

Referência:

LEFFA, V. J. 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. 333-355.

Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras

Vilson J. Leffa
Universidade Católica de Pelotas

INTRODUÇÃO

O ser humano possui algumas características que são exclusivas de sua condição humana. Nenhum outro ser, por exemplo, tem a capacidade da articulação lingüística em termos de léxico e sintaxe; nenhum outro ser é capaz de pensar e refletir sobre sua própria condição, e nenhum outro ser é capaz de evoluir de uma geração para outra, como faz o ser humano.

Dessas características exclusivas – e essenciais – do ser humano, duas precisam ser destacadas quando se fala em formação de professores de línguas estrangeiras. Uma é a capacidade da fala; o homem não é apenas um animal político; é um animal político que fala. A outra característica importante é a capacidade de evoluir. O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que temos do mundo.

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se

pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições, etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada. No caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa na atualidade. Todas essas questões afetam a formação do professor tanto em situações de pré-serviço (e.g. a definição de uma carga horária mínima para uma disciplina no curso de graduação) como em situações de serviço (e.g. a organização de um curso de atualização para professores do ensino médio).

O GRANDE DESAFIO

Um aspecto que tem sido muito enfatizado na preparação de professores é a necessidade de estabelecer de modo bem claro a diferença entre treinar e formar e, a partir dessa diferença, passar a formar o professor e não apenas a treiná-lo. Tradicionalmente tem-se definido treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica (Pennington, 1990; Wallace, 1991, ver também Celani neste volume).

“Caracteriza-se por abordagens que concebem a preparação profissional como a familiarização dos alunos mestres com técnicas e habilidades para serem aplicadas em sala de aula” (Richards e Nunan 1990, p. xi). Por outro lado, formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do

professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento.

Neste trabalho, procura-se introduzir uma perspectiva temporal para distinguir treinamento de formação. Assim, define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro.

Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível.

Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além.

A figura 1 tenta ilustrar a diferença entre treinamento e formação. Formação, por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos. Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo. O treinamento já segue uma linha horizontal, serial e seqüencial, onde não há retorno; inicia e termina com a prática.

A necessidade de prever o futuro é o maior de todos os desafios. Quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos. Como será esse mundo não temos condições de prever. Podemos aventar algumas hipóteses, mas não podemos garantir que essas hipóteses serão confirmadas. O que podemos fazer é alertar o futuro professor que o conteúdo que ele está recebendo agora através dos livros é um conteúdo de valor temporário, e que muito brevemente, como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida.

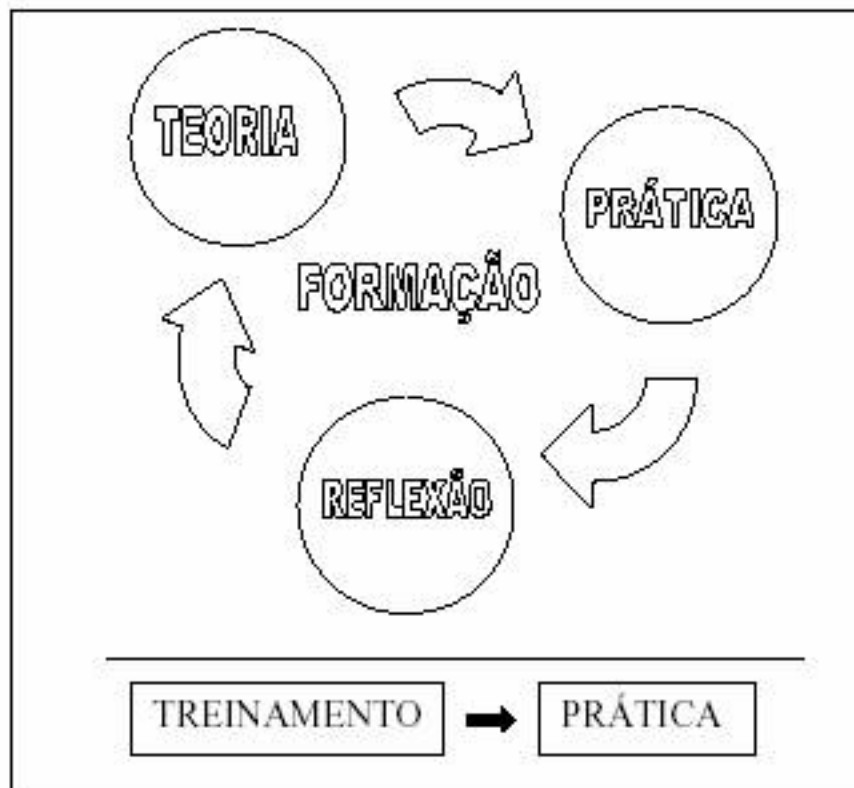


Figura 1 – Diferença entre formação e treinamento

Já está se desenvolvendo no meio acadêmico a consciência de que o conhecimento tem uma validade que prescreve depois de um certo período. Para a avaliação do currículo de um pesquisador, por exemplo, só interessa sua produção científica dos últimos cinco anos, sendo que em muitas circunstâncias, como na avaliação de cursos, por exemplo, só é considerado o que foi produzido nos últimos dois anos. Na verdade, um diploma de conclusão de curso deveria ter impresso, junto com a data, um termo de validade, deixando bem claro que um determinado conhecimento é um bem perecível. O conhecimento evolui e aquilo que é verdade hoje provavelmente não será verdade amanhã. O conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação.

O treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.

REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Ao refletir sobre a questão dos aspectos políticos na formação do professor, parte-se do princípio de que nenhum ser humano tem a mínima

possibilidade de existir sozinho. A idéia do herói solitário que vai enfrentar sozinho, sem qualquer ajuda, os bandidos que estão ameaçando a cidadezinha do Velho Oeste tem um apelo romântico muito grande, mas não é realidade; é ficção.

O grande escritor americano do Século XX e expoente máximo do individualismo exacerbado, Ernest Hemingway usou como título de um de seus livros o título de um poema de John Donne, poeta inglês que viveu na Inglaterra no Século XVII: *Por quem os sinos dobram*. Hemingway, na verdade, não usa apenas o título do poema para seu livro, mas, certamente para deixar bem claro o que ele quer dizer com o título, usa o próprio poema como epígrafe do livro. Um poema que, resumidamente, diz o seguinte: nenhum homem é uma ilha; todo homem é parte do continente – por isso, quando ouvirmos os sinos tocarem pela morte de alguém não devemos perguntar por quem os sinos dobram; eles dobram por nós.

Viver, portanto, é conviver – e a necessidade de convivência aumenta na medida em que evolui a humanidade. Cada vez mais a execução de uma tarefa depende da interação com os outros. A própria inteligência, que sempre foi vista como uma característica individual, passa a ser vista como uma característica social, distribuída entre os participantes de um determinado grupo, quer seja um time de futebol, a equipe da Nasa que enviou o homem à lua ou os responsáveis pela produção de um automóvel. Muitas atividades que há algum tempo ainda eram executadas individualmente – um sistema operacional para microcomputadores, um dicionário monolíngüe, um projeto de lei – agora só podem ser realizadas coletivamente. Nomes como Webster, Aurélio ou Michaelis, indivíduos que deram origem aos dicionários que levam seus nomes, atualmente não seriam mais individualmente responsáveis pelas obras que idealizaram – hoje seus dicionários são obras coletivas, resultado de um trabalho de equipe.

É pertinente lembrar que a palavra “política”, que historicamente surgiu com a criação das cidades, tem em comum com a palavra “cidade” o mesmo radical “polis” em grego. As palavras “cidade” e “cidadania”, por sua vez, também têm o mesmo radical – o que mostra, em suma, que “política”, “cidade” e “cidadania” são palavras da mesma família – todas surgidas da intensificação da convivência entre os seres humanos. Essa convivência, com o tempo, foi se tornando tão complexa que surgiu a necessidade de se regulamentar as relações entre as pessoas, basicamente estabelecendo uma série de direitos e obrigações para que cada indivíduo pudesse exercer na coletividade a sua cidadania.

Surgia assim a ciência da política, que no início tinha condições de ser totalmente participativa: todas as pessoas interessadas se reuniam num determinado local e estabeleciam sem intermediários as normas de convivência que deveriam seguir para poder sobreviver coletivamente. Com o crescimento da cidade e a complexidade das relações entre as pessoas, a participação foi substituída pela representação – o cidadão não participava mais diretamente das decisões que afetavam sua vida, mas escolhia um representante para defender seus direitos. Atualmente, com o avanço da tecnologia, que amplia a possibilidade de comunicação e interação entre as pessoas, há uma tendência de retorno à cidadania participativa, com maior ou menor grau, dependendo apenas da vontade política dos principais interessados. Assim como é possível, por exemplo, identificar em poucas horas, entre milhões de apostadores da Loto em todo o país, quem possui o cartão vencedor, seria também possível verificar diretamente o desejo de toda a população nas decisões que afetam a todos.

Não há razão para sermos consultados somente a cada eleição. ... na era digital o exercício da cidadania já não será esporádico e direcionado pelos governos, mas sim exercido pró-ativamente pelos cidadãos digitais interconectados em poderosas redes virtuais (Rossi, 2000, p. 34).

Se não é feito – numa época em que já estamos definitivamente entrando num sistema de governo digital (e-government) com grande possibilidade de participação (Taquari, 2000, p. 2) – é porque falta vontade política, tanto de representantes como de representados. A tradição liberal de que o ser humano estaria mais interessado na proteção de seus interesses individuais do que no bem da coletividade (Levine, 1981), parece que ainda é muito forte.

