

Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas

Valesca B. Irala (UNIPAMPA)

Vilson J. Leffa (UCPEL/CNPq)

INTRODUÇÃO

Uma produção científica *autônoma e nacional* sobre o ensino de línguas em contexto brasileiro é relativamente recente (cf. KLEIMAN & CAVALCANTI, 2007, p. 11), dado que, por muito tempo, os modelos de ensino, as metodologias, os materiais didáticos, as teorias em voga, eram preponderantemente *importados* de países com algum grau de influência econômica e/ou cultural sobre o Brasil, especialmente países de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, mas também a França em um dado momento e a Espanha, já nas últimas décadas. Entretanto, pode-se verificar uma rápida expansão no ensino de línguas, em termos de popularização e ampliação desse ensino, através de sua universalização na educação pública, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ainda em vigor. Como consequência da universalização, surgiram mais cursos de formação de professores, seja nas universidades públicas ou privadas, nas modalidades presencial ou a distância (cf. GALVÁN, ALONSO & TOFFOLI, 2010).

Apesar dessa universalização, percebemos que a produção científica nacional ainda parece presa às ideias importadas de outros contextos, com dificuldades de se integrar plenamente a nossa realidade, contribuindo para a permanência dos velhos problemas. Hoje, por exemplo, essa questão se reatualiza com a implantação do Programa Inglês sem

Fronteiras, voltado ao ensino superior¹, o qual também se encontra em expansão para outras línguas. Programas dessa natureza se vinculam, atualmente, ao modelo de internacionalização que se está buscando implementar nas universidades brasileiras, impactando fortemente nas políticas de ensino de línguas nessas instituições e, conseqüentemente, na produção do conhecimento.

Paralelas às novas demandas, tornam-se recorrentes perguntas como: de que forma se ensinam outras línguas no Brasil na atualidade? O que se espera desse ensino? Quais são suas principais demandas no contexto da escola pública? Que dificuldades se evidenciam? As políticas linguísticas e educacionais em torno do ensino de línguas são pautadas a partir de quais parâmetros? Tais perguntas não podem ser respondidas de forma simplificada ou genérica, dada a diversidade de contextos institucionais, os quais atendem a diferentes normativas de âmbito nacional, estadual, municipal e, de forma mais restrita, institucional, todas regendo o ensino público de forma geral. São essas algumas das perguntas que tentaremos responder neste texto.

ASSENTANDO AS BASES PARA COMPREENDER A LÓGICA DO “POUQUINHO”

Grossman, comentado por Vez (2006, p. 15) no livro *Formación en Didáctica de las lenguas extranjeras*, apresenta quatro eixos epistemológicos de referência, os quais consideramos necessários para o professor de línguas: conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico geral (gestão de sala de aula, currículo, aprendizagem, etc.), conhecimento didático do conteúdo (como compreendem os alunos, quais são as estratégias de ensino, etc.) e conhecimento do contexto (quem é o aluno, qual é a comunidade, qual o bairro, qual a escola, etc.).

¹ Maiores informações sobre o programa podem ser obtidas no site <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>

Sem negar a relevância dos quatro eixos e também afirmando que na grande maioria dos cursos de formação há dominância de algum deles sobre os demais –muitas vezes sem a devida consideração ou avaliação dos resultados a respeito da centralidade desse ou daquele aspecto – consideramos o formato apresentado como limitado do ponto de vista da formação, pois classifica o trabalho do docente de línguas dentro do escopo de uma atividade eminentemente de caráter técnico, com forte aderência a uma visão psicologizada do sujeito, em que questões políticas e ideológicas não têm espaço ou são silenciadas (cf. RAJAGOPALAN, 2006).

