

LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

Denise Passos Santos Silva
Jandira Gualberto dos Reis
Lígia de Oliveira Fonseca dos Santos
Mariza Xavier Andrade
Regina Maria Monteiro dos Santos
Valter Antonio Carvalho

ASSESSORIA TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Prof^ª. Mcs. Maria Aparecida d'Ávila Couto e Silva (Ufes)
Mônica de Souza Rocha (Cesat)

Prezados (as) colegas,

“O mais importante e bonito do mundo é isto: as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando”.

João Guimarães Rosa

A citação acima fala das diferenças entre os seres humanos, da condição de obra inacabada que somos e do processo da eterna busca que nos conduz sempre, ainda que resistamos, a mudanças. Da mesma forma, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, mesmo dispondo das Diretrizes Curriculares publicadas em 1995, viu-se diante da necessidade de mudar, buscando adaptar-se às exigências e complexidades da sociedade atual, no intuito de contribuir, de forma mais eficaz, com uma escola que atenda aos desafios sociais, políticos e econômicos, que tanto o seu corpo discente quanto o docente vêm enfrentando.

Mas de que escola se fala aqui? Com certeza, de uma escola significada de diversas formas, por diferentes pessoas que trazem consigo diferentes histórias e objetivos de vida; conseqüentemente, uma escola tensionada pelas diferentes visões de mundo que seus indivíduos possuem. Falamos de uma escola que reflete a sociedade em que está inserida, ao mesmo tempo em que por ela é refletida, com todas as suas mazelas e benéficas; uma escola plural, fluida, não estática, ainda que presa às várias redes dos poderes cristalizados que dela se acercam. Falamos de uma escola, cujo espaço não é mais considerado como o único lugar onde o saber se dá, mas sim, para onde todos os outros saberes – adquiridos em tantas outras instâncias – convergem e são sintetizados, no sentido de possibilitar que alunos e alunas desenvolvam a capacidade de produzir um conhecimento signifiicante e crítico do mundo (cf. LIBÂNEO, 2003, p. 23-52).

Diante disso, teve-se a preocupação de elaborar um documento que contemple a complexidade, as especificidades e a realidade em que as escolas estão inseridas. Porém, *o caminho se faz caminhando*; cabe agora a cada um assegurar que ele exista.

A Comissão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
O PERCURSO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL – ONTEM E O HOJE	7
AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM – REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	15
NOVOS OLHARES... NOVOS CAMINHOS...	19
... UMA PROPOSTA	21
AVALIAÇÃO	24
FORMAÇÃO CONTINUADA – ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO	24
REFERÊNCIAS	26
LEITURAS COMPLEMENTARES	27

I. INTRODUÇÃO

O documento de 1995 surgiu da necessidade de integrar o ensino de Língua Estrangeira (LE) ao contexto escolar e de ampliar sua função formativa, concorrendo, assim, para o desenvolvimento global do indivíduo.

A importância das Línguas Estrangeiras Modernas na vida social e o interesse por elas elevaram-se no momento em que a educação deixou de ser monopólio das classes dominantes. A questão, então, residiu não somente no fato de ensinar ou não uma língua estrangeira na escola, mas principalmente, no como ensiná-la. A língua passa a ser vista como processo e não como produto final. Essa dimensão está ligada às estratégias de aprendizagem do sujeito -- aprender a aprender -- e é reconhecida como recurso de significado que está ligado ao conhecimento esquemático que torna possível a interação no processo discursivo: tanto na fala quanto na escrita.

Cabe ressaltar que, de acordo com os preceitos legais, a Língua Estrangeira na grade curricular brasileira se encontrava em situação de descaso, pois a Resolução SE nº 1/85 deferiu-lhe um caráter de atividade – não reprobatória e não obrigatória – no Ensino Fundamental. Porém, procurando sempre adequar o indivíduo à sociedade, os estudiosos do currículo continuam acreditando na importância dessa atividade e na sua contribuição para a melhoria da sociedade. Havia uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (capacidade de resolver problemas) para que ele pudesse compreender a sociedade e adaptar-se a ela, além de desenvolver aspectos formativos possíveis de serem atribuídos ao conhecimento de Língua Estrangeira.

As questões sociais tornaram-se imperiosas, e, em 1998, a partir das necessidades evidenciadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram implementados, introduzindo os temas transversais, numa tentativa de amenizar os problemas sociais por meio das inovações curriculares. Portanto, além de estar voltado para o aprimoramento de estratégias necessárias ao desenvolvimento do

pensamento e para a aquisição do conhecimento sistematizado, o currículo passa a ter um papel importante de inserção do indivíduo na sociedade, por meio da troca de experiências e de conhecimentos, transformando-o em ser ativo, capaz de refletir e repensar o mundo ao seu redor.