Da parte dos representados é mais fácil delegar do que participar, já que participar exige não só inteirar-se dos problemas que ameaçam nossos direitos mas também trabalhar concretamente em sua defesa. O preço que se paga pela cidadania participativa é o tempo de que precisamos dispor para poder exercê-la, incluindo reflexão e ação.

A luz condutora da democracia participativa é a consciência de que as escolhas devem ser feitas dentro de qualquer contexto social sem o domínio da vontade de uma elite (mesmo de uma elite eleita...). Ao contrário da teoria liberal clássica, a democracia participativa reconhece a escolha como a essência da atividade de um ser humano moral, responsável e comprometido. A política não é uma atividade para ser exercida de modo superficial e ocasional em determinados momentos (Beyer, 1988, p. 265). (Tradução minha)

A legislação vigente

Do ponto de vista político, a formação do professor de línguas estrangeiras envolve não só questões ligadas estritamente à formação, incluindo aí as exigências legais para o exercício da profissão, mas também questões de política lingüística. A legislação a respeito, começando pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), parece bem clara em todos esses aspectos, esclarecendo, por exemplo, quem deve estar legalmente habilitado para o ensino de uma língua estrangeira, onde a formação deve ser obtida, quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos, incluindo até a carga horária mínima para a prática de ensino, quem e a partir de que série deve estudar línguas estrangeiras, a quem cabe decidir a escolha das línguas a serem ensinadas na escola, etc.

Os dispositivos da LDB sobre o ensino da língua estrangeira têm sido recebidos, de um modo geral, com simpatia pelos pesquisadores. No levantamento que fiz dos trabalhos apresentados no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, realizado em Pelotas, em setembro de 2000, não encontrei um único trabalho que criticasse negativamente o que estabelece a lei. Alguns eram explicitamente favoráveis (ex.: Gonçalves, 2000; Kundman, 2000) enquanto que outros davam a entender que a lei deveria ser cumprida (ex.: Caixeta, 2000; Costa et al., 2000). Entre os pontos positivos mais citados está a obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira a partir da quinta série e a determinação de no mínimo 300 horas para a prática de ensino na graduação.

Outro consenso entre os especialistas é de que a lei está certa quando estabelece que o ensino da língua estrangeira deva ser decidido pela comunidade onde está inserida a escola. Não é a lei, não é o estado quem vai decidir qual ou quais línguas deverão ser ensinadas; é a comunidade, a partir de seus interesses e necessidades.

O grande impacto da LDB está na habilitação para a docência. O trabalho do MEC, avaliando as condições dos cursos de graduação e futuramente aplicando exames nacionais de línguas estrangeiras para alunos da graduação, haverá de mexer com a formação do professor. As universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Embora seja talvez um exagero afirmar que a universidade, em vez de formar está deformando o professor (Paiva, 1997), a verdade é que há um desequilíbrio entre a oferta e a procura, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos: a procura por professores é maior do que a oferta de profissionais competentes. O resultado é o surgimento de propostas e ações para formar o professor fora da universidade, em escolas

de línguas ou instituições estrangeiras de divulgação de outras culturas que atuam dentro do Brasil – o que tem provocado a reação de muitos especialistas, que defendem a universidade como a instância responsável pela formação do professor (ex.: Volpi, 2000).

Achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos – é mais ou menos como fizeram os gregos na antiguidade, que construíram altares não apenas para os deuses conhecidos, mas que já deixaram um altar pronto para venerar um possível deus que viesse a surgir no futuro. Entre as propostas específicas que têm surgido dos pesquisadores da área, destacam-se a necessidade da educação contínua (Silva, 2000), a atualização dos professores (Bohn, 2000) e a criação de bancos de materiais nas escolas (Paiva, 1997).

A legislação, por si só, não pode ter condições de garantir um ensino de qualidade. Sua própria implementação depende de muitos fatores, não só de ordem econômica, mas também da vontade política de governantes, alunos, pais e professores. A grande vantagem da LDB, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, é que ela tem mais aspectos positivos do que negativos, fazendo com que a maior preocupação do professor esteja, não em modificar a lei, mas em fazer com que ela seja implementada e cumprida.

O problema maior da LDB pode ser a falta de condições para que ela seja efetivamente implementada, o que nos coloca na estranha situação de não estarmos à altura da lei que temos. Isso a princípio pode ser preocupante, mas talvez seja mais um aspecto positivo: na pior das hipóteses temos que evoluir, temos que melhorar para que possamos cumprir a lei. O que se deve fazer, portanto, não é tentar mudar a lei, mas criar condições, com urgência, para que ela possa ser cumprida.

O papel das associações de professores

As associações de professores podem desempenhar dois papéis importantes na formação do professor, um interno e outro externo. Internamente, a

associação pode promover a interação entre seus associados, basicamente pondo os professores em contato uns com os outros para a troca de idéias e experiências. Externamente, espera-se que a associação contribua para a defesa dos interesses de seus associados.

