

Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições¹

Daiana CAMPANI
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Faculdades de Taquara

***Resumo:** Este artigo apresenta algumas reflexões relacionadas ao ensino de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE) em nosso país, apontando aproximações, distanciamentos e contradições nessas áreas. A partir de uma revisão de trabalhos de autores que se dedicam à realidade do ensino de línguas, o artigo tece algumas considerações sobre o fato de que, apesar de consideráveis avanços nas pesquisas nas duas áreas, esses progressos não conseguem chegar, de fato, à sala de aula nas escolas formais, e as aulas ainda são pautadas mais em prescrição do que em interação. Diante dessa realidade, o texto procura refletir sobre possíveis caminhos que possam ser seguidos pelo professor, considerando a realidade apontada.*

***Palavras-chave:** língua materna; língua estrangeira; ensino.*

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de alguns questionamentos proporcionados pela experiência de ser pesquisadora na área de Linguística Aplicada, professora de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa em uma escola pública, professora em um curso de Graduação em Letras e também ex-aluna de curso de idiomas. Proponho, neste texto, algumas breves – mas creio que importantes – reflexões relacionadas ao ensino de língua materna (doravante LM) e – também e principalmente – ao de língua estrangeira (doravante LE) em nosso país, apontando aproximações, distanciamentos e contradições entre essas áreas. Início este trabalho com um

¹ Agradeço as valiosas contribuições da Profa. Dra. Luciene Juliano Simões (UFRGS) para a produção deste artigo.

olhar para a realidade educacional das duas disciplinas no Brasil, procurando evidenciar que os avanços das pesquisas tanto em LM quanto em LE – área esta que, conforme será visto adiante, é apontada por Moita Lopes (1996a) como estando em um nível de desenvolvimento mais alto do que aquela – parecem não chegar, de fato, a grande parte das salas de aula da escola formal. É evidente que generalizações não podem ser feitas; entretanto, os trabalhos que serão aqui revisados parecem apontar que no mínimo a grande maioria das aulas, tanto de Língua Portuguesa como de Língua Inglesa, – mesmo que a tradição de pesquisa e de desenvolvimentos teórico-práticos nesta última área seja maior – ainda são pautadas mais em *prescrição* do que em *interação*. Em seguida, busco refletir sobre o porquê desse fato, passando, assim, por problemas típicos da condição da escola brasileira e sobre as vantagens que os cursos livres de idiomas parecem ter nesse sentido. Por fim, busco refletir, voltando este artigo principalmente a professores de Língua Inglesa, sobre possíveis caminhos que possam ser seguidos considerando a realidade apontada, parte esta que não deixa também de ser uma auto-crítica.

Alguns autores que voltam sua atenção ao ensino de LE no Brasil têm apontado um crescimento bastante considerável no que se refere a avanços teóricos e práticos na área. Moita Lopes (1999), ao dedicar-se a apresentar o que chama de “fotografias” da Lingüística Aplicada (doravante LA) na área de LE no Brasil, aponta um crescimento considerável nos últimos 30 anos e afirma que muito desse desenvolvimento deve-se à criação dos Programas de Pós-Graduação no país e, intrinsecamente, ao desenvolvimento de pesquisas que tomam como temática a área de ensino ou leitura em língua estrangeira. Além disso, ainda conforme o autor, existem outras “fotografias” de aspectos específicos do campo que evidenciam muitas diferenças entre o passado e o presente, tais como a criação de associações de professores, a organização de vários eventos científicos, o aparecimento

de importantes revistas especializadas, bem como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental.

Em outra obra (1996a), o mesmo pesquisador chega a afirmar que os “desenvolvimentos teóricos e práticos em educação em LE” estão “em um nível muito mais alto do que em educação em LM” (Moita Lopes, 1996a, p.30). De acordo com tal autor, embora haja um crescente interesse por pesquisa na área de LM, a maior parte dos trabalhos, fora da área de LA, está voltada à aplicação da lingüística, o que, para ele, “causa danos consideráveis aos possíveis desenvolvimentos em educação em LM, já que é difícil perceber que contribuição a lingüística pode dar a questões que estão além de sua abrangência” (Moita Lopes, 1996a, p.30). Outros dados levantados pelo autor são apresentados para corroborar suas idéias: 90% das teses de doutorado nos Programas de Pós-Graduação em LA estão em área de LE e mais de 50%, especificamente, na área de leitura em LE.