Hoje, cerca de dez anos após a elaboração do último documento pela Seme, as rápidas transformações sociais, políticas e culturais ocorridas no país e no mundo, em especial as políticas de globalização, a diminuição das distâncias provocadas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, entre outras, levantaram muitos questionamentos, evidenciando a necessidade de adequações curriculares a um mundo que chamamos de globalizado e do qual o currículo, ao mesmo tempo em que não tem dado conta, não pode, de forma alguma, ficar distante.

Ao nos referirmos à educação contemporânea, é importante destacar as questões culturais, pois, como sujeitos de um mundo centrado na cultura, alunos e alunas, ao chegarem à escola, já estiveram expostos às pedagogias culturais e, de certa forma, as assimilaram. Como agentes de um currículo, devemos saber subvertê-lo, de modo a torná-lo revelador das histórias que normalmente são silenciadas.

Segundo Costa,

É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos (COSTA, 2003, p. 65).¹

Na realidade, precisamos transformar as práticas e linguagens de nossa vida cotidiana em problemas de investigação. O currículo propicia um espaço para críticas e contestações no que diz respeito às formas de exercício do poder que

¹ Ver também SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

desconsidera e desrespeita as diferenças, transformando os que não fazem parte de um padrão em incapazes e deficitários. Que essas questões possam inspirar os educadores e as educadoras de nosso tempo.

Não podemos ser seguidores/as do lema central da globalização: “Seja idêntico a nós ou você não existe”; mas devemos trabalhar em prol de uma pedagogia que compreenda a diferença e possibilite, segundo Pardo, “[...] deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu” (Pardo, 1996, apud Silva, 2000).

II. O PERCURSO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL – O ONTEM E O HOJE

A retrospectiva histórica do processo de ensino de LE no Brasil é fundamental para a compreensão do atual estado de coisas na educação em geral e, em especial, no que concerne à LE, pois facilita a compreensão do desenvolvimento do ensino desse componente curricular, do valor e da importância a ele atribuídos nos diversos momentos da educação nacional.

Por sua objetividade e completude, iniciaremos com Leffa (1999) em seu artigo “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”, no qual mostra a trajetória do ensino de LE no Brasil, situando-a no contexto das tendências da educação, expressas por meio das políticas definidas pelas instâncias responsáveis. Iniciando o tratamento da questão a partir do momento da colonização de nosso país, Leffa 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 ao das línguas clássicas.” (LEFFA, 1999, p. 2-3)²

A forte influência da cultura francesa no Brasil Colonial determinou o predomínio do idioma francês entre a aristocracia rural mais refinada. Esse quadro permaneceu com o advento da Independência do Brasil, e aprender francês era a forma de manter o monopólio das elites sobre o saber. O interesse pelo idioma inglês, um reflexo da influência norte-americana em nosso país, começa com a República, mas não ultrapassa a influência francesa.

Em 1930, nova reforma educacional foi proposta objetivando um novo enfoque ao ensino, ampliando seus objetivos da preparação do aluno para prosseguir estudos em nível universitário para a formação integral do adolescente, e, no que concerne ao ensino de LE, segundo Leffa,

[...] introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas, principalmente, quanto à metodologia de 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 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua (LEFFA, 1999, p. 5).

Essa tendência, conhecida como Escola Nova, representa a primeira grande crise do ensino de LE no Brasil, gerada pela preocupação dos professores em encontrar uma metodologia centrada na motivação.

Em 1942, surgiu uma outra reforma, a Reforma Capanema, que propôs mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro, visando a proporcionar

² Texto disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>>. Acessado em: 03 jun.2004.

uma formação cultural consistente, aliada à elevação da consciência de cidadania, numa perspectiva humanística. Mais uma vez, citando-se Leffa (1999, p. 8), verifica-se que, com relação ao ensino de LE, é importante destacar:

“A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, o que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as *éclogas*³ de Virgílio⁴ até os romances de Hemingway.⁵ Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

Com o advento da LDB de 1961 e a criação do Conselho Federal de Educação -- que passou a ser o responsável pela indicação, para todos os sistemas de ensino médio, de até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino -- as “decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo; o francês, quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída; e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações”. A propósito, comenta Leffa:

“Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino 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 durante a Reforma Capanema.” (LEFFA, 1999, p. 9)

Em 1971, nova reforma foi introduzida no sistema educacional brasileiro. Desta vez, com a Lei 5692, que instituiu o ensino profissionalizante. Ao Conselho Federal de Educação ficou a prerrogativa de fixar, "além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”.

³ Poesia bucólica em que pastores dialogam.

⁴ Poeta romano (70 – 19 AC), conhecido por sua obra *Eneida*, que conta a história de Enéas e os troianos.