Essa contribuição pode dar-se, com maior ou menor intensidade, através de diferentes iniciativas como eventos, publicações, formação de comissões, encaminhamento de moções junto às autoridades educacionais e governamentais. Entre os eventos, estão os inúmeros encontros regionais e nacionais de professores realizados anualmente em todo o Brasil, incluindo congressos, simpósios, fóruns de debates, cursos e jornadas de atualização, além de centenas de atividades menores como palestras, demonstração de materiais didáticos, relatos de experiências e de viagens (colegas que voltam de um estágio no exterior, por exemplo), oficinas de preparação de materiais. Alguns desses eventos às vezes têm sido realizados em convênio com as secretarias de educação, tanto do estado como do município. No caso de algumas línguas, incluindo aí o espanhol, francês e alemão, o apoio de órgãos estrangeiros tem sido bastante freqüente.

As associações procuram também divulgar as informações entre seus associados através de diferentes formas de publicação, incluindo periódicos acadêmicos (Ex: *Contexturas* da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo), anais de congresso e principalmente boletins e informativos.

As associações, além de promover a interação entre seus associados, podem também agir junto às autoridades educacionais e governamentais, fornecendo subsídios para determinados projetos políticos na área da educação ou mesmo encaminhando outros.

As associações científicas e de professores, na medida em que conseguem dar ao professor a oportunidade de formar com outros colegas uma comunidade discursiva, com interesses comuns, para a troca de idéias, pode contribuir muito para a formação contínua do professor. O professor não deve apenas querer ouvir o que os especialistas têm a dizer, e muito menos esperar fórmulas prontas. Ele deve também ter a oportunidade de trazer suas idéias e trocar experiências com os colegas de sua profissão. As associações podem contribuir neste aspecto, continuando o trabalho de formação iniciado na universidade.

Questões de multinacionalidade

As questões político-econômicas, muitas vezes resultantes da

multinacionalidade de uma língua, podem também afetar a formação do professor, influenciando desde decisões pessoais na escolha da língua (o aluno, por exemplo, pode gostar mais de francês mas resolve estudar inglês porque acha essa língua mais importante na hora de conseguir um emprego) até decisões coletivas, feitas pela comunidade escolar ou mesmo pelos sistemas municipais ou estaduais, provavelmente determinadas por fatores econômicos ou ideológicos, levando ou não em conta as preferências individuais dos alunos.

A língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e a alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para sua comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

A situação multinacional do inglês tem gerado muito protesto em todo o mundo, não só de países periféricos, mas também de países do primeiro mundo, que se vêem na contingência de terem que estudar o inglês, como a França e o Japão, por exemplo. A oposição de muitos intelectuais franceses contra a multinacionalidade do inglês é notória e pode refletir os sentimentos de muitos alunos, tanto de países centrais como periféricos:

Eu penso, eu vivo, eu amo e eu ... critico em francês. É nesta língua que eu faço as reflexões 'mais sofisticadas, mais refinadas que eu consigo produzir. Escrever em inglês significa enfraquecer, mediocrizar meu trabalho. (Gouin, 1998).

Há muitas diferenças entre estudar uma língua estrangeira multinacional e uma língua estrangeira nacional, envolvendo aspectos como obrigatoriedade versus deslumbramento, colonialismo mental versus consciência crítica, motivação instrumental versus motivação integrativa, entre outras.

Quando um aluno brasileiro escolhe estudar alemão, italiano ou mesmo francês, ele normalmente faz isso por gosto pessoal, envolvendo questões afetivas. O aluno, por exemplo, chega à faculdade e resolve estudar italiano porque essa era a língua falada em sua comunidade na infância. Essa busca

pelas suas raízes é vista como algo que deve ser incentivado. Caso ele venha a se deslumbrar com a língua e a cultura italiana ou alemã, isso é também visto com bons olhos – pelo menos hoje quando tanto a Itália como a Alemanha não têm mais pretensões explicitamente colonialistas, como acontecia durante a II Guerra Mundial, por exemplo. O fascínio pela arquitetura veneziana ou mesmo pela filosofia alemã é visto como um deslumbramento lícito.

No entanto, se o aluno escolhe inglês, as hipóteses de sua motivação já são diferentes; ele pode estar escolhendo o inglês, não por gosto pessoal, mas por uma motivação instrumental, por uma imposição do mercado de trabalho. Vai estudar inglês porque precisa; não porque gosta. Há um interesse imediato, menos nobre, que se sobrepõe a uma motivação integrativa, no sentido de Gardner e Lambert (1972). A hipótese de que o aluno quer estudar inglês porque admira a língua e a cultura pode ser vista neste caso como alienação e colonialismo mental.