Alguns trabalhos de Kleiman (1990), Matêncio (1994) e Celani (1992) apresentam informações que evidenciam compatibilidade com essas últimas constatações de Moita Lopes: de acordo com essas autoras, a tradição de pesquisa em LA é muito maior no campo de LE. Veja-se, por exemplo, que, até meados da década de 70, a ênfase era dada a esse campo, a partir de pesquisas sobre tópicos como Análise Contrastiva e Análise de Erros. Foi apenas na década de 80 que se iniciaram pesquisas em área de LM dentro da LA.

Os dados supramencionados parecem corroborar a tese de que, de fato, o ensino de língua estrangeira no Brasil deva estar muito à frente da área de língua materna. Contudo, parece-me crucial trazer à reflexão alguns questionamentos nesse sentido: será que as lentes fotográficas apontadas por Moita Lopes estão voltadas para a sala de aula da escola formal, seja ela – frise-se – pública ou privada? Será que muitos desses avanços não se restringem, infelizmente, ao ambiente dos cursos livres de idiomas, a que

tem acesso apenas uma pequena parcela privilegiada da população? Será que a realidade do ensino de LE, dentro da escola formal, está tão mais à frente do ensino de LM? Apesar de, de fato, serem um pouco mais recentes, não se fazem boas pesquisas em LM, seja sob a denominação de Lingüística ou de Lingüística Aplicada? E qual o papel, então, de obras marcantes para as idéias relacionadas a ensino de LM, como a do lingüista – que não se intitula aplicado – Geraldi (1985)?

É inevitável considerar que, historicamente, a tradição de pesquisa em LE é anterior à de LM; entretanto, avanços em termos de pesquisas e de realização de eventos científicos nesta área, mesmo que mais recentes, também ocorreram e ocorrem (Kleiman, 1990; Matêncio, 1994). Apenas a título de exemplo, basta lembrar os importantes lançamentos didáticos mais atuais, que abordam questões tais como a importante discussão sobre didatização de gêneros de texto, um tópico freqüente nos debates sobre LM. Entretanto, acredito que, nas duas áreas, apesar desse desenvolvimento teórico, na escola formal, o que ocorre é um distanciamento entre o fazer ciência e a implementação dos resultados nas práticas escolares cotidianas. Parece-me, dessa forma, haver uma aproximação muito grande entre as duas áreas: o ensino de ambas parece centrar-se em regras gramaticais, com textos descontextualizados, servindo apenas como pretexto para a *prescrição* e não para a *interação*. Vejam-se, na próxima seção, de forma mais detalhada, alguns resultados de trabalhos que focalizam, especificamente, o ensino de LM ou de LE em nosso país e que parecem corroborar essas idéias.

UM OLHAR PARA A ÁREA DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Conforme Cordeiro e Rojo (2004, p.9), no Brasil e em outras partes do mundo, as idéias de que o texto deva ser tomado como base para o ensino e aprendizagem de língua

materna não são tão recentes. A já aqui referida obra de Geraldi (1985) foi, segundo essas duas autoras, um marco para a divulgação dessas idéias. Contudo, a transposição de tal discussão para a sala de aula “deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser um ‘pretexto’ não somente para o ensino de gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que ‘quem sabe as regras sabe proceder’” (Cordeiro e Rojo, 2004, p.9).

As considerações de Neves (2002) vão ao encontro dessas constatações. Ao entrevistar 170 professores, a pesquisadora constatou que 100% afirmaram *ensinar* gramática e que esses mesmos professores confessaram acreditar que seu trabalho nessa perspectiva não servia “para nada”. De acordo com a autora, com essa realidade, “despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem”. O resultado disso, continua tal pesquisadora, são “trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, *redação e leitura com interpretação* (...) e, de outro, gramática” (Neves, 2002, p.238). Nesse mesmo trabalho, Neves também constatou a preferência dos professores por dois tipos de exercícios: classificação de palavras e discriminação de funções sintáticas. A mesma pesquisa ainda evidenciou que os professores, para fugirem da acusação de trabalharem artificialmente a gramática, na maioria afirmaram trabalhar a partir de textos, o que nada mais representa, para autora, do que retirar palavras e frases dos textos e trabalhar com elas como um estatuto autônomo.