Basta observar a maioria dos programas curriculares dos cursos de Letras do país, para constatar a escassez de componentes curriculares que buscam articular o modelo de ensino que encontramos nas escolas (em todas suas contingências) e os aspectos relacionados às políticas linguísticas ou geopolíticas em voga e suas relações históricas; o que, de alguma maneira, além de provocar a sensação de que os problemas enfrentados pelo docente lhes são exclusivos, terminam por reforçar, assim, a lógica da culpabilização, que pode ser reproduzida, nesse sentido, mais ou menos nesses termos: se os alunos não aprendem ou não gostam de línguas, a culpa é do professor ou, apesar de todas as limitações de tempo, espaço e número de alunos, o professor precisa planejar aulas motivadoras e fazer, *sim ou sim*, os alunos gostarem de aprender outras línguas. Constrói-se e se dissemina a imagem de neutralidade e acriticidade da ação pedagógica do professor de línguas, relegando-a ao espaço exclusivamente do lúdico, quando não o do curioso, o do folclórico ou não raras vezes o do supérfluo e, portanto, vista em alguma medida como desnecessária ou até mesmo elitista.

Tais visões vão se solidificando tanto nos espaços institucionais (modelados por uma determinada concepção de sociedade), quanto no dia-a-dia, nas interações produzidas pelo senso-comum e, muitas vezes, alimentadas pelos formadores e pelos docentes das línguas em exercício em diferentes

contextos². Por exemplo, se o professor enfatiza aos alunos que determinadas estruturas ou construções sintáticas serão necessárias quando os mesmos realizarem uma viagem ao exterior e muitos estudantes considerarem que não terão essa oportunidade, estarão eles mesmos produzindo uma auto-exclusão do processo de aprendizagem, embora saibamos que essa reação determinista pode não ser auto-cumprida.

Esse é apenas um exemplo entre muitos que podemos nos apoiar para reafirmar que jamais um conteúdo curricular possa ser considerado neutro no ensino de línguas e que, não raras vezes, tanto na formação quanto na prática docente, muitos conteúdos são rotulados dessa maneira, através da ocultação tanto de quem os recebe quanto de quem os ensina, como uma forma de reforçar o *status quo*, na linha de uma ideologia presente de maneira implacável na sociedade brasileira (porém, poucas vezes dita), conforme crítica apresentada por Leffa (2011): “quem precisa de língua estrangeira são os ricos, e eles vão estudá-la, dentro ou fora da sala de aula³” (cf. LEFFA, 2011, p. 20).

Ou seja, a tomada de consciência sobre essas questões é um ponto central para os docentes de línguas na atualidade. O professor precisa compreender que algumas de suas preocupações que parecem exclusivas de micro-circunstâncias didáticas não estão desvinculadas das situações vivenciadas pelos sujeitos e pelas sociedades fora de sala de aula. Se não compreendemos a dimensão social mais ampla dessas micro-circunstâncias, é porque, especialmente, há uma forma muito peculiar e perversa de sermos engendrados pelo sistema de produção. Não podemos negar que nesse sistema são criados

² Por exemplo, parece evidente que o ensino de línguas que se produz em escolas e institutos privados ecoa na educação básica, seja pública ou privada, como “modelo” de eficiência do que seria ensinar e aprender línguas de “verdade”. Tal imaginário, muitas vezes não comprovado, afeta, em alguma medida, toda a comunidade escolar a respeito da efetividade (e necessidade) do ensino de línguas na escola. Afeta, também, muitos docentes de línguas ainda no país.

³ Pagando um instituto privado ou escola de idiomas por vários anos ou, em alguns casos, além disso, enviando seus filhos para estudar no exterior.

parâmetros de exclusão e inclusão que merecem ser tomados em conta, como por exemplo, a reflexão sobre o foco do ensino de línguas que deve ser utilizado nas escolas de educação básica, presente explicitamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental ainda vigentes:

[N]o Brasil, tomando como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998, p. 20)

Tal afirmação, usada no documento como justificativa para afirmar que a função “social” das línguas no país, nas escolas da educação básica, deva ter ênfase na leitura como objetivo “realizável” e não na comunicação oral, reforça a afirmação anteriormente trazida por Leffa tão presente no nosso cenário. Dessa maneira, também conforme afirma o autor, reitera-se uma condição ainda dominante e caótica de que “muitos professores que são da disciplina (...) têm um diploma que lhes outorga um conhecimento que não possuem” (cf. LEFFA, 2011. p. 21).