A formação do professor de inglês, ou de qualquer língua que venha a se tornar multinacional, deve incluir também a preparação do professor para que ele se dê conta de que há uma diferença entre ensinar uma língua que é ou não é multinacional. Que reflexos essas diferenças teriam na formação do professor? Oferecem-se aqui algumas sugestões, considerando uma língua multinacional como é o inglês na atualidade.

Parte-se da idéia, herética para alguns, de que a vinculação entre língua e cultura não é unívoca e indissolúvel: uma língua pode representar mais de uma cultura. Uma língua, como a inglesa, por exemplo, falada nos mais diferentes países, no hemisfério norte e no hemisfério sul, no ocidente e no oriente, uma língua assim não fica atrelada a uma única cultura. Não só a cultura, mas também a própria língua muda. O inglês da África do Sul é diferente do inglês dos Estados Unidos, que é diferente do inglês da Austrália, que é diferente do inglês da Nigéria, e assim por diante. O inglês tornou-se uma língua internacional, mas teve que pagar um preço por isso: perdeu sua identidade, perdeu sua nacionalidade. Atualmente existe até a variedade, já reconhecida, de inglês brasileiro – que qualquer professor pode, e até talvez deva, ensinar.

Ninguém vai estudar finlandês se não estiver interessado na Finlândia, como não vai estudar javanês se não estiver interessado na Indonésia ou na Malásia. Com o inglês, isso não acontece: pode-se estudar inglês sem estar de modo algum interessado num determinado país. Pode-se perfeitamente estudar inglês estando interessado apenas em computadores, ou em telefonia celular ou mesma na Finlândia, onde praticamente toda a população fala

inglês. Como colocou Bhatia: “... essa língua [a inglesa] não representa apenas uma cultura ou apenas uma única maneira de viver” (Bhatia, 1997, p. 315). (Tradução minha)

Não se quer dizer com isso que o inglês seja uma língua neutra. Nenhuma língua o é, nem mesmo uma língua artificial como o Esperanto, criada, segundo Zamenhof, seu autor, para promover a fraternidade universal. Embora ninguém provavelmente seja contra a celebração da fraternidade universal, é preciso reconhecer, no entanto, que no momento em que se associa essa ideologia a uma língua, essa língua deixa de ser neutra, por mais desejável que seja a ideologia.

Algo semelhante pode acontecer com o inglês. Vai sempre transmitir uma ideologia, que não precisa ser necessariamente de conteúdo negativo; o que parece até ser reconhecido pelos próprios críticos da hegemonia da língua inglesa (Pennycook, 1994, 1995; Cox & Assis-Peterson, 2001). Nas palavras de Cox & Assis-Peterson:

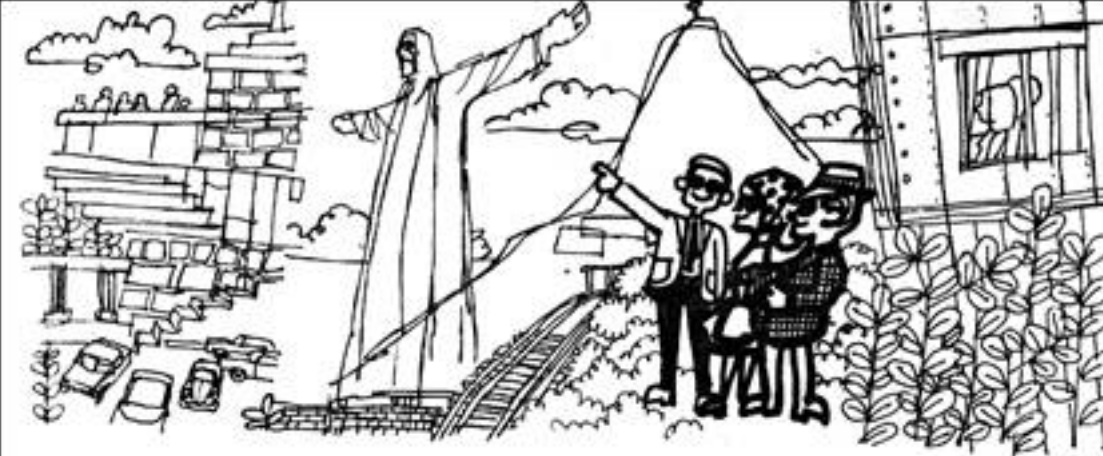
“A expansão do inglês no mundo não é a mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular idéias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização, podemos perceber que o ensino instrumental é só mais uma armadilha” (Cox & Assis-Peterson, 2001, p. 19)

Embora a maioria dos intelectuais atribua às palavras *capitalismo*, *neoliberalismo* e mesmo *modernização* uma conotação negativa, seria um exagero achar que idéias de desenvolvimento e democracia não devem ser disseminadas. Achar também que o ensino instrumental do inglês deva ser evitado porque “é só mais uma armadilha” para a colonização mental do aluno, seria suicídio por total falta de discernimento, num mundo onde mais de 70% das publicações científicas estão em língua inglesa. A solução, me parece, estaria no ensino crítico da língua inglesa – mas partindo principalmente da idéia de Bhatia (1997) de que o inglês não representa necessariamente uma única cultura. Esta mesma idéia está subjacente na proposta de Pennycook (1994) quando sugere que na prática de sala de aula “o ensino de inglês deve começar criticamente explorando as *culturas dos alunos*” (ênfase minha) (Pennycook, p. 311).