⁵ Ernest Hemingway (1898-1961), um dos maiores escritores americanos do século XX. Escreveu muitos romances e contos, num estilo direto, celebrando os homens que são fortes.

A redução da carga horária de ensino das disciplinas de formação geral, em especial aquelas ligadas a humanidades, foi drástica. Nesse contexto, o ensino de LE viu-se altamente atingido, acrescido do fato de que o referido Conselho aprovou parecer no sentido de que a LE seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Conseqüentemente, diminuiu-se o espaço, o que quase provocou a exclusão dessa área de ensino no contexto escolar. As mudanças no sistema educacional brasileiro, a partir dessa Lei, foram amplas e envolveram da concepção pedagógica à estruturação do próprio sistema.

Ocorreu, a partir de então, a diminuição do espaço/tempo das línguas estrangeiras nos contextos de ensino e a conseqüente exclusão de algumas delas dos currículos escolares. Inaugurou-se, com isso, o "monolingüísmo estrangeiro" na escola brasileira. Embora adotado pela maioria das instituições, o ensino da língua inglesa também tenha teve reduzido a sua abrangência, em razão do realce dado à formação direcionada à profissionalização que visava às técnicas de produção e era voltada especificamente para o desenvolvimento econômico, deixando de lado o ensino de LE e demais disciplinas ligadas à formação humanística. Esse quadro muda com a Lei 9.394/96 – a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que determina a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série do Ensino Fundamental.

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB -- Lei nº 9394 -- determina que o ensino de 1º e de 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 de 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 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).

E, ainda, o inciso IV do Art.24 permite:

“A organização de classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.”

Tal determinação legal alterou significativamente a concepção de educação em geral, deslocando o foco da “profissionalização” desses níveis de ensino para o da “cidadania” e do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Art.3º, Inciso III). Certamente ela contribuiu para a ampliação e para o maior reconhecimento das áreas de formação humanística, entre as quais a do ensino de LE na educação do cidadão.

A escolha de uma língua estrangeira moderna recai sobre a língua inglesa, pelo multiculturalismo que ela representa. Sendo a língua oficial ou semi-oficial em mais de 60 diferentes países, além de ser o idioma da tecnologia e das relações internacionais, há muito o inglês deixou de ser exclusivo de uma nação ou representar apenas uma cultura, considerando que diferentes países e diferentes culturas se expressam no referido idioma. Há no mundo, hoje, mais falantes não nativos do que falantes nativos do inglês.

No Brasil, o interesse pelo inglês cresceu significativamente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, com o fortalecimento não só dos Estados Unidos como nação, mas também da cultura norte- americana. A globalização e o alto nível tecnológico em que as grandes potências mundiais mergulharam vieram assegurar ainda mais esse interesse.

A LDB assegura o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, mas é lamentável que, num país cuja população é formada da união de tantos povos, de diversas culturas, não se considere essa formação no momento de se pensar o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas municipais.

No Espírito Santo, por exemplo, temos a especificidade de um povo com forte herança africana, mas com uma marcante presença de imigrantes vindos, predominantemente, da Europa Central e do norte da Itália.⁶ No entanto, o italiano como língua estrangeira se restringe a umas poucas escolas -- num universo de 39 EMEFs -- que oferecem o ensino dessa língua em forma de projeto. Da mesma forma, o idioma alemão deveria ser considerado, levando-se em conta o grande número de descendentes alemães que constituem a população deste Estado.

O que se discute aqui é que, levando-se em conta a constituição étnica da população do Espírito Santo, a oferta do ensino de língua estrangeira nas escolas do Município deveria seguir a necessidade de quem teria o italiano, ou o alemão não como uma língua estrangeira, mas como uma segunda língua materna, considerando a sua ascendência. Ofertar somente a língua inglesa como língua estrangeira acaba por reduzir as possibilidades de um conhecimento maior sobre as muitas culturas que fazem parte da trajetória de vida dos pais, mães, avôs e avós de nossos alunos e alunas.

⁶ SALETTO, Nara . *Sobre a composição étnica da população capixaba*. Disponível em: ,<<http://www.anpuhes.hpg.com.br/ensaio25.htm>>. Acessado em 08-09-2004.

Diante da realidade que nos acerca, outra premência que hoje se apresenta é a oferta da Língua Brasileira de Sinais -- Libras -- nas escolas do Município. É importante considerar que, para o indivíduo ouvinte e falante, ela pode ser considerada como uma língua estrangeira; no entanto, para os surdos, ela se constitui na própria língua materna.

Entendemos, porém, que garantir a oferta de outras línguas implicaria uma demanda de profissionais. A sugestão seria um projeto de capacitação dos/as profissionais da área de Letras, na intenção de que estes/estas estivessem, futuramente, aptos/as a ministrar aulas de outras línguas -- inclusive de Libras -- além da inglesa e da portuguesa.