Esse ciclo vicioso se autoalimenta e se autojustifica como promessa e como evidência: aqueles com melhor conhecimento das línguas acabam atuando em outras esferas (e com melhores salários), já que são detentores desse “capital simbólico” (BOURDIEU, 1989) tão valorizado no cenário nacional, que pode, diante dessas circunstâncias, ser ainda considerado uma exclusividade de poucos, especialmente no que tange a capacidade de estabelecer uma interação oral fluída, mesmo hoje em que há uma demanda muito mais efetiva nesse sentido, especialmente em função do turismo, do comércio e da imigração internacional. Um exemplo dessa problemática no Brasil foi recentemente divulgado na imprensa, em função da atuação da Polícia Federal, que tem, entre suas atribuições,

regularizar a vida de estrangeiros que chegam ao país e que, diante da falta de conhecimento de línguas por parte de seus profissionais, precisa contar com o auxílio de tradutores e intérpretes voluntários⁴.

Vinhas (2009), com base em outros autores, faz uma análise crítica da condição das línguas apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, realizando um contraste com o que podemos encontrar de fato nas escolas, através da observação dos cadernos dos alunos de língua inglesa de cinco escolas da rede pública da cidade de Pelotas-Rio Grande do Sul. A autora concluiu que o ensino desenvolvido nas escolas investigadas se centrava no conhecimento metalinguístico e que havia um movimento discreto de mudança em relação ao trabalho com a leitura, a compreensão auditiva e a produção textual (escrita), ou seja, a interação oral aparece novamente como uma habilidade apagada da prática de sala de aula, quando, afirmamos, na atualidade, deveria ser prioritária.

A realidade encontrada por Vinhas não é exclusiva do contexto investigado, já que com alguma variação podemos afirmar que são essas as práticas mais comuns ainda desenvolvidas no ensino de línguas na educação formal, mesmo em escolas regulares pertencentes à rede privada. Esse modelo estabelecido de ensino, focado na gramática e sutilmente em alguns casos na leitura, na compreensão auditiva e com algumas atividades simples de escrita é apenas a ponta do *iceberg*. Não seria um exagero afirmar que mesmo as mudanças sutis encontradas pela pesquisadora ainda são raridade em muitas escolas da educação básica. Encontramos, em nossa experiência como formadores, entre alunos ingressantes em Letras recém saídos do Ensino Médio, oriundos de diferentes regiões do país, relatos recorrentes de que suas aulas de línguas na Educação Básica ainda hoje estão focadas meramente na tradução e na metalinguagem gramatical.

⁴ http://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/13/politica/1400012407_244755.html.

Inclusive entre agentes do meio acadêmico tem-se escamoteado a possibilidade de trazer à tona uma discussão mais profunda em torno do argumento de que para promover a função “social” das línguas e a formação do cidadão – expressões tão presentes nos diversos documentos oficiais do Ensino Fundamental e Médio – não seria necessário estabelecer como prioridade o ensino da produção oral, usando como argumento especialmente a quantidade de alunos em sala de aula nesses níveis de ensino (cf. RIO GRANDE DO SUL, 2009). Tal argumento não passa de uma falácia, ou seja, a produção oral deveria ser **sim** prioritária em um ensino verdadeiramente inclusivo de línguas, especialmente levando em conta que a mobilidade de bens e de pessoas na atualidade têm levado ao surgimento de entraves/disputas e oportunidades localmente situados, em que há evidências concretas da necessidade de uso oral das línguas, em uma dimensão talvez muito diferente do que se poderia prever no contexto brasileiro há algumas décadas, quando a Linguística Aplicada começou a instituir projeções sobre o ensino de línguas no país, especialmente em relação ao ensino do inglês.