Kleiman (2002), ao dedicar-se ao ensino de leitura em língua materna, também trouxe algumas constatações preocupantes. Após investigar algumas das práticas que a escola “sustenta, legítima e perpetua” e os conceitos de texto e de leitura que as sustentariam, a autora concluiu que o texto ainda é visto como “conjunto de elementos gramaticais” ou como “repositório de mensagens e informações”, e a

leitura, como decodificação ou como avaliação, o que resulta em uma “concepção autoritária de leitura”, que parte do pressuposto de que “há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada” (Kleiman, 2002, p.23). Consultando 60 professores de primeira série do Ensino Fundamental sobre a maneira de abordarem um texto, a pesquisadora constatou uma unanimidade, tanto na maneira “uniforme e invariável” de fazer a leitura, quanto no papel secundário da leitura em relação ao conjunto de atividades em torno do texto. Além de uma leitura silenciosa, de uma leitura oral e de uma série de pontos a serem discutidos por meio de perguntas que “não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu”, Kleiman verificou que o texto, para os professores tomados como sujeitos, também representava a possibilidade de um ensino gramatical, mediante o ditado de palavras dele retiradas ou de atividades do tipo “sublinhar os nomes próprios”, etc.

Por fim, aludo ainda aos trabalhos de Geraldi *et al.* (1996) e de Aparício (2001), cujas considerações parecem convergir em muitos pontos. Os dois artigos abordam a criação e a implementação de propostas curriculares de ensino de Língua Portuguesa. Enquanto o grupo de Geraldi fez uma análise de quatorze Planos, Programas ou Propostas Curriculares de diversas partes do país, Aparício relatou sua participação na implementação da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* do estado de São Paulo (documento este que, de acordo com Geraldi *et al.* (1996), foi um dos precursores na área) e o impacto das idéias da proposta nas salas de aula das escolas públicas paulistas.

O trabalho de Geraldi *et al.* constatou, no texto dos documentos analisados, a presença, sobretudo, de quatro aportes da Lingüística para o ensino de LM: concepção sociointeracionista de linguagem, noção de texto, noção de variedade lingüística e organização de práticas em cima da leitura, da produção de textos e da análise lingüística. É importante mencionar, contudo, que as análises desses

autores restringiram-se aos documentos e não à transposição didática. Tanto é assim que um de seus questionamentos finais relaciona-se ao fato de esses aportes, de fato, serem colocados em prática ou simplesmente “resguardarem”, “com novas palavras”, “os objetivos últimos de reprodução social”.

Tal discussão proposta no artigo supracitado ganha mais importância quando é confrontada com o relato de experiência de Aparício (2001). A autora, que participou ativamente da implementação da já aqui referida proposta em sua cidade, constatou que, de fato, algumas mudanças ocorreram, mas que não se pode dizer que se refletiram em um aumento qualitativo. Os professores, segundo ela, continuaram se baseando exclusivamente em manuais didáticos e, na tentativa de compatibilizarem a prática tradicional e a mudança, apresentaram dificuldades e acabaram criando confusões e equívocos em sua prática.

Este breve apanhado de trabalhos que se relacionam à realidade do ensino de LM em nosso país parece sugerir que, apesar do avanço de pesquisas na área, o ensino parece não as ter incorporado. Aludindo a um questionamento proposto anteriormente, é evidente que se fazem ótimas pesquisas relacionadas ao ensino de língua materna. Contudo, um grande obstáculo para o real aproveitamento dessas pesquisas parece ser a distância que geralmente separa os resultados obtidos do professor de ensino fundamental ou médio². Sem o apoio necessário, as confusões e os equívocos dificilmente conseguirão ser vencidos, e os professores continuarão trabalhando com atividades de mera decodificação ou exercícios de classificação de palavras e discriminação de funções

² Para o aprofundamento dessa questão, é bastante interessante o trabalho de Guimarães (2005), que se dedica às atuais e pertinentes discussões sobre didatização de gêneros de texto, mais especificamente ao que professores dos ensinos Fundamental e Médio dizem ser trabalhar com gêneros.

sintáticas, com o rótulo de “trabalho com texto”.