Da mesma forma que o monolingüismo é aqui questionado, questiona-se também a ausência da LE nas séries iniciais (da 1ª à 4ª). Diante dos avanços e transformações no âmbito educacional, sugerimos a Língua Estrangeira, no caso a Inglesa, também nas séries iniciais, pois ela caminhará com a língua materna, dando acesso a uma comunicação intercultural, pois, por meio do aspecto cultural, aprender uma outra língua favorece um maior desenvolvimento intelectual da criança que asssimila uma segunda língua com maior naturalidade quando exposta a ela mais cedo (Brown, 2001, apud Chaguri, 2004). Entendemos que a escola, ao não garantir esse acesso, deixa às outras instâncias a sua obrigação de proporcionar o ensino adequado no que se refere à LE e acaba por contribuir, assim, com a elitização do ensino nessa área, pois os indivíduos que podem recorrer aos institutos de línguas e pagam por aulas particulares. Os demais, no entanto, vendo-se longe dessa possibilidade, têm esse direito negado.

No que concerne à proposta de operacionalização do ensino -- não apenas para LE, mas também para as outras áreas --, visando a atender essa nova concepção de educação, o Ministério da Educação lançou em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Esse documento, cujas bases estão calcadas no princípio da transversalidade, incorpora questões pertinentes à escola e à juventude, realça as questões da

diversidade cultural, da educação ambiental, da orientação sexual, da educação para o trabalho, da tecnologia, da comunicação, assim como da realidade social e ideológica. Apesar de não se constituir em uma proposta metodológica de ensino, enfatiza, no ensino de LE, o desenvolvimento da habilidade de leitura numa perspectiva sociointeracional, justificada pelas possíveis necessidades do/a aluno/a e pelas condições do contexto de ensino.

Considera-se que o papel da leitura e de sua aprendizagem é essencial no desenvolvimento conjunto da língua estrangeira e da língua materna, além de ser uma habilidade plausível de realização pelas condições concretas de utilização, tanto no campo acadêmico quanto no trabalho, tendo em vista a realidade do nosso contexto social. Entretanto, tal posição tem sido objeto de contestação por parte de um expressivo número de profissionais da área de ensino de LE e da educação em geral. Porquanto as necessidades atuais do conhecimento de LE não mais se restringem a essa habilidade em razão, principalmente, do desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação em geral que apresentam demanda por outras habilidades, além de restringir a ação pedagógica do professor, sugerindo a retomada de ações muito mais instrumentais do que formativas, no sentido amplo da palavra, ficando a questão dos reais objetivos de ensinar e de aprender, à margem da discussão.

Os caminhos trilhados pelas sociedades atuais, o fenômeno da globalização, a ampliação dos meios de comunicação parecem favorecer a revitalização do ensino de línguas estrangeiras, pelas necessidades sociais evidenciadas na denominada sociedade do conhecimento.

As colocações até então efetuadas evidenciam que, no percurso histórico do processo de ensino de LE, o alvo de preocupação se restringiu aos aspectos físicos, humanos e metodológicos, sem, entretanto, apontar para uma definição precisa do objetivo de inserção desse conteúdo curricular nem tampouco traçar uma política consistente que contemplasse o planejamento lingüístico. Dessa forma, segundo Cellani, (1997), as iniciativas existentes foram direcionadas muito

mais à exclusão do que à inclusão desse tipo de conhecimento nos currículos escolares.

Além disso, os critérios que embasam o ensino de LE levam em consideração apenas os aspectos referentes às condições concretas das escolas e dos profissionais envolvidos, deixando de lado aspectos absolutamente prioritários nessa modalidade de ensino, ou seja, os conceitos e as crenças que necessariamente permeiam as diversas escolhas norteadoras das ações pedagógicas.

Considerando-se as necessidades de mudanças na escola em geral e no ensino de LE, em especial, a discussão atual é altamente pertinente na medida em que subsidiará as decisões a serem tomadas no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, visando ao seu aprimoramento.

III. AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM -- REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Da mesma forma que é importante a análise da trajetória histórica do processo educacional, cujas mudanças decorrem da revisão de concepções que determinam inovações no pensamento educacional e, conseqüentemente, na legislação e no próprio processo, é também necessária a efetivação da retrospectiva histórica das concepções de linguagem que, sem dúvida, influenciaram as propostas implementadas no ensino de LE. Assim, a busca de possíveis caminhos para a mudança envolve, necessariamente, a questão conceitual que engloba as visões de língua, de linguagem e de aprendizagem que permeiam as escolhas dos profissionais da área, seja intuitivas seja intencionais.