Compreender essas contingências e ao mesmo tempo posicionar-se nesse lugar de disputa mais amplo, numa espécie de cidadania estendida, que não se dá pela exclusividade de pertencimento a um Estado-nação e pela expressão em apenas única língua, deve ser um dos objetivos principais de uma formação menos restrita para qualquer um no país, mesmo para aqueles que se encontram nos primeiros anos da educação formal e que não terão acesso às escolas privadas de idiomas. Essa é, em nossa visão, uma formação verdadeiramente cidadã, que se contrapõe fortemente à ideologia do “pouquinho” (cf. SANTOS, 2005, p. 162), amplamente expressa em enunciados de estudantes ou professores da Educação Básica a respeito do que cabe à escola no que tange ao ensino de línguas. Tal lógica não se sustenta mais. Não é mais possível contentar-se com o “básico”, restrito, para a maioria, a meia dúzia de palavras isoladas ou expressões formulaicas ou alegóricas nas línguas adicionais.

EXPANDINDO A PROBLEMÁTICA

É evidente que inverter os discursos (às vezes até ingênuos) que permeiam a questão do ensino de línguas não é uma tarefa individual, ou seja, não é sozinho que um professor irá compreender que os dilemas (cf. DORNELLES & IRALA, 2013) do ensino de línguas vão mais além dos já tradicionais questionamentos em torno de qual material didático escolher, sobre como fazer a correção dos erros orais e escritos, como trabalhar as variedades linguísticas em sala de aula sem confundir ou saturar o aluno, como “motivar” os alunos para a aprendizagem da língua e levá-los à autonomia, como realizar um trabalho interdisciplinar, como trabalhar as sutis diferenças entre as duas línguas (no caso do português e do espanhol), como evidenciar os aspectos (inter)culturais, como trabalhar literatura na aula de língua, quais os gêneros do discurso priorizar em cada ano escolar, como inserir as tecnologias digitais no ensino, como avaliar o desempenho dos estudantes, etc. Tais questões, tradicionalmente presentes em qualquer espaço de formação docente (tanto na graduação como na formação continuada) não são menos importantes; porém, não podem ser os únicos e não devem ser tratados de uma forma simplista ou dissociados de outros aspectos que lhes estão afetando de maneira não tão transparente.

Retomando a questão da produção oral, se o professor é formado para compreender o discurso dos Parâmetros Curriculares como uma “verdade” a ser assumida, verá de uma maneira confortável o fato de não trabalhá-la com o aluno (e até mesmo de não usar a língua adicional para dar instruções formais ou comunicar-se com ele). Assim, vai ele próprio alimentando a ideologia auto-excludente do papel das línguas na escola de educação básica. Como formadores de professores, não foram raras às vezes em que observamos a resistência e a incredulidade de futuros professores sobre a possibilidade de utilizarem eles próprios a língua a ser ensinada em sala de aula, alegando que os alunos não a entenderiam ou não gostariam de ouvi-lo falando-a.

Nessa conjuntura, a formação do professor deve ampliar os eixos epistemológicos para além dos quatro apresentados inicialmente, introduzindo o eixo político-ideológico como um motor articulador das questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, de forma que o futuro docente ou docente em formação continuada se dê conta de suas opções didático-metodológicas e possa compreendê-las em um marco mais amplo. Consideramos que esse é um dos caminhos para que o professor volte a ocupar seu lugar como uma autoridade intelectual, não só sensível ao contexto (como muitas teorias pedagógicas vem enfatizando nas últimas décadas, especialmente com atenção à observação e consideração a respeito do contexto do aluno), mas também como agente de mudanças no que tange às desigualdades sociais, aos preconceitos de diferentes naturezas e especialmente como um não-reprodutor dessas desigualdades. A ideologia do “pouquinho” apontada por Santos (2005), que mencionamos anteriormente, é uma forma sutil de reproduzi-las.

Aparentemente esses preceitos inclusivos permeiam grande parte das orientações que são veiculadas oficialmente não só no ensino de línguas no Brasil, mas também para outras disciplinas escolares; entretanto, é preciso dizer que muitos desses conceitos muitas vezes são tratados de maneira banalizada e até superficial nos espaços de formação e também pelos agentes públicos através dos documentos produzidos. Ou seja, o que é, na prática, pensar em questões de cidadania de forma geral e no ensino de línguas, de forma particular?

