método de base audiolingual surge na década de 1940 e apóia-se em princípios estruturalistas. Prioriza, principalmente, a língua oral sobre a escrita e desenvolvimento de hábitos próprios da LE, só que ocorreu a partir da repetição de estruturas previamente selecionadas para contextualização em diálogos. Esse método, conseqüência de estudos e aplicações práticas iniciadas no segundo quartel do século XIX, contrapõe-se ao método da gramática e tradução, seu predecessor, na medida em que privilegia a língua oral, rejeita a tradução e o conhecimento explícito de regras gramaticais.

3.2.4 Abordagem comunicativa

Principais características da abordagem comunicativa	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de materiais autênticos (textos produzidos na língua estrangeira); • textos com frases desordenadas para alunos ordenarem; • jogos de cartões com pistas para os alunos fazerem perguntas autênticas e obterem respostas também pessoais; • uso de figuras em seqüência, surgindo estórias que os alunos tentam prever; • dramatização de cenas propostas pelos alunos ou professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de materiais autênticos, isto é, textos produzidos na língua estrangeira para atender a diversos objetivos, mas não produzidos com intenção didática; • tentativa de produzir em sala situações reais de uso da língua; • não há preocupações rigorosas em apresentar estruturas gramaticais por ordem de complexidade; • em geral, as quatro habilidades são trabalhadas de forma integrada e não isoladamente; • a aula deve ser ministrada na língua alvo, porém usa-se a língua materna do aluno quando necessário; • os erros são vistos como parte natural do processo de aprendizagem, e não devem ser corrigidos a todo o momento, para que o aluno possa adquirir fluência; • o aluno é considerado também responsável por sua aprendizagem, sendo usuário ativo e criativo da língua estrangeira; • o professor não é o centro do processo, que passa a ser o aluno.

Fonte: Larsen-Freeman (1986) / Richards e Rodgers (1986)

Ilustração 4 – Quadro representativo das principais características da abordagem comunicativa.

É pertinente esclarecer a diferença entre métodos e abordagem. Entende-se por abordagem “o conjunto de pressupostos teóricos, princípios e até crenças sobre o que seja

linguagem e o que seja ensino, aprendizagem de línguas, tanto L1 como L2”. (CUNHA 1993, p.279). O conceito método, além destes princípios teóricos, compreende um conjunto de procedimentos e atividades mais ou menos fixos que devem ser seguidos pelo professor em sala de aula. O objetivo desta abordagem é tornar os alunos comunicativamente competentes. A aprendizagem lingüística é compreendida como um processo de comunicação em que o simples conhecimento das formas da língua alvo, seu significado e funções, são insuficientes. É preciso ser capaz de usar a língua com sentido e significado dentro do contexto social.

O falante tem que saber escolher entre diferentes estruturas lingüístico-semânticas a que melhor se aplica às circunstâncias da interação entre ele e o ouvinte ou, entre o escritor e o leitor.

A abordagem comunicativa está atrelada ao conceito de “competência comunicativa” desenvolvido por Hymes (1991). Preocupado com os fatores sociolingüísticos que interferem no uso da linguagem, Hymes amplia o conceito de competência desenvolvido por Chomsky. Prevista pelo sistema lingüístico, a competência comunicativa engloba outros fatores, sendo essencial a construção frasal que pode ser gramatical possível, porém não viável, por exemplo, por limitação da memória humana.

Conforme aponta Lopes (1987), Chomsky considera língua (gem) como conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos. Assim, sua maior contribuição foi a especial atenção ao que chama de dependência estrutural dos processos pelos quais se constroem as sentenças nas línguas.

De acordo com Maxwell (2008), a concepção de linguagem de Hymes e outros funcionalistas é a de um sistema cujas regras e normas compõem parte integrante da cultura, ou seja, o uso da linguagem em situações, eventos e atos de fala auxiliam a delimitar as normas culturais que subsidiam o modo como as pessoas atuam umas com as outras.

Este mesmo autor ainda cita que apesar das semelhanças, Bakhtin e Hymes também apresentam diferenças. Enquanto Bakhtin focaliza o processo interno de composição do autor (falante ou escritor), Hymes enfatiza a “performance” externa, e reconhece que há interação do autor/idéias, mas isso não chega a ser exemplo de situação social. Já, na visão bakhtiniana, o discurso e a voz do próprio autor nascem de forma dinâmica, pois essas vozes estão relacionadas às de outras pessoas. Há um grupo de outras vozes que influenciam a consciência individual do autor. Em outras palavras, pode-se dizer que Bakhtin considera um processo intraindividual, enquanto Hymes considera que os processos se iniciam apenas no momento da interação e com as atitudes que influenciam a competência. Assim, é possível

notar que Bakhtin e Hymes desenvolvem idéias opondo-se à dicotomia saussuriana entre *langue* e *parole*. Para Bakhtin, o enunciado apesar da individualidade, não pode ser considerado como uma combinação livre de formas lingüísticas, como o faz Saussure ao justapor enunciados (*parole*), como se a língua fosse um sistema individual.

Segundo Almeida Filho (2005), o método centrado na abordagem comunicativa valoriza tanto o surgimento quanto o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e defende, entre outros aspectos, que aprender uma língua é “construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas”.

A abordagem dos diferentes métodos de ensino de língua estrangeira dá a visão de que houve busca contínua para a formação de um método ideal, mas esta procura encerrou-se nos anos de 1980, porque os métodos começaram a ser questionados por serem vistos como excessivamente prescritivos, não levando em conta o contexto da aprendizagem, como se as condições para que pudesse acontecer fossem as mesmas em todas as partes do mundo. Este encerramento não se deu porque o “método ideal” foi encontrado, mas porque foi o tempo de afirmar que o ensino de língua estrangeira só é aprendido com fórmulas prontas, mecanicamente repetidas, ponto de vista conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O estrangulamento desta busca ocorreu porque o aprendizado passou a ser visto como um processo dinâmico, mutável, permanente e sem receitas, ainda há de se considerar que tudo depende do contexto, ou seja, a insistência em um único método pode dar certo para alguns alunos e turmas e pode não atender às expectativas e índice de satisfação de outros.

Assim, o que se depreende da prática educativa e das novas concepções de ensinar a língua inglesa, é que qualquer que seja o caminho metodológico a ser escolhido pelo professor, é preciso partir do princípio de que o processo de ensino e aprendizagem da língua seja pautado em um propósito para comunicação, uma forma de transmitir informação, formação e cultura, além de estabelecer vínculos e convivência solidária e harmoniosa com os outros. Não se pode negar a identidade lingüística e cultural dos falantes de língua inglesa.

O que se percebe na prática educativa é que se dá à metodologia importância maior da que detém, colocando em segundo plano a relação de convivência entre professor e aluno. Há de se lembrar que estes sujeitos são capazes de juntos construir conhecimentos, sendo possível que não aprendam algumas estruturas, mas podem aprender outras, apesar do método escolhido.

Este estudo evidenciou que as diversas metodologias exigem níveis de proficiência lingüística diferentes do professor de língua inglesa. No entanto, é preciso

perceber que isso não deve culminar na formação de um docente preocupado em exercer a prática educativa apenas no nível de conhecimento lingüístico que aquele método lhe propiciou. O professor não deve ficar preso somente a um processo teórico-metodológico, tem que ser criativo, crítico, para ressignificar normas e práticas educativas de acordo os alunos, e o momento histórico-social.