As preocupações com a questão da linguagem reportam a Platão e Aristóteles, cujos estudos apontam para uma concepção normativa de língua que persiste na atualidade, evidenciada na prática do conservadorismo lingüístico traduzido no ensino da norma padrão, por meio da gramática, observável tanto no

ensino da língua materna quanto no da LE. Essa concepção, embora desprovida de bases científicas, influenciou o ensino de LE por longos anos e pode ainda ser observada no uso de atividades baseadas na gramática-tradução.

Os estudos de Saussure, efetivados a partir do século XX e determinantes do desenvolvimento da lingüística como ciência, contestaram tal visão e introduziram a lingüística descritiva, cujas bases se fundamentam na forma e na abstração, assim como no estudo comparativo/descritivo das diversas línguas existentes.

Sem levar em conta a questão cultural e ideológica, Saussure considera a língua uma entidade abstrata constituída de um conjunto de signos, uma instituição social, exterior ao indivíduo. Explica seus conceitos por meio da dicotomia língua e fala, considerando a primeira um sistema psíquico e a segunda a concretização da língua, efetivando seu estudo por meio da análise sistemática, estrutural e formal da língua. Para a corrente estruturalista, a língua é um sistema de signos que expressam idéias, ou seja, a língua é o reflexo do pensamento.

A partir dos estudos de Saussure, surgiram outros grupos, e a corrente estruturalista se ampliou, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Esse pensamento influenciou as diversas áreas da ciência, e citamos, em especial, a psicologia.

Nos anos 30 do século passado, a partir dos estudos de Skinner, Bloomfield desenvolveu sua teoria de aprendizagem de línguas calcada nos princípios da imitação e do condicionamento. Segundo Bloomfield a fala não é uma capacidade inata do ser humano, e a linguagem é desenvolvida a partir dos modelos lingüísticos, ou seja, das formas utilizadas, ouvidas e, conseqüentemente, repetidas. Essa corrente influenciou fortemente o ensino de LE, representada pela metodologia audiolingual, que predominou da década de 60 aos anos 80, sendo possível encontrar adeptos até o presente momento.

Em 1957, Noam Chomsky propôs uma nova visão de linguagem, considerando a capacidade de criação que os falantes possuem e que lhes possibilita construir novas estruturas sem antes tê-las ouvido. Para Chomsky, os seres humanos não aprendem apenas ao ouvir: eles têm uma capacidade inata

para falar que possibilita a interiorização da estrutura gramatical da língua, cuja aquisição é sistemática. Os estudos chomskyanos transformaram o pensamento científico no que concerne à capacidade humana de pensar, criar e expressar-se.

A partir dessas reflexões -- e outra vez aliados à área da psicologia e em especial ao pensamento de Vygotsky -- surgiram novos conceitos de aprendizagem, destacando a corrente construtivista que os aprofundou, passando-se a admitir que, no processo de aquisição do código lingüístico, as pessoas, ao cometerem “erros” estão, na verdade, formulando hipóteses a partir da gramática já interiorizada. O conceito de erro foi então reformulado passando a ser entendido como uma tentativa de acerto, uma tentativa de construção.

A evidência de que a questão lingüística não se exaure na forma e que uma mesma estrutura pode ter significados diferentes e vice-versa, levantou a discussão em torno da importância do significado e dos atos comunicativos. Essa corrente provocou uma reviravolta no ensino de LE: representada pela Abordagem Comunicativa, teve início na década de 80, fortaleceu-se nos anos 90 e predomina até o presente momento nos variados contextos de ensino de LE. Os estudos lingüísticos nessa ótica levam em conta o papel interacional da linguagem e a sua inserção no contexto de uso histórico-social, situando o falante e sua essência nas dimensões sociais, discursivas e contextuais.

O lingüista russo Bakhtin considera a língua um processo interacional/discursivo, na perspectiva do materialismo histórico-social. Para ele, o sentido da palavra é determinado pelo contexto social de uso, não admitindo a existência de um sentido único, pois o discurso permite sentidos diversos, a partir do contexto social e cultural em que ele ocorre. Assim, a significação varia de contexto para contexto. O texto é visto como a concretização do discurso e objeto de significação de uma cultura cujo sentido depende da inserção do sujeito em um determinado contexto histórico-social.

Os estudos de Bakhtin têm marcado diferentes áreas do conhecimento, e têm a interação social como seu principal foco. Para ele, a língua é um produto social e histórico, uma forma de interação social concretizada pelas enunciações, considerando-se a linguagem como ação, não apenas como meio de

comunicação, destacando-se o lugar da linguagem na construção da subjetividade.