Irala (2010) apresenta o relato de uma aluna fronteiriça que estudou espanhol na escola durante sete anos (quatro no Ensino Fundamental e três no Ensino Médio). A mesma recorda os embates que havia em sala de aula em função do espanhol apresentado pelas professoras e o vivenciado pelos alunos fora da escola ou até mesmo dentro dela, pela existência de estudantes uruguaios que a frequentavam no Brasil. A aluna menciona a discrepância entre o contexto social vivenciado na região – não explorado pelas professoras da disciplina – no qual o Brasil e o Uruguai se separam apenas por uma avenida – e o ensino de gramática normativa ou de diálogos que

evidenciavam as “*calles de Madrid*”⁵, trabalhados de forma recorrente pelas docentes.

Esse exemplo demonstra a ausência de uma reflexão cidadã na vivência formativa das docentes em questão, de forma a contribuir para a ampliação do fosso entre os sentidos construídos nesse espaço através da formação escolar e os sentidos formados por cada um em suas experiências cotidianas. Ou seja, o desprestígio da cultura local – permeada pela presença constante das duas línguas no plano da oralidade e a condição de bilinguismo⁶ existente na comunidade não possibilitava que as professoras percebessem aquele cenário como um potencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo e identitário dos alunos e sim, não raras vezes, como um problema.

Tanto o modelo de ensino mencionado por Vinhas (2009) quanto esse apresentado (IRALA, 2010) não refletem exceções sobre o variado quadro de ensino de línguas que encontramos nas escolas regulares do país; porém, a grande questão está calcada em como tornar esse professor um agente de mudanças sem negligenciar os outros aspectos da formação que incluem, antes de mais nada, a condição de reconhecer-se (e ser reconhecido) como um cidadão bilíngue, que diante de contextos reais de interação, tanto acadêmicos, cotidianos e em sua própria sala de aula, sinta-se confortável para fazer uso de sua língua não-materna⁷ (cf. BARROS & IRALA, 2012).

Os professores formadores e o currículo do curso de graduação têm um papel fundamental nessa questão, pois geralmente o que é mais comum é assumir que o estudante do curso de Letras precisa ocupar sua formação primeiro com uma série de conceitos teóricos advindos dos Estudos Linguísticos e Literários, discutir os métodos pedagógicos numa perspectiva histórica que aponta como ultrapassadas determinadas

⁵ “calles” é “rua” em português.

⁶ O conceito de bilinguismo aqui adotado é o de Maher (2007).

⁷ Optamos aqui pelo termo não-materna como uma oposição à língua materna, entendida como aquela em que nos sentimos particularmente (e primeiramente) em situação de conforto.

abordagens até hoje presentes nas escolas (sem grandes reflexões sobre o porquê isso ocorre e em que contextos ocorrem), realizar práticas e estágios que normalmente são insuficientes temporalmente para afinar questões de ordem mais específica (tanto linguísticas e discursivas, como de gerenciamento das turmas, a forma como dar instruções para a realização das tarefas e como produzir comandos orais e escritos, etc.) e apenas se houver tempo hábil (ou de forma não obrigatória, através de disciplinas eletivas ou optativas), discutir aspectos gerais que vinculam o ensino de línguas às questões de ordem política e econômica vigentes no país e no mundo. Também, nesse sentido, não são incomuns encontrar nos próprios formadores posturas contrárias a uma visão mais engajada politicamente, por considerá-la imprópria para o ambiente acadêmico, considerado por muitos ainda como o lugar da “neutralidade”, a despeito de tantas discussões epistemológicas contrárias.

Nesse sentido, é possível afirmar que encontramos um “efeito dominó” bastante preocupante na formação dos docentes de línguas de maneira geral: uma formação centrada em aspectos aparentemente “técnicos” do ensino e/ou insuficiente do ponto de vista da formação linguística de um professor efetivamente bilíngue, comprometendo e inviabilizando (ou adiando) qualquer possibilidade de mudança na concepção dominante de que as línguas adicionais são, ainda, para poucos privilegiados.