É importante descrever a concepção educacional do professor Galeffi (2001) quando afirma que a solução para estes problemas é buscar metodologia própria e apropriada. Própria por ser a síntese da produção desses sujeitos de aprendizagem e da informação; e apropriada porque é adequada ao contexto e, principalmente, porque os autores já a aprenderam conscientemente. Segundo Hymes (1991), saber um idioma é ter fluência para ouvir, falar, ler e escrever, conhecer princípios da estruturação da língua bem como ter competência comunicativa. Nessa perspectiva, ensinar a língua estrangeira significa fazer o aluno alcançar o maior grau de proficiência lingüística possível, não caracterizando que o aluno aprendeu porque este ou aquele é o melhor método.

3.3 Os métodos nas vozes dos professores e alunos

No momento em que os alunos foram entrevistados sobre o ensino na escola pública, considerando o método de ensino aplicado pelos professores, Paulo, aluno da 3ª série do Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro” deu a seguinte resposta:

A escola pública não tem um método que ensina pra valer, achamos que é muito misturado, não tem uma seqüência. Às vezes temos aula só de texto, depois só de gramática, aula para aprender a falar é muito pouco.

Por esta fala e durante minhas visitas às escolas para a coleta de dados, percebi que a instituição escola ainda não se organizou diante das transformações que nela vêm ocorrendo e, conforme salienta Soares (2005), a crise no ensino de línguas ainda permanece. Assim, o conflito lingüístico que é gerado dentro da instituição escolar se dá principalmente pelo não entendimento da diversidade social em que ela está constituída.

A esse respeito, Nilma, professora de língua inglesa do Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro”, diz:

Não utilizo de um método específico, uso vários recursos para repassar os conteúdos. Já tive a experiência de que o que apliquei em uma turma não funcionou

na outra e a mudei para outra tendo em vista a minha concepção de ensino e aprendizagem da língua (ENTREVISTA, 2007)

A posição que se tem com relação à não utilização de método único, encontra reforço na fala da professora de língua inglesa, Sâmia, do Colégio Estadual “Martins Borges”:

Entendo não ser possível utilizar um método único, pois depende do nível da turma e o processo de ensinar tem que ser uma prática flexível. Portanto, utilizo de um misto das abordagens de ensino para o repasse dos conteúdos (ENTREVISTA, 2007).

Também incorpora o mesmo entendimento sobre a utilização de uma metodologia própria e adequada, o professor da mesma escola:

Nenhuma abordagem é absoluta e não deve ser seguida à risca. Acredito que se o professor souber tirar o que há de positivo em cada abordagem e pôr em prática na sala de aula, com certeza, o aluno será beneficiado e a aprendizagem será eficaz. (SANDRO, ENTREVISTA, 2007).

O mesmo questionamento feito à professora de língua inglesa, Carmem, do Colégio Estadual “Martins Borges”:

Não me preocupo em estabelecer um método. Programo minhas aulas utilizando de técnicas que me ajudam a repassar o conteúdo e ao mesmo tempo me facilita a manter a ordem e a disciplina porque as turmas são sempre numerosas (ENTREVISTA, 2007).

Da mesma escola, a professora de língua inglesa, Carmem, estabeleceu o seguinte entendimento:

Utilizo muito a abordagem comunicativa e audiolíngua porque percebo que dão mais oportunidade de o aluno participar, mas não fico presa a esta ou outros métodos porque o aluno não gosta de situações de rotina (ENTREVISTA, 2007).

Pelos relatos dos professores e pela análise que enfocam o estudo sobre os métodos para o ensino de línguas, a posição atual não é mais de aceitar e executar na prática de sala de aula métodos mecanicistas, tendo-os como “receitas” para o sucesso na aquisição de um segundo idioma. Trata-se de adotar uma abordagem teórico-metodológica mais adequada para o desenvolvimento do processo comunicativo necessário ao aluno e à comunidade.

Portanto, é importante compreender a metodologia a partir da visão de Geraldini (2000), que alerta sobre a necessidade de articulação de uma opção política – que envolva uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em

sala de aula. Assim, o que se ensina de conteúdos, as estratégias para a prática educativa com os alunos, a bibliografia usada, o mecanismo de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isso deverá corresponder a atividades concretas de sala de aula.

Para este mesmo autor, o ensino de língua envolve tanto uma “concepção de linguagem”, quanto uma postura relativamente à educação e uma e outra estão presentes na articulação metodológica. Assim, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2000, p. 43).

Segundo Leffa (1999), os parâmetros curriculares não chegaram a propor metodologia específica de ensino de línguas, porém sugerem abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo os autores, pelas necessidades do aluno e pelas condições de aprendizagem. Portanto, a leitura deve atender, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é um processo que o ensino pode usar no contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua inglesa como um processo de interação verbal e social (BAKHTIN, 1997) pode ajudar no desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em língua inglesa pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna e vice-versa. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (ouvir, ler, falar e escrever). Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social da língua inglesa no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras, 1998).

3.3.1 Nas narrativas de professores e alunos, as armadilhas do poder e do discurso

O ensino de línguas precisa ser repensado porque esta prática vive um momento de crise, não porque a aprendizagem de uma segunda língua perdeu espaço, mas porque o processo de ensino e aprendizagem carece de reflexões para perceber o seu real sentido. Aqui cabe registrar a distinção Bakhtin (1997 apud MELO, 2002) entre sentido e significado: “O significado refere-se ao significado abstrato, dicionarizado, muito ao gosto dos lingüistas, e o sentido é contextual, fruto da utilização das palavras nos diversos contextos das situações” em

que o enunciado é produzido. Assim, a aprendizagem de uma língua inglesa requer a compreensão do enunciado para estabelecer o que esta língua produz em significado e sentido para o aluno. Segundo Melo (2002), neste âmbito, aparecem em confronto dois caminhos distintos: o processo de interpretação que trabalha com o signo (a construção do conhecimento da língua) e o sinal, que para o aluno, a língua ensinada, se traduz em mera reprodução.

Outros fatores preponderantes e que merecem reflexão são as condições em que o aluno se encontra para aprender e ainda qual a formação do professor que embasa o seu discurso na sala de aula.

Assim, os discursos sobre a formação dos professores de língua inglesa são produzidos em diferentes segmentos e apropriados pelas políticas públicas e pelos profissionais de forma variada. Entre o acesso às informações, discussões e as possibilidades de troca e de conseqüente apropriação há um percurso não linear que, além de depender das condições de produção, conta com avanços e retrocessos das políticas públicas para o ensino de LE. Histórias individuais se entrelaçam às do contexto sócio-histórico, pois nas falas de cada sujeito emergem as falas coletivas e nelas destacam-se vozes singulares. Porém, cada fala ouvida ou pronunciada se situa num lugar e faz uso de um gênero do discurso específico adequado a cada esfera de atividade humana, (BAKHTIN, 1992). Portanto, o sentido da aquisição de uma língua estrangeira para o aluno vai depender do sentido que tem o ato de ensinar para o professor. Allwright (2003) afirma que o professor deve transpor o ideal de ensino e aprendizagem como “trabalho” para ensino e aprendizagem e como “trabalho e vida”. A qualidade do discurso produzido em sala de aula deve ser um processo revelador e gerador de entendimento intra e interpessoal. Dessa forma, a tarefa primordial de um educador consciente seria buscar junto aos alunos o entendimento no ensinar e no aprender, relacionando-os com o que o professor deve buscar para o desenvolvimento diário, proporcionando assim o desenvolvimento cultural do aluno.