Ao se propor o ensino da língua inglesa a partir da cultura do aluno, não se está na realidade propondo qualquer novidade, pelo menos no Brasil. É preciso reconhecer que, já na década de 60, o Instituto de Idiomas Yázigi, sob a orientação pedagógica do Prof. Francisco Gomes de Matos, ainda que com ênfase mais na fala do que na leitura, apregoava e praticava o ensino da língua dentro da cultura brasileira. A Figura 2, por exemplo, reproduz uma

página do 2º. *Estágio do Curso de Inglês Conversacional*, onde se pode observar a ênfase na cultura brasileira. O tema do livro é na verdade uma viagem pelas principais cidades do Brasil, onde se mostram a uma família americana diferentes aspectos da cultura local.

A idéia do enfoque na cultura brasileira tem permanecido através das décadas, conforme se pode perceber na Figura 3, retirada do livro de Luiz Paulo da Moita Lopes, *Read, Read, Read*, publicado em 1998, com ênfase não mais na fala, mas na leitura. Desta vez, não só os locais, mas os próprios personagens são também totalmente brasileiros (alunos de quinta e sexta séries).



LESSON 2

DIALOGUE

After visiting Corcovado and Copacabana, the Bakers are now riding the cable car to Sugar Loaf. Janet is thirsty and she wants to have a guaraná.

Henry — Dad, are you sure we're not going to hit those rocks?

Dr. Baker — Don't worry, Henry. It only looks like it. We'll be up there, safe and sound, in a couple of minutes.

Mrs. Baker — How about taking some pictures after getting off?

Janet — Sure, Mom, but let's have that Brazilian soft drink first.

Mr. Pep — You mean guaraná, don't you?

Janet — Yes, that's what I had at the hotel, I think.

Mr. Pep — Something cold will be nice after such an exciting ride.


17

Figura 2 – Exemplo de ensino de inglês com ênfase na cultura brasileira na década de 60 (*Course of conversational English; Second Stage*, p. 17)

Uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da Internet, da Globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país. Falar uma língua multinacional é como possuir ações de uma grande empresa: na medida em que o acionista se unir a outros acionistas e formar com eles uma maioria, pode até decidir a política da empresa. Falar uma língua é apropriar-se dela, seja como falante nativo ou não-nativo.

LEITURA SUPERFICIAL

A Sunday at the Maracanã Stadium



On Sundays Ítalo *Quem é o personagem?* and Bia go to the football stadium *onde vão eles no fim de semana?* with their mother *Quem é a mãe do Ítalo?* and father. They like football a lot. *Quem é a mãe do Bia?* Ítalo is 12 and Bia is 10. He is a Flamengo fan *Quem é o pai do Ítalo?* and she is a Vasco fan.

They get up at 8 o'clock *Quem são os personagens?* and have breakfast. Then at 12 o'clock they have lunch *Quem são os personagens?* and watch TV.

At 3 o'clock in the afternoon they go to the stadium. *Quem são os personagens?* They take some sandwiches with them. Sometimes they shout "Goal!". *Quem são os personagens?* They generally enjoy the game. *Quem são os personagens?*

At 7 o'clock in the evening, they return home, have dinner *Quem são os personagens?* and go to bed.

Figura 3 – Exemplo de ensino de inglês com ênfase na cultura brasileira na década de 90 (Moita Lopes, 1998, p. 13)

Se um dia a língua portuguesa fosse falada mais por falantes estrangeiros do que brasileiros, na proporção de dois estrangeiros para cada falante nacional, e fosse fonológica e lexicalmente invadida por elementos estranhos à própria língua, provavelmente leríamos editoriais na imprensa e veríamos manifestações dos imortais da Academia Brasileira de Letras contra a desnacionalização da língua portuguesa. O português deixaria de ser a língua do Brasil ou de Portugal para ser a língua dos outros, multinacional e multicultural. As pessoas deixariam de estudar o português por afeição a Portugal ou ao Brasil; estudariam mais por motivação instrumental, às vezes até detestando um ou outro país de fala portuguesa. É o preço que se paga por ser uma língua multinacional.