UM OLHAR ESPECÍFICO PARA A QUESTÃO DO ESPANHOL

Concebe-se o espanhol como “língua vizinha”, não só tomando em conta os aspectos linguísticos possíveis de comparação com o português (não sem deixar de considerar a própria nomeação das duas línguas como grandes abstrações), mas também os aspectos históricos e geográficos que podem ser apontados não só por uma perspectiva eurocêntrica, mas também das relações existentes entre os territórios americanos antes da fixação das fronteiras territoriais e a partir das

vivências dos diferentes povos e línguas que constituíram identitariamente as populações que ocupam um lado ou outro das atuais fronteiras nacionais, como, por exemplo, as etnias indígenas que habitavam (e ainda habitam) o território, formando um cenário rico de experiências e de visões de mundo que se assemelham, chocam-se, complementam-se ou se fundem nos diferentes momentos históricos (cf. FREGA, 2011; RODRIGUEZ & GONZÁLEZ, 2010; LÓPEZ MAZZ & BRACCO, 2010).

Esse olhar, pelo viés das diferentes narrativas histórias, não só deveria estar mais presente na formação do futuro professor, como também deveria ocupar um lugar privilegiado no ensino de espanhol da educação básica em grande parte do território nacional, bem como a questão dos movimentos migratórios mais recentes (no caso de algumas regiões). Esse entrelaçamento das vivências passadas (em alguns casos seculares) e presentes tendem a contribuir para uma aproximação à realidade regional e podem apresentar uma visão menos instrumentalista de ensino de línguas, geralmente construída à mercê de determinações econômicas instáveis, pois, nesse sentido, a língua é tratada como qualquer outro bem de mercado.

O argumento muitas vezes utilizado pelos docentes de que os estudantes devem aprender línguas em função dos mercados e alianças econômicas (como muitas vezes se escutou, no caso de espanhol, que sua aprendizagem era necessária em função da existência do MERCOSUL), fragiliza-se na medida em que há um distanciamento afetivo e real desses estudantes com a implicação a respeito do significado de tais alianças; ou seja, o problema está menos em mencionar esse aspecto como relevante para a aprendizagem do espanhol e mais em possibilitar que realmente o docente e o aluno compreendam que lugar social ocupam localmente em função dessas questões e como podem contribuir para que mudanças sociais efetivas sejam levadas a cabo de forma mais justa e igualitária para a maioria das pessoas em razão dessas alianças. A linguagem, e, concretamente, a condição de “zona de

conforto” em pelo menos mais de uma língua têm um papel considerável nessa visão aqui apresentada.

É preciso dizer, entretanto, que não é apenas assumindo um compromisso social claro com o coletivo, vinculando-o com as questões históricas, econômicas e geográficas pertinentes de uma maneira crítica, que o professor de espanhol terá as condições favoráveis para um ensino de língua de fato significativo. Nesse sentido, ainda precisamos avançar na desfragmentação do ensino há tanto tempo denunciada. Como exemplo, mencionamos as reações e considerações de um professor de Geografia do Ensino Fundamental, o qual, em sala de aula para alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental, teceu comentários pejorativos a respeito do Uruguai, país vizinho mais próximo ao município em que o mesmo atuava como docente. Tais alunos também possuíam em seu currículo obrigatório duas aulas semanais de língua espanhola.

Diante desse fato, as questões são as seguintes: que relação os estudantes fizeram entre o comentário do professor de Geografia e as aulas de língua espanhola ministradas na escola? Teriam as aulas de espanhol contribuído para a promoção de uma contra-argumentação dos alunos às opiniões do docente? Se os conteúdos trabalhados na disciplina de Espanhol pudessem ser conjugados com os trabalhados em Geografia, o professor teceria tais comentários? Esses questionamentos permitem a formulação de outras e variadas indagações, mas servem para evidenciar também que aspectos aparentemente sutis do universo de sala de aula dão conta de nos fazer perceber que a fragmentação na escola e a fragmentação na formação docente funcionam como “venenos” contra um ensino mais qualificado do ponto de vista da compreensão da sociedade, impossibilitando que alunos e professores venham a se tornar reais agentes de mudança.