Em oposição à corrente estruturalista — até então predominante nos estudos lingüísticos, para a qual o significado era único —, a concepção sociointeracional considera que o sentido é dado pela pessoa falante que atribui ao seu discurso o seu próprio significado, a partir da sua posição, classe social, visão de mundo, crenças, culturas entre outros elementos. O conceito envolve significados, passíveis de alterações que são produzidas pelos falantes em determinadas condições. Assim é que, para Bakhtin (1995),

“O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos. Ali onde os signos se encontram, encontra-se também o ideológico (...). Cada signo não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade. (...). Assim a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”.

Nessa ótica, a linguagem, além de refletir a cultura, reflete, ainda, a ideologia. Para Vygotsky os significados eram mediadores simbólicos entre o sujeito e o objeto do conhecimento, reconhecendo-se, assim, o caráter social da linguagem. Bakhtin, por sua vez, ressalta o caráter ideológico do signo, concebendo o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido do discurso. Introduce a questão das variantes lingüísticas de ordem histórica, regional e social, mostrando que esta última, principalmente, provoca estigmas sociais contribuindo para a exclusão. Tal aspecto deve ser observado no ensino de LE, pois auxilia na compreensão da competência lingüística comunicativa dos/as alunos/as em língua materna e de suas relações com a aquisição de outro código lingüístico.

Outros estudos teóricos, principalmente na área de currículo, com ênfase nas teorias críticas e pós-críticas,⁷ determinaram mudanças da visão de educação e de currículo tradicionalmente vigentes. As contribuições de outras ciências, em especial a sociologia, influenciaram fortemente os estudos sociolingüísticos, em especial o ensino da língua materna.

IV. NOVOS OLHARES... NOVOS CAMINHOS...

“Eia, desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda um a língua do outro. Assim, o SENHOR os espalhou dali sobre a face de toda a terra; e cessaram de edificar a cidade. Por isso, se chamou o seu nome Babel, porquanto ali confundiu o SENHOR a língua de toda a terra e dali os espalhou o SENHOR sobre toda a face da terra”. (Gênesis, 11: 7-9).

Vários são os autores que recorrem ao fato bíblico citado, no sentido de ilustrar a diferença e a diversidade. Entre eles, apenas para citar alguns, Larrosa (2004), parafraseando um texto de Derrida, nos fala sobre a separação e sobre as impossibilidades causadas pela divisão das línguas.

“[...] depois de Babel os lábios estão multiplicados, as línguas estão divididas. Por isso estamos separados. Irremediavelmente. Por isso a nossa é uma separação sem medida, sem mediação, sem remédio”. (p.189).

Em seu texto, Costa (2004), também recorre à mesma passagem bíblica na tentativa de “[...] compreender por que as sociedades têm tanta dificuldade em

⁷ Para ler sobre as várias teorias do currículo ver SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

acolher e lidar com as diferenças; por que se aspira de forma tão obstinada dar uma ordem ao mundo...”.⁸

A passagem da Torre de Babel, além de ilustrar a diversidade e a diferença, tenta explicar também o surgimento das várias línguas que são consideradas o castigo à prepotência dos seres humanos, dificultando, assim, o entendimento entre eles. De forma contrária, o nosso intuito é considerar a língua estrangeira não como um obstáculo ou impossibilidade, mas como uma oportunidade que alunos e alunas, freqüentadores/as da escola pública, têm de sair do isolamento lingüístico por meio da aquisição de outras formas de expressão e de comunicação com/no mundo. Numa sociedade globalizada e midiática como esta em que hoje vivemos, a LE pode ser mais um elemento a contribuir com a inserção social do indivíduo, de modo a favorecer que ele tenha uma atuação crítica na leitura das várias realidades que o cercam.

Ao pensar a reestruturação das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, a primeira grande preocupação que se apresentou aos professores e às professoras da área de Língua Estrangeira foi o de vencer o desafio de fazer com que o ensino de um idioma – neste caso, o Inglês –, nas escolas do Ensino Fundamental, seja compreendido não como uma ação imperialista e/ou elitista, mas como uma possível inversão pedagógica do mito da torre de Babel.

Não se ignora aqui a gama política, ideológica e cultural que o ensino de uma língua, mesmo no caso da materna, acarreta. Segundo Bakhtin (1981), “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”. Por isso mesmo, é necessário que estejamos atentos/as não somente às relações de poder dentro das quais qualquer relação ensino-aprendizagem se dá, mas também às possibilidades que nos permitam mudá-las. A concepção que não deve fugir às/aos profissionais que lecionam uma língua estrangeira é a de que “uma língua tanto pode ser instrumento de opressão quanto de libertação; depende de como

se faz uso dela” (Costa, 1987). Como professores e professoras de uma língua estrangeira, o nosso papel – e não apenas o nosso – é de proporcionar aos alunos e às alunas condições de subverter, rearticular, criticar e politizar o conhecimento de diferentes culturas, ressignificando, assim, a sua própria.