Como ensinar uma língua multinacional

Pode-se estudar uma língua estrangeira para defender os interesses do país onde se mora, como, por exemplo, estudar inglês no Brasil para receber turistas de outras nacionalidades ou para vender um produto brasileiro no exterior. Pode-se também estudar uma língua estrangeira com interesse no país onde a língua é falada, como, por exemplo, estudar japonês para melhor conhecer a cultura do Japão. O foco de interesse, portanto, pode estar localizado no país onde a língua é estudada ou no país onde é falada. A determinação do foco de interesse tem implicações metodológicas para seu ensino, e conseqüentemente para a formação de professores.

Quando se estuda uma língua multinacional, tem-se geralmente uma motivação instrumental, onde não cabe mais a idéia tradicional do ensino de línguas estrangeiras baseado na noção de uma língua uma cultura. Quando se trata de uma língua multinacional, como o inglês na atualidade, sem uma identidade nacional definida, precisa-se de um novo paradigma de ensino de línguas, capaz de dar conta dessa natureza multinacional. Há necessidade de uma mudança de prioridades no ensino da língua estrangeira. Entre essas novas prioridades, tomando a língua inglesa como exemplo, podemos destacar as seguintes: (1) ensine a variedade local da língua multinacional; (2) ensine a língua multinacional para produção; (3) ensine a língua multinacional para objetivos específicos.

Ensine a variedade local da língua multinacional. No caso do ensino do inglês no Brasil, por exemplo, não se preocupar se se deve ensinar inglês britânico ou inglês americano; ensine inglês brasileiro como uma variedade legítima da língua inglesa. Assim como existe o inglês dos Estados Unidos, da Inglaterra, e mesmo da Nigéria, existe também o inglês de Gerard Depardieu, com sotaque francês, o inglês de Antônio Banderas, com sotaque espanhol, e pode existir, com toda legitimidade, o inglês do Brasil. Não há razão para supor que os brasileiros devam falar inglês como falantes nativos que, a propósito, são uma minoria entre os falantes da língua. Uma das condições para que o inglês seja uma língua multinacional é aceitar a diversidade da própria língua. No momento em que o inglês passa a ser falado no Brasil, há de ter uma variedade brasileira – como o português falado no Rio Grande do Sul tem uma variedade gaúcha. Se a variação de uma língua pode ocorrer de um estado para outro, por que não ocorrerá de um país para outro? Havia uma escola de línguas no Brasil que usava a seguinte frase para mostrar a qualidade de seu ensino: “depois do nosso curso o difícil vai ser provar para os outros que você é brasileiro”. A ilusão de que uma escola possa ensinar uma língua estrangeira sem sotaque pode

ser necessária como um jogo de marketing, mas sabemos que é uma ilusão – e que nem é necessária.

Ensine a língua multinacional para produção. A língua multinacional não deve ser ensinada apenas para recepção, fazendo com que os alunos sejam, por exemplo, apenas leitores da língua, incapazes de falar, de escrever ou mesmo de ouvir e entender a língua. Sabemos que uma língua possui quatro modos de passar a informação, sendo dois de produção – fala e escrita – e dois de recepção – escuta e leitura. Para haver interlocução, isto é, a troca, e não apenas a recepção de idéias, é necessário que pelo menos dois canais sejam usados, sendo um de recepção e outro de produção: fala e escuta ou escrita e leitura. A informação precisa fluir nos dois sentidos. A leitura, sozinha, não permite a interlocução. A Figura 4 ilustra como a informação na leitura flui apenas de quem produz para quem recebe o texto, já que fala e escrita ficam desativadas.

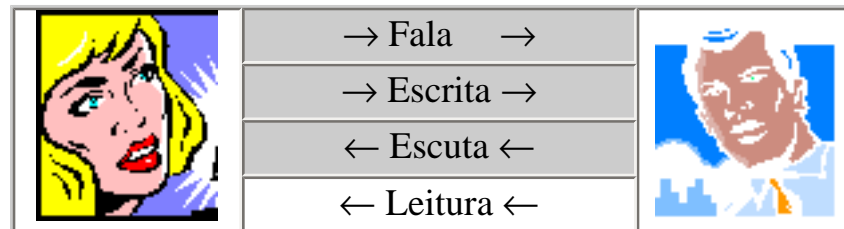


Figura 4 – Fluxo da informação na leitura.

Pode-se argumentar também que uma ênfase exclusiva na leitura reforça a idéia de que a informação, no mundo, deve fluir unilateralmente dos países centrais para os periféricos, disseminando a arte, cultura e ciência em apenas uma direção. O aluno será no máximo um consumidor de informação, sem condições de chegar a produzi-la, embora vivendo num mundo em que tecnicamente, e pela primeira vez na história da humanidade, é possível a interlocução entre duas pessoas de qualquer parte do mundo, fazendo a informação fluir nos dois sentidos. Basta ter algo para dizer. A ênfase na leitura deve ser vista como uma fase transitória no caminho da produção lingüística, e não como um fim no ensino de uma língua multinacional.