Terminada esta seção – sem poder finalizar aqui a discussão nela proposta –, passo, a partir de agora, a voltar meu olhar para trabalhos que se dedicam à realidade do ensino de LE em nossas escolas formais, os quais parecem evidenciar que a situação não é muito diferente da por vezes preocupante realidade do ensino de LM.

UM OLHAR PARA A ÁREA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO BRASIL

Talvez um dos trabalhos mais representativos para a reflexão que aqui proponho é o de Scaramucci (1999). Nesse artigo, a autora estuda o *efeito retroativo* dos exames vestibulares da Unicamp em uma escola pública de Campinas, visando a retratar como as orientações da Universidade foram, de fato, interpretadas e trabalhadas em sala de aula pelo professor pesquisado. Os dados são, no mínimo, instigantes. De acordo com a pesquisadora, na realidade estudada, o contexto das aulas girava em torno de tradução de textos e explicação de regras e exercícios gramaticais. Na visão do professor pesquisado, o texto seria “*uma forma de o aluno ter uma noção de como a gramática é aplicada*”, porque, nas palavras do próprio sujeito, “*quando você passa na sala de aula parece que fica muito solto*” (Scaramucci, 1999, p.14). Contudo, de acordo com a observação, a visão predominante foi de gramática tradicional, (“*as regras que a gente aprende na sexta série*”), seguidas de exercícios, sem nenhuma explicação dentro dos textos.

Muito embora as observações tenham confirmado a inclusão de textos nas aulas, de acordo com a pesquisadora, a realidade não pôde ser considerada um “ensino de leitura”. Ao contrário da proposta da Universidade em questão, a interação aluno-texto não ocorreu, o que impediu a mediação do professor. A interação professor-aluno também foi dificultada, uma vez que os alunos apresentaram-se

dispersos, desinteressados e alheios à aula. De acordo com os dados levantados, a pesquisadora pôde depreender uma visão de leitura linear, em que todo o significado está no texto, esperando que o leitor o extraia, processo esse que se caracteriza por dois momentos: o primeiro, em que o texto é decodificado, traduzido; e o segundo, em que é “interpretado”, processo esse distinto da leitura. Talvez a pergunta “*Como ficou, então, professor, a tradução?*”, feita por um aluno e registrada pela pesquisadora em um momento em que, pelo barulho, o estudante perdera a seqüência ditada pelo professor, possa ser mais significativa do que quaisquer outras considerações.

Como bem afirma a pesquisadora, embora os resultados desse estudo possam ser considerados limitados por se restringirem à realidade específica de uma escola pública de Campinas, ele se torna significativo na medida em que corrobora outros resultados de outros trabalhos que tematizam tanto o ensino de Língua Inglesa em escolas brasileiras (como Freitas, 1996; Feliz, 1998; Rolim, 1998) quanto os resultados de efeitos retroativos em outros locais. Desse estudo, além dos elementos importantes para constatações relacionadas ao panorama do ensino de LE, fica a idéia de que “inovações educacionais não são conseguidas, automática e unicamente, através da implementação de propostas direcionadoras e exames externos” (Scaramucci, 1999, p.18)³.

Nesse sentido, também é atinente citar as contribuições do trabalho de Cristóvão (1999), que se dedica à transposição didática dos Parâmetros Curriculares Nacionais – LE à sala

³ Diante dessa realidade, não é tão surpreendente um dado divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura, em fevereiro de 2005. Mesmo não sendo uma pesquisa acadêmica, como os demais trabalhos aqui revisados, cabe mencionar que, segundo o MEC, a ineficiência do ensino de língua estrangeira foi denunciada por 45,8% dos alunos que realizaram o Exame Nacional de Cursos – ENEM 2004, número bastante alto em relação aos das outras disciplinas. Editorial do Jornal Zero Hora, 08/02/2005, p.10.

de aula. Segundo tal autora, o documento critica exatamente essa tendência anteriormente discutida de se organizarem os conteúdos de forma simplificada, com textos descontextualizados e com exercícios de gramática, de simples tradução ou até mesmo de repetição ou de cópia. Entretanto, lembra a autora, “quando as instruções oficiais são transferidas para o sistema de ensino e depois para o plano didático, não esperemos que a ação do professor mude pela simples leitura do documento” (Cristóvão, 1999, p.45).