A proposição de Diretrizes para o ensino de LE passa, necessariamente, pelas concepções de língua, de linguagem e de aprendizagem. Acreditando no papel da escola como formadora de cidadãos e cidadãs críticos/as, na concepção de linguagem como instrumento de interação social e não meramente de comunicação, nossa postura se norteia na concepção Bakhtiniana que, acreditamos, deve subsidiar as ações pedagógicas nessa área.

... UMA PROPOSTA.

A área de língua estrangeira propõe trabalhar por EIXOS TEMÁTICOS. Essa escolha justifica-se por entendermos que, dessa forma, será favorecida a inclusão de conteúdos que permitam expor os conflitos/confrontos – a comparação crítica não preconceituosa (Bakhtin, 1934/35) – das diferentes línguas e culturas, ampliando a possibilidade de uma interação social maior entre os indivíduos e o resgate dos valores culturais de cada um, numa perspectiva multicultural.

Os eixos temáticos, apesar de terem um caráter unificador, possibilitam trabalhar os conteúdos de forma a considerar as diferentes realidades e especificidades vividas pelos alunos e pelas alunas em seu cotidiano; além da sua gradação e da sua adequação ao conhecimento já adquirido na língua materna.

Os conteúdos a serem trabalhados em língua inglesa estarão englobados por quatro principais eixos, a saber:

Conhecimento de Mundo

⁸ COSTA, Marisa Vorraber. *Diversidade, Multiculturalismo, e Diferença – uma Conversa com Professoras*

Conhecimento Sistemico

Conhecimento Textual

Conhecimento Atitudinal

O Conhecimento de Mundo está relacionado às experiências vividas e acumuladas durante a trajetória de vida. Essa vivência será a base das representações que constituímos e que nos constituem. A família, a escola, a comunidade em que vivemos, serão os contextos onde esse conhecimento se formará.

A parte estrutural da língua será englobada pelo Conhecimento Sistemico. Essa sistematização poderá acontecer por intermédio da produção de textos orais e escritos: o primeiro terá o enfoque na entonação e na pronúncia; e o segundo atribuirá significado aos aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos, facilitando o processo de leitura.

O Conhecimento Textual é de grande importância na habilidade de compreensão de textos. Para tal, é importante que se use diferentes gêneros -- verbais e não verbais -- (histórias em quadrinho, anúncios, pinturas, gravuras, rótulos de embalagens, canções, notícias, cartas, etc.), considerando sempre a faixa etária dos/as estudantes e a familiarização que eles/elas já possuem com os referidos textos, em sua língua materna. Quanto mais conhecimento textual o indivíduo adquirir, mais fácil será a sua compreensão na leitura do mundo que o cerca.

O Conhecimento Atitudinal relaciona-se com o desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos por parte dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Os conteúdos ministrados, englobando os conflitos/confrontos com as diferentes culturas e costumes, vão proporcionar uma resignificação de seus próprios valores, originando ações transformadoras que retratam a criticidade sobre o saber adquirido.

Importa dizer que os eixos condutores propostos anteriormente se coadunam entre si, de modo que um está contido no outro, complementando-se. Por exemplo: para que um indivíduo leia um texto, é necessário que ele conheça alguns conceitos textuais e de estrutura lingüística; ou seja, ele precisa ter um conhecimento textual e sistêmico para que esse texto faça sentido. Ao mesmo tempo, no momento da leitura, novos conhecimentos e novos significados serão criados, por meio das inferências feitas por ele. Essas inferências, por sua vez, resultam num diálogo – não somente de palavras, mas também de idéias – mediado pelo seu conhecimento de mundo que deve estar ativado em sua memória.

Para Bakhtin, as relações dialógicas são relações de sentido; de modo que são muito particulares, amplas, complexas e heterogêneas (SOUZA, 1994, p. 100). Os sentidos são distintos, pois assim são as pessoas e suas experiências vivenciadas, e assim também serão suas ações e atitudes diante de cada aprendizado.

Como vimos, os eixos complementam-se entre si, sendo impossível trabalhar um sem que se considere e se aborde um outro e vice-versa. Nesta dinâmica, trabalhar-se-á dentro desses temas que permitam transitar entre as diversas áreas do conhecimento, tais como:

1. Conhecimento de si e do outro

Identificação de si e dos outros indivíduos;
Interação.

2. Meio Ambiente e Natureza

Sujeito conhecendo e interagindo com o meio;
Meio ambiente local e global.

3. Trabalho e Consumo

Trabalho formal e informal;
Profissões e habilidades;

Sociedade e consumo;
Sociedade e as novas tecnologias.

4. Saúde Pessoal e Coletiva

Hábitos alimentares e valores nutricionais;
Lazer, higiene e prevenção.

