

PARA ONDE VAMOS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Mikaylson Rocha da Silva¹

Uyguaciara Veloso Castelo Branco²

RESUMO: Este trabalho se propõe investigar e refletir sobre o papel do ensino de língua estrangeira no processo de ensino-aprendizagem e sua relação com a construção de identidade docente. Levamos em consideração nesse trabalho a importância do ensino das LE como espaço sócio-discursivo de engajamento *na* e *pela* linguagem e onde nos construímos enquanto cidadãos críticos. Para dar forma à discussão proposta que compõe o *corpus*, a pesquisa está baseada nos documentos oficiais de LE: LDB (9.394/96); PCN-LE (1998); RCEF-PB (2010); e nos autores: Leffa (1999); Moita (2003) Ortenzi (2008); Souza (2006); Gimenez (2002); Saviani (1986; 2007) e Bakhtin (1999).

PALAVRAS-CHAVE: Língua Estrangeira, Ensino, Formação docente.

ABSTRACT: This study aims to investigate and reflect on the role of foreign language teaching in the teaching-learning process and its relation to the construction of teacher's identity. We consider in this paper the importance of teaching LE as socio-discursive space of engagement in and through language and where we build ourselves as critical citizens. To shape the discussion proposal that makes up the corpus, the research is based on official documents of LE: LDB (9394/96); PCN-LE (1998); RCEF-PB (2010); and authors: Leffa (1999); Moita (2003) Ortenzi (2008); Souza (2006); Gimenez (2010); Saviani (1986, 2007) and Bakhtin (1999).

KEYWORDS: Foreign Language; Teaching; Teaching Training.

1. INTRODUÇÃO

Embora haja inúmeros estudos já realizados que reconheçam o importante papel das línguas estrangeiras modernas no currículo da educação básica, ainda há certa escassez no que tange à concepção de ensino, língua e linguagem adequada à formação docente. Portanto, o objetivo do nosso trabalho é observar o lugar das línguas estrangeiras, em especial, o da língua inglesa, no contexto educacional brasileiro atual sem descontextualizá-la das condições de produção de identidade docente.

¹ Bacharel em Relações Internacionais (UEPB/2013), Graduando em Letras (Habilitação em Língua Inglesa) pela UFPB. E-mail: mikaylson_rocha@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação. E-mail: Uyguaciara@gmail.com

Antes mesmo da publicação da LDB de 1961, já houve tentativas de reformas das modalidades de ensino das LE, como foi o caso da Reforma de Capanema em 1942, uma dos mais importantes movimentos democráticos que visava equiparar as disciplinas ofertadas no ensino básico com qualidade e carga horária iguais (LEFFA, 1999).

Decerto, já se pensava nesta época em um modelo linguístico-discursivo de ensino voltado não apenas às habilidades de compreensão e uso da língua, mas de engajamento multimodal, reflexivo e crítico de extrema importância para a formação e consciência humanística.

Percebemos que o problema do ensino das LE no paradigma atual é o não emprego do método direto³, ou seja, não possibilitar ao educando usar a língua em suas condições de produção reais através da própria língua. Grosso modo, o ensino das LE ainda está centrado no paradigma de língua como *instrumento, código, signo*; ou seja, o ensino é o mesmo empregado das línguas mortas, voltado ao conteúdo gramatical normativo.

Por fim, acreditamos que para mudar esse quadro negativo do ensino das LE no sistema educacional básico brasileiro, é necessário não somente uma mudança de metodologia: da concepção de língua como *instrumento* para a de *uso/função e reflexão na e pela* prática social, mas também capacitar nossos atuais e futuros professores com uma formação de letramento e continuada. Sabemos que há outros desafios que perpassam pela qualidade de ensino das LE, como por exemplo, vontade política, infraestrutura adequada às aulas de idiomas estrangeiros, aumento da carga horária semanal, baixa qualidade dos gestores e da administração escolar, e dentre outros aspectos. No entanto, iremos ao longo desse trabalho nos preocupar exclusivamente ao ensino das LE, que a priori, encontra-se bem distante do que propõem os documentos oficiais.