Segundo Moita-Lopes (1996), é na sala de aula o lugar de encontro do professor e do aluno diariamente, ideologias se alojam no imaginário e identitário coletivo criado a partir de práticas discursivas. Muitas dessas práticas ainda inibem o contato entre professor e aluno, determinando assimetrias no alinhamento dessas interações. O ser humano consciente desenvolve relações de poder e determina a sua existência através da linguagem. No que concerne essa consciência, Freitas (2000, p. 113) alega que “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular, mas é o conjunto de suas relações sociais”.

Já para Vygotsky (1998), o significado é ao mesmo tempo um ato de pensamento e parte inalienável da palavra, pertencendo tanto ao domínio da fala quanto do pensamento. Posto desta forma, para o autor, pensamento e linguagem são indissociáveis e suas inter-relações ocorrem nos significados das palavras que, por sua vez, não são únicos, se modificam e se constroem historicamente nas inter-relações sociais.

Com base nas palavras, nos sentimentos e significados, é que Bakhtin (1992) também aponta a centralidade da linguagem na vida do ser humano. Para este autor, a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser instrumento portador de privilégio no ato da comunicação no dia-a-dia do homem, nas construções ideológicas que se fazem presentes em todos os atos de compreensão e interpretação. Ao analisar o discurso do professor na sala de aula, é preciso compreender que a palavra sempre carrega um sentido ideológico ou vivencial, relaciona-se integralmente com o contexto e detém um conjunto de significados que socialmente foram atribuídos a ela. É nesse sentido que Bakhtin (1992) considera que a palavra estabelece uma ponte entre o eu e o outro, posto que procede de alguém e se dirige a outrem.

Portanto, quando o professor desenvolve a prática educativa na sala de aula, há de se considerar que há ali a existência de um discurso ideológico que vai se servir de várias nuances para legitimar o poder que se formaliza na relação professor-aluno, constituindo-se um grupo. Esta comunidade é um segmento social determinada pela circunstância histórica. Assim, de acordo com Brandão (2002, p.27), “não há um discurso ideológico, mas todos os discursos o são”.

Nessa linha de pensamento, assegura Bakhtin (1997), que a palavra, sendo um fenômeno ideológico por excelência, está em constante desenvolvimento e reflete as mudanças e alterações sociais. “O destino da palavra é o da sociedade que fala” (p.194). Por essa visão, o professor, dentro da sala de aula, posta-se munido de material ideológico por ser fruto dessa sociedade que lida com as várias vozes do discurso. Enfim, seu discurso provém já da fala do outro, que já vem de outros segmentos da comunidade que não sejam até mesmo o meio escolar. Forma-se aí uma rede de discursos que se cruzam, podendo ser harmoniosa ou geradora de polêmicas.

Fica claro o movimento dialético presente no discurso apontado por Bakhtin (1997) com relação à fala do eu e do outro. Foi nesse âmbito do discurso que Melo (1997, p. 25) desenvolveu pesquisa com os trabalhadores em que a autora assegurou:

Os trabalhadores não só reproduziam o discurso oficial, mas também interagiam com ele, modificando-o, assimilando-o, discordando dele, sofrendo – porque não –

com ele. Não era apenas uma fala difundida e escutada – a oficial – e uma outra fala distanciada, resistente – a dos trabalhadores. Eram dicotômicas, parecendo que possuíam várias faces.

É nesse sentido que o educador deve realizar seu trabalho tendo como ponto de partida a complexidade da esfera da atividade humana com suas amplas possibilidades de reprodução e transformação dos discursos revelados mediante a formação docente.

Bakhtin (1997), ainda alerta que os discursos são repletos de palavras do outro. Grande número de informações e opiniões que verbalizadas se refere a uma fonte e ao se transmitir as palavras alheias, formula-se o discurso não apenas usando o que gramaticalmente se chama de discurso indireto, mas fazendo introduções, seleções e acentuações. Quem fala a palavra do outro tem seus interesses e intenções e usa procedimentos de transmissão variados. Enfim, de acordo com o contexto, o discurso do outro passa por notáveis transformações de significado. “Por isso, ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissolúvelmente ao outro” (BAKHTIN, 1997, p.141).

A diferença entre a linguagem da escola (professor) e a linguagem do aluno está diretamente ligada à linguagem enquanto interação, construção conjunta de contextos para agir sobre o outro, não necessariamente no contexto escolar. A educação só pode ser definida, compreendida numa restrita relação de dependência com estrutura social mais ampla, o conhecimento é construído numa relação dialética entre o sujeito e o objeto, isto é, entre o sujeito e seu meio histórico e sócio-cultural. Em se tratando dessas conceituações Vygotsky (1998) dá ênfase à dimensão social da produção de conhecimento e Bakhtin (1997) resgata o papel e a importância do diálogo nesse processo. Assim, não há diálogo marcado apenas pela mudança de turnos, pela comunicação face a face, mas toda comunicação verbal é fruto de diálogos anteriores, ou seja, a internalização do discurso do outrem. Segundo Bakhtin (1997), é o outro que delimita e constrói o espaço de atuação no mundo, é ele que dá o acabamento.

Com relação à expressão verbal do aluno no processo de comunicação a professora de língua inglesa, Nayane, do Colégio Estadual “Martins Borges”, diz que:

O aluno não tem oportunidade de criar seu próprio diálogo porque não há tempo para a intensa habilidade oral, limitando a exposição do pensamento. As turmas são numerosas e o tempo de convivência e assistência ao aluno com a LE é pouco, face ao reduzido número de aulas (ENTREVISTA, 2007).

Nesse sentido, para Melo (1997), essa leitura e escrita rápidas, neste contexto citado por Nayane, capacitariam o aluno para assumir compromissos na sociedade. Além disso, sem verdadeira compreensão crítica de realidade, criaram a ilusão de oportunidade do pretense acesso aos bens de consumo e de participação no poder.

Por este entendimento, é importante considerar o desenvolvimento e transformação sócio-histórica do sujeito e, a escola não pode deixar de levar em conta essa realidade, devendo excluir o conceito de indivíduo abstrato e considerar o aluno a partir de condições concretas materiais de existência, porque ao ler e escrever, o aluno já está se apropriando dos discursos do outro e, conseqüentemente, remontando ou revisitando o próprio discurso.

Ao atender a estas considerações, o professor cumpre papel de formador de opiniões, de indivíduo crítico e configura-se a afirmação de Soares (1997, p. 55) que se traduz, “não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”, e eu acrescento: em qualquer língua.

Os discursos que pairam sobre o ensino de língua inglesa e a formação do professor são, evidentemente, permeados de ideologias e vão constituindo os profissionais que militam na educação, no ensino de idiomas. Esses discursos são produzidos em diferentes instâncias e também apropriados pelas políticas públicas. As vozes que permeiam os discursos são constituídas de ideologias que são repassadas, acatadas ou não pelo grupo social. Sendo assim, essas faces da língua podem estabelecer relação de poder para que o dominante não corra o risco de perder o controle da posição social, ou seja, a intenção é que a relação dominador-dominante não seja abalada ou invertida. Assim, a linguagem é um processo rico para veicular as manifestações e ditames do poder, o que está acentuado na fala de Gnerre (1985, p.15):

A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um Jornal Nacional por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão mas também nos conteúdos a ela associados.

Por esta afirmativa, entende-se que a linguagem dos discursos lapida ou engessa as relações de modo que o poder ali instaurado não tenha as estruturas fragilizadas e o interesse comum desconstruído.