5. Cultura local e global

Música e dança; cinema;
Comidas típicas e folclore; crenças e valores.

Dessa forma, espera-se fazer constar do currículo um conjunto de experiências e práticas que acontecem para além dos muros escolares, deixando de ser a escola o lugar exclusivo de construção do saber. Importa saber que o currículo contemporâneo, como o que aqui se propõe, é inacabado, ilógico e profundamente transformador; sendo, portanto, sendo, a todo tempo, passível de questionamentos.

V. AVALIAÇÃO

Optamos pela avaliação formativa, que já fazia parte das nossas ações pedagógicas na proposta de 1995; uma avaliação que seja processo e não fim; sem o objetivo de mensurar, mas sim de acompanhar o ensino-aprendizagem, de modo que as correções necessárias sejam avaliadas e permitidas ao longo do caminho. A avaliação que se propomos não reside apenas no conhecimento sistêmico, mas também no conhecimento de mundo que o/a educando/a traz consigo e de como esse saber, associado aos novos, contribui para a transformação de atitudes dos alunos e das alunas. Seja qual for o instrumento usado na avaliação, deverá estar voltado para esse propósito.

VI. FORMAÇÃO CONTINUADA -- ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO

A cada educador fica a tarefa de complementar sua própria imagem e atualizá-la a cada dia”

Alfredo A. Morales

A formação continuada é entendida como um espaço de reflexão dos professores e professoras sobre as suas práticas, além do aprofundamento teórico e da troca de experiências.

Em 2002, retomamos os encontros com os estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estar com o grupo da nossa área, ouvir o/a colega, discutir problemas afins e juntos tentarmos achar soluções foi e tem sido para nós um grande incentivo e crescimento. Sabemos que a formação regular dos professores e professoras e os princípios teóricos por eles/elas adquiridos não são suficientes para atender as demandas do mundo atual. Portanto é necessário investir na qualidade da formação profissional dos/as educandos/as. Somente por meio desse espaço e momento de reflexão, os/as profissionais serão capazes de fazer uma ligação maior entre a teoria e a prática, desenvolvendo continuamente a sua proposta de trabalho.

Exige-se cada vez mais de educadores/as que atendam as necessidades de uma nova sociedade. Segundo Carvalho:

(...) o trabalho de formação continuada pode representar uma contribuição na busca da melhoria da qualidade de ensino, na medida em que auxilia o professor a tornar-se cada vez mais consciente de que a formação de sua identidade profissional não depende somente da frequência a cursos de capacitação antes ou durante sua atuação em sala de aula. A formação dessa identidade é um processo mais abrangente e, necessariamente, implica um sujeito que constantemente reflita sobre o contexto de sua atuação, suas limitações e possibilidades, para que possa se tornar um profissional mais independente, capaz de buscar soluções para os problemas que enfrenta em seu dia-a-dia (CARVALHO, 2003, p. 152).

Cada momento tem sua História, mas, segundo R. Bultman, *“Somente quem participa do movimento da História e assume a responsabilidade do futuro, poderá compreender a linguagem da História”*.

Nesse sentido, a Formação Continuada pode representar o espaço onde cada professor e professora, juntamente com o seu grupo de origem, se identifique não somente com a sua cultura e com a sua língua, mas também com a sua História; o espaço onde possamos também exercitar a capacidade de olhar além de nossas fronteiras e pensar o mundo não em termos de nacionalidade, mas em termos de humanidade.

VII. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BÍBLIA. Português. A Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e corrigida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª à 8ª série) do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____, (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **A importância da língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental**. Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná (Facinor). Loanda. 2004.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 23-52.

RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini. Formação continuada em Língua Inglesa. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 143-153.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org); HALL, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.
SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim.** São Paulo: Papirus, 1994.

VIII. LEITURAS COMPLEMENTARES

CELANI, M.A. (orgs) **Professores e Formadores em Mudança. Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COX, Maria Inês Pagliarini. ASSIS-PETERSON Ana Antônia . **O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação.** Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001 (11-360).

LEFFA, Vilson J. **A look at students' concept of language learning.** Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 17, p.57-65, 1991.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, 2001. v.1,p. 333-335.

LEFFA, V. (ORG) **A Interação na Aprendizagem das Línguas.** Pelotas: Educat, 2003.

LEFFA, V. (org) **O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão.** Pelotas: Educat, 2001.

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.

MOITA Lopes, L. P. (Org.) **Discursos de Identidades.** Campinas: Mercado de Letras, 2003

MOITA Lopes, L. P. **Identidades Fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PENNYCOOK, A. **English in the World/The World in English**. In J.W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania** (texto inédito).

SCHÜTZ, Ricardo. **O papel da escola na erradicação do monolingüismo**. English made in Brazil. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-escol.html>. Acessado em: 03-06-2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.