2.POR QUE E COMO ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Desde o final da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), estudiosos da educação vêm observando a importância da inserção das Línguas Estrangeiras Modernas no currículo do ensino básico. Nesse sentido, os PCN ressaltam a importância de o ensino da língua estrangeira garantir a

³ O método direto emprego no ensino das LE se refere ao uso linguístico-discursivo da língua estrangeira (L2) por ela mesma. Não havendo, pois, tradução e uso contínuo da língua de origem (L1).

participação social do aluno, que só pode ocorrer *na e pela* linguagem. Dessa forma, compreendemos sua importância em engajar o indivíduo em outros contextos sociodiscursivos, ou seja, é possibilitar ao indivíduo um currículo sociocultural que valoriza o uso da língua, vivência nesta língua, modos de pensar, significar e agir no mundo social através de outro *insight* linguístico – o estrangeiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE, 1998), já reconheciam que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de vida de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura de mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (PCN-LE, 1998, p.38, grifo nosso).

Dessa maneira, a língua estrangeira passa a ter um papel fundamental no currículo, que não é a de apenas transmitir conhecimentos sobre a língua, mas como esse aluno brasileiro irá usar a língua, prepará-lo para o mundo globalizado, torná-lo sensível e mais tolerante à cultura do Outro.

Levando em consideração o papel das línguas estrangeiras como mecanismo de empoderamento aos bens culturais da humanidade. Observamos que para a aprendizagem da língua estrangeira seja significativa ao aluno, ele precisa usar/vivenciar a língua através de gêneros textuais, sendo estes verbais e não verbais. O gênero textual é, sobretudo, qualquer forma de organização no mundo da linguagem; é dizer algo a partir de alguma coisa, sobre o uso de algum artifício, situado num contexto ideológico e sócio-histórico para algo/alguém.

Devemos pensar o ensino da língua estrangeira a partir das formas de produção e de organização da vida em sociedade. Portanto, a concepção de que nos organizamos a partir de gêneros textuais tem permitido pensar o ensino das línguas estrangeiras como um processo que promova a inserção do aluno em diferentes esferas sociais (RCEF, 2010). Não nos convém relativizar o que é melhor ou pior a ensinar ao aluno, mas refletir sobre a carência e necessidade da educação atual: uma educação letrada, consciente, reflexiva e, portanto crítica; ou uma educação dependente da prescrição, da forma e estrutura, que necessariamente está descompartmentizada da realidade?

Ao ensinar, o educador se organiza a partir de algum gênero textual, próximo à realidade do educando, e a escolha se deve ao exercício/função desse gênero à formação do aluno. É somente pelo reconhecimento e interação desse aluno ao gênero que será possível agir na língua alvo. Para tanto, sugerimos em conformidade aos documentos oficiais, que o ensino de línguas deve se preocupar basicamente com:

- (I) Escolher um gênero pela sua função comunicativa;
- (II) Selecionar o que dizer/fazer ou escrever;
- (III) Organizar o conteúdo; e
- (IV) Realizar linguisticamente os objetivos pretendidos para atuarmos em situações reais da prática social desse aluno.

É importante destacar que para interagirmos em uma língua estrangeira não é suficiente apenas ter domínio dos conteúdos gramaticais, mas como compreender a lógica social intrínseca à cultura, aos aspectos linguísticos, sociais e pragmáticos.