Ao abordar discussões quanto à composição e constituição do discurso, esta iniciativa se mostra fortemente no meio escolar porque há sempre a relação do ser com o outro e o outro e esta rede configura-se sempre pela palavra.

Considerando os vários discursos, é muito interessante registrar as falas dos professores de língua inglesa do Colégio Estadual “Olyntho Pereira de Castro” nas representações que esses profissionais da educação constroem na prática educativa da sala de aula. Em se tratando de discurso, os professores entrevistados se posicionaram, conforme os relatos abaixo, ao serem questionados sobre o processo ensino-aprendizagem que é praticado na escola, de que forma o aluno percebe a segunda cultura e como esta se relaciona com a sua própria.

A escola trabalha sob limitações e não dispõe de autonomia para processar correções no que tange à composição da matriz curricular. O aluno mantém contato com a cultura do outro idioma, mostra-se indiferente porque, também não absorve a sua. Se o aluno demonstra alguma dificuldade na língua materna, ele também a leva para a LE. Quando agente afirma para o aluno que determinada palavra em inglês é um adjetivo, ele não compreende porque não reconhece a classificação morfológica na língua materna (SANDRO, ENTREVISTA, 2007).

O ensino proferido na escola pública não desenvolve habilidades. A escola se preocupa apenas em propiciar para o enfrentamento do vestibular. Na escola pública não se aprende a língua como um todo, limitando a chance de o aluno participar ativamente no contexto social (SÂMIA, ENTREVISTA, 2007).

Maria Rita, professora de língua inglesa, posiciona-se da seguinte forma:

Aprender na escola pública é possível. É verdade também que o aluno não adquire competência lingüístico-comunicativa. Reforça-se a gramática, vocabulário e aquisição de algumas estruturas. Porém, eu não afirmaria que não se aprende nada na escola pública. Aprende sim (ENTREVISTA, 2007).

A professora Vânia, Língua Portuguesa, é categórica:

O aluno aprende na escola o que está definido pela matriz curricular. Este ensino não dá embasamento para enfrentar a sociedade, com expressão comunicativa desenvolvida. Prima-se em preparar o aluno para o vestibular (ENTREVISTA, 2007).

No Colégio Estadual “Martins Borges”, encontrei professores de língua inglesa que disseram o seguinte:

O ensino da escola pública para a língua inglesa prepara o aluno para o vestibular. Não coloca o aluno em condições de expressar todas as habilidades no sistema lingüístico do segundo idioma. Pode ser uma falha, mas uma falha do sistema, principalmente com relação à matriz curricular (CARMEM, ENTREVISTA, 2007).

O ensino praticado na escola é o nível básico, ajuda o aluno a entender que existem outros povos e outras culturas. Ensino a língua porque entendo que o aluno precisa de noções. Quanto ao aprofundamento, ele vai buscar fora porque o ensino da rede pública prepara o aluno para enfrentar o vestibular. O aluno encontra dificuldades na assimilação do novo sistema lingüístico, mas também porque tem dificuldades na língua materna (NAYANE, ENTREVISTA, 2007).

Ensinar a língua estrangeira na escola pública é um desafio. O aluno não desenvolve todas as habilidades. Ele tem pouco interesse porque não tem consciência da importância que outro idioma pode exercer em sua vida. Tento mostrar o lado positivo, porém poucos assimilam. Tenho certeza que aos poucos e com a nossa insistência em ensinar o aluno vai desenvolver suas habilidades (IRANILDA, ENTREVISTA, 2007).

A professora de língua portuguesa, Marlene, também do Colégio “Estadual Martins Borges”, aponta o seguinte:

Ensinar a língua materna não é uma tarefa fácil porque o aluno se mostra muito desinteressado. Ensinar a língua estrangeira acredito ser também um grande desafio porque o aluno não tem consciência do significado e da importância de um segundo idioma em sua vida. É muito comum ouvir o aluno dizer “não estudo pra valer, só sei pro gasto” (ENTREVISTA, 2007).

Esses discursos indiciam que na iniciativa docente de cada professor há uma concepção de educação. Assim, o professor centraliza o parecer com base no alvo, que é o ensino da língua estrangeira, e que não é compreendido, sempre questionado e o profissional se vê na obrigação de lidar com essas questões que descaracterizam o ensino de línguas nas escolas da rede pública.

Por outro ângulo, pude perceber que tanto a escola quanto o professor encontram-se fragilizados com relação a enfrentar os desafios da época. A exemplo disso, pode-se mencionar a dificuldade que o professor, em geral, tem com relação à apropriação e manuseio das novas tecnologias de informação. A escola, que é formadora de saberes, é praticamente o último segmento da sociedade a lidar e fazer uso da informática. Assim, a escola e os professores se vêem limitados ao executar uma prática pedagógica que possa superar as desigualdades do ensino da escola pública com relação à escola privada. As deficiências existentes no sistema de ensino remetem ao pensamento de Charlot (2005) quando afirma que os alunos são vítimas de deficiências socioculturais, preconceitos e diferenças existentes na sociedade. Há a necessidade de se ampliar a carga horária de língua inglesa e a escola precisa adequar-se às novas tecnologias. Tais problemas emperram uma prática educativa eficaz, coloca os professores numa condição de acatamento dessas deficiências, ficando na verdade, conformados com o fracasso dos alunos das classes populares.

Segundo a Secretaria de Educação de Goiás (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 “propõe, no ensino médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”. Porém, é importante registrar que o índice de escolarização líquida no nível de ensino médio brasileiro, considerando a população na faixa etária de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina. Esta realidade vista pelo baixo índice de escolarização nos estados brasileiros não se mostra diferente no Estado de Goiás.

Portanto, faz-se necessário repensar o ensino de língua inglesa quanto às reformas curriculares. De modo geral, foi possível detectar que professores e alunos ainda querem mudanças que possam fomentar o ensino de língua estrangeira. Pelas falas dos entrevistados, é preciso repensar a valorização do profissional do magistério e ainda dar a verdadeira importância à disciplina de língua estrangeira dentro do contexto curricular.

Nas falas dos professores Sandro e Sâmia de língua inglesa e das instituições estudadas, pude perceber que há uma lacuna entre o professor e sua prática educativa, pois os professores são convocados a ministrarem aulas, conforme se exige no currículo, ou seja, não há espaço coletivo e individual para garantir práticas educativas culturais e sociais que deveriam ser criadas pelos professores.

O programa é estabelecido em comum, contemplando o eixo norteador da legislação, mas a não existência de encontro entre seus pares, faz com que cada professor administre aulas num processo individual. Estas pontuações encontram eco na fala da Professora de língua inglesa, Andréa, do Colégio Estadual “Martins Borges”:

Não há tempo para mim, professora de LE, fazer encontros ordinários para a discussão das práticas pedagógicas. [...] preciso trabalhar em outras unidades para provimento de salário e esta realidade impede-me de discutir em reuniões as estratégias para o melhor caminho para ensinar (ENTREVISTA, 2007).

Assim, o ensino da língua inglesa parece estar sempre em segundo plano. Uma observação a ser feita é que o ensino da língua inglesa não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, apenas para cumprir a exigência da inclusão do ensino de uma língua inglesa no ensino de nível médio, conforme prescrito pela LDB 93/94 de 20 de dezembro de 1996. Desta forma, a disciplina de língua inglesa tem o “status” de simples atividade, sem caráter de promoção ou

reprovação e sendo colocada fora do âmbito escolar. Ou seja, a língua inglesa fica fora do contexto da educação global do aluno para ocupar espaço em escolas especializadas para o ensino de idiomas.