Ensine a língua multinacional para objetivos específicos. A língua estrangeira normalmente não compete com a língua materna: é usada para funções diferentes. Em situações normais, ninguém precisa aprender uma língua estrangeira para falar com o cônjuge no café da manhã, pedir o carro emprestado do pai ou discutir com o irmão. Quando aprendemos uma língua estrangeira normalmente a usamos para objetivos específicos: comercialmente para encomendar um produto do exterior, academicamente

para apresentar um trabalho em nossa área de conhecimento ou até por lazer, trocando e-mails com alguém de um outro país com quem temos um interesse em comum. A língua estrangeira e a materna normalmente coexistem, em distribuição complementar, desempenhando funções diferentes, sem necessariamente concorrer uma com a outra.

Quando se ensina uma língua multinacional como o inglês, onde os falantes nativos são uma minoria, ensina-se uma língua franca, usada como meio de comunicação entre povos diferentes e culturas diferentes. Pode-se, por opção, associar esse ensino a uma determinada cultura, mas não necessariamente dos Estados Unidos ou da Inglaterra; pode ser até a cultura do país onde a língua é ensinada (e.g. o ensino do inglês explorando aspectos da cultura brasileira, o que já tem sido uma prática freqüente em muitos livros didáticos produzidos no Brasil).

Conclusão

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve aspectos acadêmicos e políticos. Este trabalho enfocou alguns aspectos políticos dessa formação, considerando implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o papel das universidades e das associações de professores e principalmente as implicações que podem advir do ensino de uma língua multinacional, como parece ser a língua inglesa na atualidade.

Partiu-se da idéia de que a formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos lingüísticos e políticos da natureza humana. Lingüisticamente, temos a expectativa de que o professor de línguas estrangeiras seja competente o suficiente para criar uma nova língua na mente do aluno, tocando o ser humano naquilo que ele possui de mais essencial, que é a capacidade da fala. Politicamente, temos também a expectativa de que o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma língua estrangeira, e que possa definir o lugar do aluno nesses eventos comunicativos, não apenas como receptor, mas também produtor de informação.

Fomos criados numa tradição de que o professor, na sala de aula, não deve se envolver com política. “A realidade política não é percebida como um assunto adequado para ser discutido com os alunos. Os professores não se vêem como seres políticos e nem vêem o ensino como uma atividade política.” (Ponder, 1971, p. 364).

No entanto, como vimos, somos todos – professores, alunos e a própria escola – afetados por escolhas políticas. Transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos. Os estudantes, por sua vez, também precisam aprender que o desenvolvimento – individual, da comunidade e do país – depende da habilidade em conduzir negociações nas novas relações de poder que se estabelecem com o uso da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEYER, Landon E. Can schools further democratic practices? *Theory into Practice*, v. 27, n.4, p. 262-269, 1988.
- BHATIA, Vijay K. Genre analysis and world Englishes, in KACHRU, Braj B. & SMITH, Larry E. (eds.), *World Englishes*, vol.16, no. 3, London: Pergamon Press, 1997, p. 311-322.
- BOHN, Hilário. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138. Pelotas: Educat, 2000.
- CAIXETA, Jeane Maria. A implantação do Espanhol como língua estrangeira na escola pública; a experiência de Uberlândia. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- COSTA, Maria José Damiani et al. Formação de professores de língua estrangeira; Projeto Magister Letras UFSC. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- Course of conversational English*; second stage. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1965.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W.E. *Attitudes and Motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.
- GONÇALVES, Carmen Cynira Otero. APFRS – Associação dos Professores de Francês do Rio Grande do Sul. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- GOUIN, Jean-Luc. Du Québec - Lettre à une Helvétie. *L'Action Nationale*. n.5, p. 35-45, mai. 1997. <http://w3.alphacom.net/~frapb/vigile/idees/polgouinhelvete.html> - 13/06/98.
- KUNDMANN, Maria Sabina. Situação das línguas

- estrangeiras nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- Levine, A.. *Liberal democracy: a critique of its theory*. New York: Columbia University Press, 1981
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Read, read, read*; 5a. série. São Paulo: Ática, 1998.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. n. 1, p. 9-17. Uberlândia, 1997.
- PENNINGTON, Martha C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 132-151.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.
- 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.
- REIS, Simone. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. [Dissertação]. Campinas: UNICAMP, 1998.
- RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- ROSSI, José Luiz. A democracia e a Internet. *Classe*; revista de bordo da TAM. v. 16, n. 83, p. 34, 2000.
- SILVA, Renato Caixeta da. O papel de uma associação de professores de inglês na formação continuada do profissional; o exemplo da APLIEMGE. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- TAQUARI, Carlos. Governo digital estimula participação. *Gazeta Mercantil*, Caderno Tecnologia da Informação, p. 2. 21 de novembro de 2000.
- VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- WALLACE, Michael J. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.