À luz dos documentos oficiais LDB (2013); RCEF (2010); PCN-LE (1998), destacamos alguns objetivos importantes para a composição do currículo das Línguas Estrangeiras:

- Conscientizar-se de que a língua está sempre vinculada a um contexto de produção sócio-historicamente situado;
- Promover o uso da língua pela língua, através das modalidades oral, escrita e em situações variadas de comunicação, bem como valorizando o uso do verbal e não verbal;
- Usar a língua estrangeira como meio de agir no mundo social, engajar discursivamente, respeitando o Outro em sua individualidade, sua cultura e língua.
- Desenvolver atitude crítica quanto ao uso da língua alvo e de destino, observando as nuances da discursividade.

É necessário que ao usar a língua, o indivíduo possa agir no mundo social, sendo mobilizado pelas suas capacidades de ação (capital cultural incorporado nos trânsitos das esferas sociais) que também é compartilhado por nós nas relações interpessoais (BOURDIEU, 1999). Por fim, para abordar a linguagem como produção discursiva em consequência de que o que a torna significativa é a produção de sentidos e estes apenas se legitimam na/pela prática social. Assim, enunciar é trabalhar com a linguagem, é tornar operáveis valores, conceitos, noções e comportamentos que os justificam e que

são comuns ou, pelo menos, não estranhos aos alunos e tornam possível que o enunciado seja ideologicamente válido para que membros da díade professor-aluno façam ensino.

3.A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LE SEGUNDO DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

No que concerne à postura teórica adotada pelas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), podemos dizer que este documento oficial surgiu como mecanismo de orientação aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio “em debate” (2002), o qual adotava uma postura de ensino das LE como instrumento; indo, portanto, na contramão do ensino linguístico-discursivo de engajamento e ação *na e pela* prática social.

No que diz respeito às LE, esses documentos ganham maior relevância devido ao reconhecimento da perspectiva ideológica que norteia a educação como se pode ler nas OCNEM:

As Orientações Curriculares para Línguas têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (...) e dar sugestões sobre a prática de ensino de línguas estrangeiras por meio dessas. (...) mas procura trazer reflexões teóricas —pedagógicas e educacionais—(...) (OCNEM, 2006, p.88, Grifos Nossos).

Acreditamos que a função educacional é ideológica e pedagógica, como bem explicita as OCNEM (2006). Cabe à escola o ensino formal educativo à medida que não se encontra em outras esferas sociais de aprendizagem estímulos suficientemente adequados ao aluno. O fato é que a educação vigente é a mesma pensada há décadas, senão séculos atrás, não constituindo em seu escopo um conjunto de processos *em e para* uma dada socialização cultural. As necessidades que nossa sociedade exige é a de cidadão crítico e engajado no mundo civil, e não a de um reproduzidor de conhecimentos (HABERMAS, 1987).

De acordo com a Unesco, a escola cidadã, a cultura e o conhecimento são considerados patrimônios universais, pertencentes a todos os seres humanos, e fontes de direito inalienáveis. Quando a escola prioriza em sua proposta pedagógica um modelo

de ensino de língua como instrumento, desvalorizando o uso/função da língua e descontextualizando a língua de suas condições de produção, cria-se, portanto, um paradigma escolar *holonômica* e excludente.

Ainda no que concerne os quatro pilares da educação propostos pela Unesco, que a priori influenciaram as ideologias presentes em nossos documentos oficiais da educação; podemos dizer que *aprender a conhecer* a língua estrangeira possibilita ao indivíduo utilizar instrumentos para o reconhecimento e empoderamento, que e em larga escala, este pilar está imbricado ao *aprender a fazer*.

Agir na e pela língua estrangeira *é aprender a conhecer*, desenvolver habilidades para as necessidades da vida humana. Quanto ao pilar *aprender a ser*, pautado no dever de que a escola promova o desenvolvimento total da pessoa, segue, da mesma forma, a reflexão até aqui desenvolvida com os outros pilares. É a exigência de um mundo em transformação, dinâmico, em que “o desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (FLORES, 2005, p.95).