As falas dos alunos Henrique (pág.47), Carol e André (pág.48) entrevistados demonstram que o ensino da LE na escola pública não lhes garante a ampliação do conhecimento e, desta forma, são impedidos da inserção no contexto sócio-cultural porque não conseguem estabelecer construções lingüístico-comunicativas no segundo idioma. Os alunos sentem que o ensino não caminha porque a visão de que a cada série está sempre se começando com uma avalanche de conteúdos puramente realizados através das estruturas gramaticais, exercício de repetição e atenção exagerada ao recurso da tradução.

No PCN-EM (1999), as diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular estão fundamentadas nas quatro premissas abordadas para a UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Nesse documento, fica patente a idéia de uma formação geral no lugar de formação conteudística e academicista. Destacam-se duas palavras: contextualização e interdisciplinaridade. O conteúdo a ser desenvolvido no ensino médio deve estar sempre contextualizado e deve-se procurar estabelecer relações com outras áreas do conhecimento. São prioridades, o raciocínio e a capacidade para aprender e utilizar os conhecimentos para a resolução de problemas do cotidiano.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE moderna foram agrupadas, devido a fins unicamente didáticos, uma vez que devem ser desenvolvidas como componentes inter-relacionados e interligados em três eixos: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sócio-cultural.

Diante das orientações previstas pelo PCN de LE, dirigi a atenção para a realidade funcional das suas instituições, focos de estudo para este trabalho, e percebi que através das falas dos professores, no quadro que se aponta em termos de avanços pedagógicos, o ensino não contempla todas as habilidades previstas no PCN. O ensino ainda está preso à aquisição das regras gramaticais, estruturas frasais e aquisição de vocabulário para o efeito da compreensão pela tradução.

Embora não mais exista o monopólio lingüístico, uma vez que o texto legal (Lei 93/94/96) prevê a possibilidade da escolha de uma LE moderna segundo as diferenças e necessidades de cada situação de ensino, percebe-se que esse documento enfoca mais diretamente a língua inglesa, sobretudo ao prever e especificar determinados conteúdos de estruturas lingüísticas.

Ao deparar-me com as condições de trabalho dos professores, ao ouvir seus anseios por mudanças significativas para o ensino de LE, constatei a discrepância existente – mais uma vez – entre aquilo que está defendido nos documentos oficiais e o que ocorre na prática em função de uma matriz curricular e carga horária que não contemplam o ensino de LE com qualidade.

Se, por um prisma, a concepção de compreensão veiculada nos documentos é ampla e supõe uma concepção de ensino de língua voltada para a interação e para a comunicação em sentido abrangente, por outro, o que é comum é a aplicação de modelos tradicionalistas de ensino e reducionistas do que significa possuir um ser leitor em língua inglesa e dos conhecimentos que implicam esse processo. Assim, o ensino médio está voltado ao ensino que dê suporte ao aluno para enfrentar os exames vestibulares, primando pela compreensão de textos desfocados da realidade do aluno e desconsiderando sua constituição histórico-social.

A partir do momento em que o ensino privilegia o enfrentamento do vestibular, a relação de ensino teoria e prática é quase inexistente. Portanto, justifica-se a necessidade de estudos que procurem averiguar causas e que apontem caminhos para a aproximação entre os princípios teóricos que defendem e o que se realiza de fato.

De outra forma, percebo que enquanto não houver estudos e ações para as emergentes mudanças no ensino da língua inglesa, as escolas trabalharão na “mesmice” do fazer pedagógico e as lacunas continuarão abertas à aquisição de um segundo idioma.

Os objetivos do ensino de língua inglesa têm ficado muito mais distantes de serem atingidos, por exemplo, os professores entrevistados declaram seguramente que o ensino do segundo idioma não promove condições de o aluno ser um cidadão capaz de se constituir leitor, usando o novo sistema lingüístico nas práticas culturais e sociais.

Por este ângulo, os professores asseguram que a dificuldade que o aluno tem ao passar pelo processo de aquisição da língua inglesa advém da própria dificuldade existente na língua materna. O aluno se sente perdido por não compreender em sua própria língua as estruturas lexicais, semânticas e morfossintáticas e transportam estas dificuldades para a língua inglesa.

Em relação à formação docente, é importante considerar que a realidade nas duas instituições está composta por um quadro de professores com a formação específica em língua inglesa, porém se sentem frustrados por não conseguirem se desenvolver criativamente a prática pedagógica porque há muito esperam por mudanças no sistema de ensino para a língua inglesa. Estas ainda não aconteceram, tais mudanças, tangem pela redução no número de

alunos na sala de aula, recursos tecnológicos para fomentar as aulas, autonomia para discussão da matriz curricular e outras.

Em se tratando dos métodos existentes para a prática educativa do professor de língua inglesa, a posição dos professores entrevistados é que não há preocupação formal quanto ao método a ser aplicado. Na verdade, seguem a metodologia presente no livro didático, e, vez ou outra, aplicam técnicas para ensinar determinados conteúdos. Enfim, não se prendem a nenhum método específico.

Sem dúvida, mostram-se conscientes dos elementos complicadores para a aquisição da proficiência lingüístico-comunicativa no ensino médio e apontam que as carências existentes ainda continuarão a existir por muito tempo. Contudo, isso não significa que os professores têm se mostrado conformados com a situação e param no tempo. Pelo contrário, sempre buscam algo diferente para implementar as práticas educativas, inclusive mudando concepções de ensino da língua, deixando a postura tradicional para assumir um processo de ensino interacionista, apesar de persistirem as limitações e imposições do sistema público de ensino para que os objetivos sejam alcançados.

Para realização dos objetivos desse trabalho, considere o ensino regular de língua inglesa moderna nas duas escolas objetos de estudo e a língua inglesa, como é prevista pelos PCNs. Conforme Almeida Filho (2003), o ensino de inglês nas escolas regulares produz resultados menores do que aqueles esperados e previstos pela legislação em vigor. Por outro lado, permanecem ainda as escolas livres que mantêm o melhor nível de ensino dessa língua, excluindo parcela dos alunos.

Ao analisar o ensino nessas escolas de Rio Verde, percebi equívocos metodológicos que resultam das práticas educativas executadas de modo ineficaz, pois a LE no Brasil privilegia o estudo da língua, com ênfase na forma gramatical, que se engessa em conhecimentos descontextualizados, contrariamente ao que apregoam os PCNs.

Portanto, se o ensino da língua inglesa está preso ao ensino da gramática, algumas das razões para este fim, podem estar vinculadas à fala esclarecedora de Possenti (1996, p.55):

Quando se discute o ensino de língua e se sugere que as aulas gramaticais sejam abolidas, ou abolidas nas séries iniciais ou, pelo menos, que não sejam as únicas aulas existentes na escola, logo se levantam objeções baseadas nos vestibulares e outro testes, como os concursos públicos, nos quais seria impossível ser aprovado sem saber gramática.

Todavia, o professor precisa compreender o pensamento do mesmo autor (p.55) que alerta quanto ao ensino puro da gramática:

Mas, adequadamente. Se verificássemos os fatos e não nossa representação deles (fora o achismo!), veríamos que o conhecimento explícito de gramática não é tão relevante nessas circunstâncias.