UM OLHAR ESPECÍFICO PARA A QUESTÃO DO INGLÊS

De Lima (2011) organizou em 2011 uma obra coletiva na qual diversos especialistas/formadores da área de Língua Inglesa do país produziram suas reflexões em torno da seguinte pergunta: inglês em escolas públicas (não) funciona? Aqui, reformulamos a pergunta de maneira a problematizar dois imaginários (cf. IRALA, 2007) centrais que circulam em torno da língua inglesa no Brasil, apontados por Rajagopalan (2005, p. 140-141), para além da questão da educação básica, mas presentes, de alguma maneira, também nesse cenário: ou registra-se uma “rejeição sumária do inglês” ou uma “aceitação resignada do avanço do inglês”.

Ambos imaginários, construídos com base em questões geopolíticas, não passam ilesos nas relações estabelecidas nos espaços educacionais, tanto no ensino básico quanto no ensino superior e também contribuem para pautar, de alguma maneira, os parâmetros metodológicos e procedimentais no ensino dessa língua nesses espaços, mesmo sem que seus agentes se deem conta desse aspecto. Entretanto, não raras vezes, essa relação que é inerente à inserção dessa língua no currículo escolar, é apagada em prol de uma visão que se estabelece como a única válida ou “útil” no espectro das línguas adicionais, escamoteando que a construção curricular supostamenteneutra ou alheia a qualquer questão geopolítica, de fato não o é.

Podemos exemplificar, , nesse sentido, a adoção acrítica e cada vez mais difundida, em muitos estabelecimentos de ensino brasileiros, dos parâmetros estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001), produzido pelo Conselho de Europa para a realidade daquele continente e não para a realidade brasileira. O documento foi publicado em diversas línguas europeias no início dos anos 2000 e, desde então, suas orientações têm norteado as publicações de materiais didáticos, planejamento e organização de cursos no ensino de línguas em diversos outros países não-europeus, como, por exemplo, no Brasil. A disseminação dos parâmetros desse documento demonstra, ainda, o quanto o “conhecimento estrangeiro” permanece sobrepondo-se ao

“conhecimento local” (GIMENEZ & MATEUS, 2005) nas questões de ensino de línguas, apesar da extensa produção científica nacional brasileira existente, especialmente voltada ao ensino de inglês.

Defendemos que o “funcionamento do ensino” do inglês, como de qualquer outra língua, precisa estar articulado no espaço escolar com o ensino de outras disciplinas, como História, Artes, Sociologia, Geografia, etc., como também apontamos anteriormente no ensino de Espanhol. Conhecer, elucidar, tomar partido sobre o impacto social da aprendizagem de línguas de uma forma não ingênua pode contribuir para o empoderamento (HOROCHOVSKI & MEIRELLES, 2007) de discentes e docentes em todos os níveis, no sentido de avançar na compreensão do que significa fazer “funcionar” o ensino, tomando essas ou aquelas decisões, aceitando ou rejeitando esse ou aquele discurso, essa ou aquela prática, esse ou aquele procedimento, os quais, em geral, nunca serão meramente pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos aqui articular questões pertinentes para a formação e atuação docente de professores de línguas adicionais no Brasil. Mencionamos alguns desafios que marcam a diversidade de concepções a respeito do que deve saber um professor de línguas na atualidade e como as instituições formadoras lidam normalmente com essas questões nos currículos dos cursos de graduação.

Afirmamos que os aspectos de ordem histórica, geográfica e política devem, com urgência, fazer-se mais presentes na formação do futuro docente (e também em sua formação continuada), para efeito de dar protagonismo a esses aspectos, como forma de pensar um lugar legítimo criado e recriado constantemente para as línguas no espaço escolar. É necessário ir além de pretensões imediatas vinculadas aos desígnios do mercado, porém sem negligenciá-los como condutores das políticas que nos afetam a todos, tanto no

exercício da profissão de professor, quanto na vida doméstica, em nossa inevitável condição de consumidores (como somos predominantemente percebidos na atualidade, onde se reforça uma postura individualista) e de cidadãos (como agentes em prol de uma coletividade mais justa)⁸.