Segundo Moita (2003) o quarto pilar da educação *aprender a viver*, implica uma série de outros conhecimentos: a existência de um Outro dotado de direitos iguais; interdependência e solidariedade orgânica quanto ao convívio; e agir no mundo social diante das necessidades impostas pela sociedade e por si mesmo. Aprender a ser e a viver é um exercício contínuo de alteridade, e para que se concretize na língua estrangeira, é necessário que o conhecimento seja co-construído por professores e alunos em assimetrias de saberes.

Observamos que segundo os PCN-LE (1998), OCNEM (2006) e RCEF-PB (2010) a proposta do letramento crítico nas línguas estrangeiras modernas tem como premissa básica que o conhecimento é construído, não é natural, dado ou neutro; que se baseia na história das práticas sociais nacionais e locais, sendo, portanto, ideológico e requisito básico para a construção da cidadania como já descrita neste trabalho. Não existindo prática enunciativa que aconteça em assepsia das outras, a oralidade está diretamente envolvida no processo interpretativo que ambos os documentos salientam.

Dessa forma não podemos deixar de discutir acerca da não obrigatoriedade do Ensino de LE ao longo da educação infantil, e tornando-a apenas obrigatória no caso de uma única língua estrangeira, no ensino fundamental, ficando, portanto, a cargo da instituição a escolha de qual língua será oficializada na escola (LDB, 2013). Outra

situação agravante no ensino das Línguas Estrangeiras Modernas é a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um *status* inferior ao das disciplinas.

4.ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS

Estamos vivenciando momentos de grandes interesses na educação, ao menos em tese, e de uma revitalização do ensino de línguas. O debate é aquecido nas comunidades epistêmicas, fóruns educacionais, na escola, em casa, nas grandes cúpulas políticas nacionais e internacionais. Há, a meu ver, uma percepção geral de que a riqueza de um país não está apenas nos recursos econômicos, na biomassa, no solo, subsolo, mas também no conhecimento e no domínio tecnológico produzidos no interior da nação. Investir na educação é projetar dependência e autonomia ao país e à pessoa humana.

No entanto, em se tratando de proficiência no idioma estrangeiro há um descrédito quando à capacidade do ensino regular público em ofertar um bom ensino de língua estrangeira. Segundo a Education First (EF, 2009), mais de dois milhões de estudantes de inglês de aproximadamente 44 países foram avaliados, e os brasileiros estão numa posição de 31º posição no ranking. O programa avalia alunos de rede pública e privada, com ou sem acesso a cursos de idiomas, e o nível atribuído a estes estudantes é de proficiência “baixa” e “muito baixa”.

Ainda no que concerne à proficiência de uma língua estrangeira, muito se fala da formação do professor, como reflexo do “bom” ou “mau” ensino. Acreditamos que a formação docente é uma das variáveis que influencia no saldo qualitativo educacional, e deve ser analisada à luz das condições de formação desse profissional. Ensinar tem como pré-requisito situar a escola às necessidades sociais, culturais, e também de mercado.

Gimenez (2002) argumenta que a concepção de ensino e aprendizagem estão embutidas antes mesmo da formação docente, ou seja, são preconizadas não só por cunhos filosóficos e teóricos, mas por crenças individuais e/ou vivenciadas numa coletividade; já os autores (Barcelos; Batista; Andrade, 2004; Vieira-Abrahão, 2004) argumentam que o reflexo da educação é mais condizente com o tipo de formação dada ao profissional no nível superior.

Feiman-Nemser (1983) apresenta quatro fases relacionadas à formação do professor, ou seja, como ele aprende a ensinar. A primeira fase é a do “pré-treino”, onde

o professor aprende como ensinar sem perceber que está aprendendo, e essa fase co-ocorre durante a formação. A segunda fase, o autor nomeia de “pré-serviço” ou “formação inicial”, quando o futuro professor começa sua preparação formal, levando em consideração o papel exercido e a importância dele no mundo social. Há portanto, além de um recrudescimento de identidade docente, uma conscientização do *ser docente*.