Assim, não quer dizer que a gramática não deva ser estabelecida na sala de aula, mas que seja inserida a partir da aprendizagem do aluno durante as interações verbais contextualizadas, considerando as relações sociais construídas na sala de aula.

A meta principal para o ensino de língua inglesa no nível médio, de acordo com o PCN, é a comunicação oral e escrita, que o documento entende como “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal”. A ênfase dada a esse tripé – o profissional, o acadêmico e o pessoal – deve-se ao contexto do mundo globalizado, em que o conhecimento de línguas, seja materna ou estrangeira, funciona como meio de realização do sujeito porque há outros fatores aliados aos outros direitos de cidadania.

Assim, fazendo uma análise entre o ensino de língua inglesa e língua portuguesa, foi possível perceber que a resistência do aluno em aprender quaisquer das línguas está presente quando exposto à aprendizagem. Ensinar esta ou aquela língua significa o enfrentamento de bloqueios construídos no aluno ao longo da vida escolar. Na língua portuguesa, porque é considerada “muito difícil”, na língua estrangeira (inglês), embora pareça favorecer “status” social, não garante oportunidades para os alunos porque, na verdade, não é aprendida, mas imposta para compor o currículo por se constituir um idioma hegemônico.

A partir da fundamentação teórica, da pesquisa de campo e análise dos dados processados, foi possível compreender que o ensino da LE não ocorre de forma pronta e estagnada. A construção desse processo se desenvolve considerando as relações frutos da interação entre professor e aluno e o que há à disposição para efetuar esta prática. Assim, este processo não se encerra o que me possibilita estabelecer algumas considerações e encaminhamentos quanto ao processo de aquisição de língua estrangeira, no caso, o inglês.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após os estudos teóricos e análise dos dados da pesquisa, entendo ser necessário apresentar algumas considerações aos questionamentos que foram desenvolvidos em relação ao ensino da LE (inglês).

Neste sentido, é possível dizer que os entrevistados, professores e alunos, expuseram o discurso que eles constroem sobre o ensino da língua inglesa, ao mesmo tempo, como professor de língua estrangeira, pude reconstruir imagens, mudar conceitos e essencialmente sentir a esperança de que a educação pode avançar em teorias e práticas, bem como afastar-se dos preconceitos existentes para com o ensino de línguas, contribuindo também para a formação de cidadãos cujos direitos, entre outros, é ter a liberdade de conhecer outras culturas e outras línguas.

Com efeito, ao percorrer a trajetória da composição e expansão da língua inglesa, percebi que esta língua foi absorvida por noções, quer queira ou não, por participarem de um mundo globalizado em que este idioma tem se tornado o sistema lingüístico das comunicações internacionais. Esta condição não é devido somente ao fato de a língua inglesa ser oriunda de uma nação considerada tecnologicamente avançada, mas pela influência que exerce sobre países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento. Indubitavelmente, por longas décadas, esta língua não perderá sua condição hegemônica e continuará participando de todas as áreas do conhecimento, tornando-se referência para outros países, o que, com certeza produzirá a negação da diversidade lingüística e cultural destes povos.

O ensino da língua inglesa carrega em si mesmo a condição de poder e saber pelo “status” hegemônico e, para este estudo, ficou evidente sua supremacia tanto pela percepção dos professores como dos alunos das escolas pesquisadas. Foi importante notar que a submissão que a cultura brasileira tem diante da cultura norte-americana provém do livro didático trabalhado nas escolas e também das múltiplas práticas sociais e culturais presentes na sociedade.

Na verdade, há a contradição do “bem” que a cultura do povo e a língua estabelecem sobre a cultura de outros povos. De acordo com os professores e alunos entrevistados, a aquisição da aprendizagem da língua inglesa poderia ser um “abre alas” para oportunidades de emprego no mercado de trabalho. Mas, os alunos fazem resistência a esta aquisição porque consideram o ensino da língua inglesa fraco nas escolas públicas e não têm condições financeiras para estudar em cursos livres para a aquisição de um sistema lingüístico estrangeiro. Desta forma, intensifica-se essa relação de língua e no poder prático, pois as

políticas públicas não têm se interessado em solucionar problemas dessa natureza. Por isso, o ensino é mecanicista e de pouco aprendizado; não contemplando a realidade social e histórica do aluno e do professor.

Um fato interessante é a verificação de que os alunos são resistentes em aprender a LE sob a alegação de que são pobres, sendo assim a renda familiar “nunca” promoverá condições de eles visitarem outro país. Salientam também que a escola pública pouco ensina. Ainda há o posicionamento de professores e alunos, que se mostram desmotivados, pelo fato de que a carga horária de aula é reduzida para o ensino de LE, e ainda há o número excessivo de alunos na sala de aula. Tudo isso leva os professores a não dar assistência adequada a todos para que haja a efetiva aprendizagem da língua estrangeira. Resulta então na necessidade da procura do ensino nas escolas livres, porém a renda familiar dos alunos os impede desse processo. Assim, eles se sentem excluídos desse processo e a arena de conflitos que se instala provoca a sensação de que estudar a LE na escola pública remete ao sentimento de uma prática educativa de cunho improdutivo, ou quase inútil.

Não há dúvida de que o discurso dos professores não é o discurso do poder público porque a aquisição da língua estrangeira se distancia da realidade do aluno porque não contempla a concepção tão propalada de Bakhtin (1997) de que a aquisição de uma língua se dá como um processo de interação verbal e não verbal indissociável das práticas sociais e culturais.

Em se tratando da formação do professor de língua estrangeira, é possível perceber que estes profissionais sentem-se engajados, compromissados com sua prática educativa. Todos possuem cursos de licenciatura com habilitação em LE, porém sentem-se limitados quando querem avançar na prática pedagógica porque, principalmente, moram no interior. Eles dizem que a oportunidade de uma educação continuada ainda é remota, e não têm condições para o investimento financeiro na profissão, por meio de cursos de especialização e/ou programas de pós-graduação (mestrado ou doutorado). Ainda se deparam com a dura realidade da falta de reconhecimento e valorização profissional advinda do poder público e da sociedade como um todo. Muitos os denominam missionários da profissão de ensinar.

Ao adentrar as discussões quanto aos métodos de ensino, as falas dos professores chegam ao nível da saturação ao afirmar que não aplicam e os alunos, por sua vez, não recebem um método adequado para o ensino. As práticas pedagógicas executadas são meras reproduções já prescritas no livro didático adotado. Contudo, há uma forte tendência em usar a abordagem comunicativa, segundo as concepções de Hymes (1991) que conceitua esta

abordagem como “competência comunicativa”. De acordo com os professores, esta abordagem pode funcionar para um determinado grupo de alunos e para outros não. Apesar de Hymes avançar com essa abordagem do ato de ensinar a língua estrangeira, continuou ainda com um “ranço” estruturalista do bom leitor. O aluno compreende as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, na maioria das vezes, textos em língua estrangeira, mas não consegue ultrapassar esse nível de compreensão. Ele reproduz basicamente o que lhe é proposto. Ou seja, ele permanece nos seus trabalhos com a língua inglesa no nível lingüístico-comunicativo. É preciso ir além! É preciso buscar o caminho da linguagem como um processo lingüístico-discursivo em que ele ouve, lê fale e escreve, às vezes até “errado” do ponto de vista da língua padrão inglês, mas como leitor crítico que ele se constitui, ele não teme mais nenhuma LE, principalmente a inglesa. Nesta perspectiva, o aluno pergunta sobre seu erro ao professor, aos outros alunos, muitos até, fazendo tentativas de acerto para partilhá-las com o outro. A riqueza desta proposta poderá recriar nos professores um desejo, uma esperança de, talvez, formar leitores, escritores em língua, não só para o atendimento às leis perversas da tecnologia, mas para a sua formação continuada que poderá lhe possibilitar ser “cidadão do mundo” sem perder a sua identidade lingüística e cultural.