Uma atenção mais detalhada numa formação dessa natureza – em que professor e aluno possa(m) perceber-se como agentes de mudança, evitando preconceitos contra países, pessoas, concepções de mundo, denunciando e combatendo desigualdades de todas as naturezas – não deve estar presente apenas no discurso de todos os documentos que regem a educação no país, mas sim construir-se como uma tentativa iniciada pela própria reformulação e revisão crítica dos currículos de todos os níveis de ensino e também das práticas vivenciadas nos cursos de licenciatura em Letras. Às vezes, mesmo práticas que se autodenominam inclusivas, são, de alguma maneira, as mais excludentes, como é o caso da falta de condições humanas e materiais de funcionamento de diversos cursos de formação de professores (e de outros profissionais de nível superior) em diversas instituições do país, as quais formam anualmente centenas de pessoas com formação teórico-prática precária e nenhuma criticidade sobre sua própria condição e, muito menos, sobre a sociedade e suas contingências. Operam, nesse sentido, como verdadeiras “fábricas de diplomas”.

Também há necessidade de os docentes universitários compreenderem que a visão fragmentada dos cursos e a falta de clareza de como concretamente formar professores de língua com reais condições de ocupar a posição de autoridade intelectual em suas salas de aula, têm sido, há anos, uma demanda mais do que urgente. Perguntas como “estamos produzindo ou denunciando desigualdades? A que ideologias nos vinculamos em nossas práticas formativas (pedagógicas)?” merecem, antes de mais nada, serem amplamente respondidas com total clareza por nós, docentes universitários formadores e

⁸ Nota-se aqui a tensão entre ambas as posições, as quais devem ser trazidas à tona e trabalhadas ao longo da formação.

também pelos professores da educação básica, em seus respectivos âmbitos de atuação.

REFERÊNCIAS

- ANEP. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo: Consejo Directivo Central, 2008.
- ARNOUX, E. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, A. & CASTELA, G. (orgs.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011.
- BARROS, E. & IRALA, V. Entre el lugar de la resistencia y el lugar del aprendizaje: “professora, tú pode falar português?”. In: CARVALHO, T. (org.). *Espanhol e ensino: relatos de pesquisa*. Mossoró: UERN, 2012. p. 59-68.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- CONSELHO DE EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.
- DE LIMA, D. (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- DORNELLES, C. & IRALA, V. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: REICHMANN, C. (org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-38.
- FREGA, A. (coord.). *Historia regional e independencia del Uruguay*. Montevideu: Banda Oriental, 2011.
- IRALA, V.; Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: BARROS, C. & COSTA, E. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.

IRALA, V. B. La lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra. In: CAVALHEIRO, A.; _____. *O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço*. 1. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 101-194.

GALVÁN, C; ALONSO, M.C. & TOFFOLI, T. *O espanhol no ensino universitário brasileiro*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

GIL, G. & VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T.; MATEUS, E. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o Programa Paraná ELT. In: _____. JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

KLEIMAN, A. & CAVALCANTI, M. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: _____. (orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: DE LIMA, D. (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LÓPEZ MAZZ, J. & BRACCO, D. *Minuanos*. Montevideu: Lunardi y Risso, 2010.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. & BORTONI-RICARDO, S. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HOROCHOVSKI, R.; MEIRELLES, G. *Problematizando o conceito de empoderamento*. Anais do II Seminário Nacional Movimentos

Sociais, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil. Disponível em:
http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf. Acesso em: 21 mai 2014.

RAJAGOPALAN, R. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & _____(orgs.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

RAJAGOPALAN, R. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K. & SCHEYERL, D (orgs.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. *Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 1 v.

RODRÍGUEZ, S. & GONZÁLEZ, R. *En busca de los orígenes perdidos*. Montevideú: Planeta, 2010.

SANTOS, L. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá: UFMT, 2005.

STURZA, E. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura (SBPC)*, São Paulo, p. 47-50, 2005.

VEZ, J. M. *Formación en didácticas de las lenguas extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens, 2006.

VINHAS, L. I. Um estudo de caso sobre o ensino de língua estrangeira: contrastando lei, teoria e prática. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 12, p. 227-252, 2009.