A terceira é a “fase da iniciação” que coincide com o primeiro ano de sala de aula, e por último é a “fase da formação permanente ou formação em serviço” que corresponde ao restante da carreira docente. É fazendo aula, agindo como professor, atuando nos embates do dia-a-dia que será possível se reafirmar como professor. Há também aliado à competência e à formação docente, a sobrevivência do professor em ter que ensinar conforme algum referencial (sendo ele normativo como as leis ou caráter de guia, como os livros).

Acreditamos, de modo geral, que estamos no paradigma de ensino por transmissão, cópia e reprodução. Os alunos não experimentam/vivem a língua estrangeira em sala de aula, mas apenas sabem regras *sobre* ela. É necessária uma mudança na concepção de ensino das LE como ciência e pesquisa, teoria e filosofia, arte e artesanato, para que o ensino se torne menos instrumental e mais dialógico, construído nas diversas instâncias das linguagens.

5.CONCLUSÃO

Nosso trabalho definiu-se como uma reflexão qualitativa acerca do lugar ocupado pelas Línguas Estrangeiras Modernas no currículo escolar da educação básica, bem como fazendo algumas inflexões acerca da qualidade educacional face à formação docente.

Ao longo do trabalho reafirmamos a importância de se pensar língua estrangeira como prática social, lugar de interação, que somente *na e pela* linguagem possibilitamos ao educando transitar em outros contextos sociodiscursivos essenciais à vida humana. Enfatizamos, pois, a necessidade da formação crítica/reflexiva e continuada ao professor, para que por meios desses meios de produção se torne possível e real o ensino de língua em uso/função.

Por fim, trabalhamos aqui com a tese de que não há, como os epistemólogos da prática afirmam, a produção de conhecimento senão a partir da reflexão crítica, mas tão somente a afirmação daquilo que se coloca em prática na cotidianidade dos professores.

Para legitimar essa administração prática, a Linguística Aplicada vem trabalhando com a pesquisa colaborativa, construída e sociointeracional. Portanto, não considerar o ensino como um conjunto de elementos, somados às instituições sociais, vontade política, formação docente e dentre outros aspectos, não nos permitiria avaliar e atingir uma totalidade histórica de ensino e aprendizagem.

6.REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. **Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldade dos alunos de letras**. In: Vieira-Abrahão, M. H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArtLíngua, p. 11-29, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. Parte I. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar que dizer*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 21– 52.
- BRASIL, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.
- _____. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.
- _____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 20-12-96.
- _____. Parecer 853/7 de 12 de novembro de 1971. **Justifica a inclusão da língua estrangeira como mera recomendação**. Brasília: Diário Oficial da União, 12-11-71.
- FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. **The cultures of teaching**. In: Wittrock, M. C (Ed.), *Handbook of research on teaching* p. 505-526. New York: Macmillan, 1986.
- FLORES, Sergio. P. **Literatura e ensino de línguas**. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas/RS: EDUCAT, v. 8, nº2, jul./dez. 2005. p. 221-247.
- GIMENEZ, T. (Org) **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. 4 ed. Madrid: Taurus, 1987. 517p. (Original alemão)
- LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional** In: *Contexturas—Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Apliesp nº 4, 1999. p. 13-24.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos)**. Brasília, 1998.
- MEC. **Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, Brasília, 2004.
- MIOTA LOPES, L. P. **A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais eo Ensino de Inglês no Brasil: A Base para uma Ação Política**. In: BARBARA, L. e RAMOS, R. de C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.
- PARAÍBA, Governo do Estado da. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Linguagens e Diversidade Sociocultural**. João Pessoa:

SEC/Grafset, 2010. 392p.

SAVIANI, D. **História da Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas. SP: Autores Associados, 2007. p.472.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática em sala de aula**. Tese de Doutorado, Unicamp, IEL, Campinas, SP, 1996.