As falas dos professores se entrecruzam em meio a uma arena de conflitos que os levam a reivindicar melhorias de condições de trabalho, asseguram que têm disposição e vontade de provocar mudanças, porém ficam atrelados ao sistema de ensino que está estabelecido. A verdade é que os professores e também os alunos percebem que o ensino é deficitário a partir da matriz curricular que reserva apenas 02 aulas semanais, o que provoca o engessamento do processo ensino-aprendizagem, face ao pouco espaço de tempo em contato com a língua em questão.

Assim, estas vozes continuam “gritando” por mudanças no ensino de LE para que a prática de sala de aula saia da “mesmice” e se constitua num processo real que favoreça a aprendizagem para a formação de leitores e escritores com consciência crítica, reflexão que é sustentada pelo educador Paulo Freire (1997) ao abordar o ensino da língua materna. Esta visão confirma o posicionamento de Soares (1997, p.55) que se traduz em “não basta saber ler e escrever é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”, em qualquer língua.

Há de se considerar que nesse processo de aquisição da língua estrangeira, está presente a contradição do aluno em conviver com situações e expressões lingüísticas de outro idioma (no caso inglês) porque esta língua faz parte de várias situações o cotidiano do aluno: marcas de roupa, filmes, revistas em quadrinho, bares e lanchonetes, estimulação pela mídia e

lida diária com a informática. Todavia, a efetiva aquisição da linguagem não acontece porque muitas das dificuldades existentes para a aquisição do segundo idioma provêm das dificuldades que o aluno tem na língua materna.

A partir destas análises, fortalece-se o discurso da classe dominante e confirma o que diz Fiorin (1995, p.76): “quando um enunciador reproduz em seu discurso elementos de formação discursiva dominante, de certa forma, contribui para reforçar as estruturas de dominação”.

Parece-me que quebrar os paradigmas, numa concepção estabelecida dentro da escola pública, requer convergência de forças e dependência da vontade do poder público. O professor não dispõe de voz ativa e fica na espera de dias melhores para o ensino da LE. Também o professor precisa mudar de comportamento para que ele não seja apenas reprodutor do ensino, mas que seja aquele profissional que administra o ato de ensinar, pautado na compreensão de formar leitores e escritores em LE a partir do que o aluno tem a sua disposição, considerando sua bagagem sócio-histórica-cultural.

Os problemas que correspondam a entraves para a aquisição de proficiência lingüístico-discursiva em LE parecem que vão continuar a existir. Por outro lado, existem elementos facilitadores deste processo, cabendo aos professores e alunos saberem como encontrá-los e como colocá-los em prática.

Enfim, um grande diferencial presente no homem é a tentativa da busca constante da superação dos próprios limites. Assim, ficam a esperança e a expectativa de que a escola possa prover-se de ações sócio – políticas e educacionais transformadoras para romper as amarras presentes na prática educativa em torno do ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. *Six Promising Directions in Applied Linguistics*. Rio de Janeiro: IPEL/PUC, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Aplicação de lingüística e ensino de língua*. Interação, pp. 21-24. ago., 1987.

_____. *Lingüística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

ANDRADE, Ana Isabel O. e SÁ, Maria Helena A. B. A. *Didática da língua estrangeira*. Porto: Asa, 1992.

APPLE, M. W. *Educação e poder* (trad. de Maria Cristina Monteiro). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARRETO, Lima. A.H. *O triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo, Ática, 1998.

BRANDÃO, H.H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. Da Unicamp. 2002.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico. O que é, como se faz*. 30 ed., Edições Loyola, São Paulo, 1999.

_____. *A norma culta – língua e poder na sociedade brasileira*. Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (B. N Volochinov), *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997. (Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi).

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática; opressão? Liberdade?* 4. ed. São Paulo: ática, 1989.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, Editora Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BRASIL. Lei nº. 5.692 de 11/08/71. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus*.

_____. Lei nº. 9394 de 20/12/96. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

_____. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua estrangeira/ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística – uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Bagno. 2 ed. São Paulo. 2004.

CASTRO, S. T. R. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP. 1999.

CELANI, M. A. A., MAGALHÃES, Culturas de aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A Formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas. Mercado de Letras. 2002.

De CERTEAU, M. A. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1994.

CHAGAS, R.V.C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1976.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand. BRASIL, 1990.

CUNHA, M.J., SANTOS, P. *Educação de professor de L2: propostas para uma agenda 21*. ABRALIM, n., pp. 279-283. 1993.

CRABBE, David. *Fostering Autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility*. System, 1993.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus, 1989.

DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, Poder e Ensino da Língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985.

ENGUIITA, M. F. O magistério em uma sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 4 ed., São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Grall, 1979.

FREIRE, Paulo, SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

_____. *A importância do ato de ler*. Cortez Editora: S. Paulo. 1992.

_____. *A sombra desta mangueira*. 4 ed., São Paulo: Olho D' água, 2001.

FREITAS, Lúcia. G. de. *Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira*. 2005. Disponível em <www.geocities.com/luciafreitasbr/textos/metdeensdling.htm> Acesso em 10 de julho de 2006.

FREITAS, M.A. de. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: Editora UEL. 2002.

FREITAS, Maria T. A. *Vygotsky & Bakhtin-Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Atica, 2000.

GALEFFI, Dante Augusto. *O ser-sendo da Filosofia*. Salvador: Edufba, 2001.

GIESTA, Nágila Caporlúgua. O saber na escola: Implicações na Formação Docente. In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. *Trabalho Docente: os professores e sua formação* (org.). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 1 ed., São Paulo, Martins fontes, 1985.

GODOY, Arilda S., *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, Mar./Abr. Rio de Janeiro – RJ, 1995a, p.57-63.

GÓMEZ, A. P. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, Antônio. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992/1995.

GUIMARÃES, S.V. Ser professor atualmente: suscitando a discussão. In: LISITA, S. S. M.V. e PEIXOTO, A. J. (orgs). *Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: editora Alternativa, 2001.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.J. And JOHNSON, K. (eds.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1 ed., Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JORGE, M. L. dos Santos. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês. In: GIMENEZ, T. (org). *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI. 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*: O.U.P., 1986.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H.I.; Vandresen, P. *Tópicos em lingüística aplicada*. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

_____. *A look at students' concept of language learning*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº. 17, 1991.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*, 1999. Disponível em <http://www.leffa.pro.br>. Acesso em: 25 jul.2006.

_____. *O Professor de Línguas Estrangeiras*. Construindo a Profissão. Pelotas: Educat, 2001.

_____. *A Interação na Aprendizagem das Línguas*. Pelotas: Educat, 2003.

LIMA, M. C. et al. Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. In: OSÓRIO, N. M. A, (org.). *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

LOUREIRO, W. N. Ser professor atualmente: suscitando a discussão. In: LISITA, S. S. M. V. E PEIXOTO, A.J. (orgs). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUDKE, Hemengarga Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, John. *Lingua(gem) e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro, RJ, LTC Editora, 1987.

MCCARTHY, M., & CARTER, R. *Language as discourse: Perspectives for language teachers*. New York, Longman,1994.

MAGALHÃES, M. C. C. (org) *A Formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas. Mercado de Letras. 2000.

MAXWELL, *Reflexão profissional, linguagem e comunicação mediada por* www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin. Acesso em 28 de outubro de 2008.

MELLOUKI. M. E CLERMONT. G. O professor e seu Mandato de Mediador, Herdeiro, Intérprete e Crítico. In: *Educação e Sociedade*, 87, volume 25, Revista Ciência da Educação Maio/Ago. 2004.

MELO. Orlinda Carrijo. *Alfabetização e trabalhadores*. O contraponto do discurso oficial, Editora UFG, Goiânia – GO, 1997.

_____. *Algumas Anotações sobre Bakhtin*. Palestra (ALLE). UNICAMP. Campinas. 2002.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. L. P. (Org.) *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático: Produção e leitura. In: ABREU, Márcia (org.) - *História e história de leitura*. Campinas, Sp: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.1 – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. *Revista Nova Escola*. Ed. 154. Agosto/2002.

OLIVEIRA, S. R. de. Ideologia e ensino de línguas e literaturas estrangeiras. In: PAIVA, U. L. M. O. (org.) *Ensino de Língua Inglesa: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFMG, 1996.

ORLANDI, Eni, Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 4 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP, 1999.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. *Trabalho Docente: os professores e sua formação* (org.). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

PAGEL, D. O ensino da língua estrangeira e o contexto brasileiro. In: COSTA, M. J. D., ZIPSER, M. E., MENDES, A. (orgs). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis : UFSC/NUSPPLE. 2002.

PENNYCOOK, A. English in the world/The World in English. In: TOLLEFSON, J. W. (ed.) *Power and inequality education*. Cambridge: Cambridge university press, 1995.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil*, 12 ed. São Paulo: Ática, 1991.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 6 ed., Mercado de Letras, Campinas-SP, 1996

POULANTZAS, Nikos. *O estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Grall, 1985.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University press. 1986.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992/1995.

_____. *Os professores e sua formação*. Cord. De-Novoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. *Educando o profissional reflexivo – um novo desafio para a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo da Costa – Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul. 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral [Curs de Linguistique Générale]* Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

SCHUTZ, R. A. *Second language acquisition theories and teaching practice: how do they fill?* The modern language journal. 1991.

_____. *História da língua inglesa. English made in Brazil*. <http://www.sk.com.br/skenhis.html>online. 20 de julho de 2006.

_____. *O que é talento para línguas? English Made in Brazil*. Disponível on-line em <<http://www.sk.com.br/sk-talen.html>>. Acesso em 30 de julho de 2006.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, *O novo ensino médio*. <http://www.sec.go.gov.br/educacao/ensino/medio/ensino-novoensino.asp>. Acesso em 05 de agosto de 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem*. Fórum Crítico da Educação. Revista do ISEP-v. 2-n. 2. Abril/2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 15 ed., São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, R.; SILVA, E. T. (org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

_____. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor*. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Estrangeira. 2002.

VILLA, Gil, Fernando. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VYGOTSKI, Liev, Semiónovitch. *Pensamento e linguagem*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FESURV – UNIVERSIDADE DE RIO VERDE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO / MINTER

Roteiro de Entrevista para o Aluno de LE

1. Pelo material que seu professor de língua estrangeira usa para ensinar, você acha que ele é suficiente para você aprender a língua?
2. Você gosta da língua estrangeira que estuda? Ou você gostaria de poder escolher esta língua? É possível na sua escola fazer essa escolha ou não?
3. Ao estudar a língua estrangeira oferecida pela sua escola, você acha que este idioma também tenta exercer uma relação de domínio sobre as outras ou sobre sua própria língua?
4. Você acha que há falhas no sistema para o ensino da língua estrangeira, onde elas se apresentam?
5. Ao aprender uma língua estrangeira, você acha que está aprendendo uma outra cultura ou não?
6. Você é capaz de expressar seu pensamento na língua estrangeira que estuda? Se não, por quê?
7. A escola incentiva o ensino de língua estrangeira?
8. Você acha que o contato e a aprendizagem da língua estrangeira podem contribuir para sua vida social e cultural?
9. Como você se sente, você realmente aprende a língua estrangeira que é ensinada na escola? Por quê?

10. Da forma que o ensino de língua estrangeira esta sendo realizado: o livro, método, técnicas, uso de aparelhos eletrônicos está dando a você as condições necessárias para se comunicar em outro idioma?
11. Se você sente alguma dificuldade de aprender a língua estrangeira, você acha que é por que você tem alguma dificuldade na língua materna e isto influencia na aprendizagem da outra língua?
12. Você acha que aprender uma língua estrangeira na sociedade de hoje muda alguma coisa na sua vida?
13. Você gosta de estudar a língua estrangeira? Por quê?
14. Você estuda a mesma língua que é ensinada na escola pública ou outro idioma numa escola particular? Por quê?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FESURV – UNIVERSIDADE DE RIO VERDE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO / MINTER

Roteiro de Entrevista para os Professores de LE.

1. Qual a sua formação profissional?
2. Pela composição dos livros didáticos, você acha que este instrumento veicula uma concepção de língua estrangeira que prejudica a aquisição da segunda língua?
3. Você, como professor que ensina uma segunda língua acha que o aluno resiste para aprender um segundo idioma?
4. Ao ser professor, será que o que se ensina na escola e a forma pela qual se ensina a língua estrangeira preenchem os requisitos básicos para a formação crítica do leitor e do escritor em língua estrangeira?
5. Você acha que ensinar uma língua estrangeira, o professor repassa também uma relação de poder de uma língua sobre a outra?
6. Qual o seu entendimento quanto ao ensino de língua inglesa na maioria dos currículos das escolas brasileiras?
7. Será que os alunos buscam o ensino de língua estrangeira, principalmente o inglês? Por que não oferecer outros idiomas?
8. Se há falhas no sistema público para o ensino de língua estrangeira, onde elas se apresentam?
9. Você acha que ao aprender uma segunda língua, o aluno também carrega outra cultura? De que forma esta cultura se relaciona com a sua própria?

10. Ao aprender uma língua estrangeira, o aluno torna-se linguisticamente capaz de se expressar em situações práticas sociais em que está inserido? Ele (a) realmente compreende esse sistema lingüístico?
11. Será que o aluno entende que deve usar uma língua estrangeira com sentido e significado?
12. A escola, através do ensino de língua estrangeira, proporciona uma prática significativa que desenvolve o espírito crítico em relação ao que se aprende e ao que se usa?
13. O contato com a língua estrangeira contribui para o processo de formação social, cultural e educacional do aluno?
14. Você acha que pela forma que a língua estrangeira é ensinada, ela contempla a expectativa do aluno?
15. Você acha que realmente é um discurso do senso comum da comunidade escolar dizer que não aprende língua estrangeira na escola pública?
16. Você acha que a existência das escolas especializadas em idiomas é uma prova do fracasso do ensino de língua estrangeira na escola pública?
17. O ensino está sendo desenvolvido através de uma abordagem teórico-metodológica que propicia ao aluno condições de se comunicar em língua estrangeira?
18. Se há dificuldades, por parte do aluno, em aprender a língua estrangeira, será que estas provem da mesma dificuldade da língua materna?
19. Qual método de ensino é utilizado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas pertinentes ao ensino da língua estrangeira.