Ainda discutindo o assunto transposição didática, aludo ao trabalho de Cox e Assis-Peterson (1999). Partindo do fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais – LE foram elaborados com base na *pedagogia crítica*⁴, tais pesquisadoras voltaram sua atenção a uma análise do que 40 professores brasileiros conheciam e pensavam sobre tal conceito. Alguns apontamentos trazidos pelas autoras são cruciais para as reflexões aqui propostas. De acordo com as pesquisadoras, no Brasil, o movimento em prol da pedagogia crítica iniciou dentro da academia, por alguns teóricos, e, embora esses precursores tenham se esforçado para lançar uma discussão nacional sobre o tema, os debates ainda são fracos. O que ocorreu, segundo elas, foi que a discussão foi “incubada” na academia e “lançada como um pacote pronto” para os professores de ensino fundamental e médio. As autoras concluíram que os professores tomados como sujeitos não conheciam a pedagogia crítica e que o tema era de interesse de apenas poucos acadêmicos. Os poucos professores que se mostraram condizentes com essa prática eram geralmente ex-professores de Língua Inglesa que abandonaram a prática de sala de aula para refletirem sobre o ensino. Dessa forma, como bem ilustram as autoras,

⁴ “A aprendizagem de Inglês, tendo em vista seu papel hegemônico nas trocas internacionais (...), pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais” (PCNs apud Cox e Assis Peterson, p.434).

“ironicamente, na terra de Paulo Freire, a voz da pedagogia crítica é ouvida no campo do ensino de Inglês somente como uma voz estrangeira, que vem do centro para a periferia” (Cox e Assis-Peterson, 1999, p.448).

POR QUE ISSO OCORRE E POR QUE ESSA REALIDADE PARECE SE DIFERENCIAR DOS CURSOS LIVRES?

Para tentar responder à pergunta que dá título a esta seção, são diversos os fatores que devem ser considerados. É necessária uma reflexão sobre aspectos que extrapolam os limites das discussões teóricas e acadêmicas nas duas áreas e que se ligam diretamente à história e à sociologia da educação brasileira. Parece-me, acima de tudo, ser necessário trazer a essa discussão elementos que respondem (ou será que não respondem?) ao seguinte questionamento: por que a escola faz o que faz?⁵ As seguintes considerações de Matêncio (1994) esboçam alguns desses aspectos:

Os problemas apontados no ensino de leitura e escrita ultrapassam, certamente, as questões lingüísticas e de aprendizagem, remetendo-nos a aspectos físicos da escola, às condições de trabalho e formação de professores, dentre outros pontos; ou seja, as dificuldades vivenciadas em nossas salas de aula têm vínculo com aquelas encontradas na organização global das instituições educacionais. (Matêncio, 1994, p.79)

Essa autora faz, na obra em questão, um resgate histórico sobre as preocupantes condições de formação e trabalho dos professores e a chegada do que ela chama de “nova clientela” à escola, a saber, a classe popular. A autora denuncia uma ampliação *somente quantitativa* da rede pública e as incoerências claramente perceptíveis das instituições

⁵ Esta pergunta reproduz um sugestivo subtítulo dado por Matêncio (1994) a um capítulo de sua obra em questão.

educacionais. Matêncio critica a situação de atraso do Brasil em relação “às mudanças na formação de professores e o descompasso entre o que a sociedade tem cobrado da formação educacional e o que ela tem podido oferecer dentro desse contexto”, “indicadores marcantes de uma crise educacional que se mantém desde o estabelecimento das primeiras escolas do país” (Matêncio, 1994, p.80).

Cristóvão (1999) também demonstra compatibilidade com as constatações de Matêncio. A pesquisadora, em seu já referido artigo, remete à importância do envolvimento de todos os participantes do sistema escolar e ao fato de não se poder esperar que os professores mudem enquanto as instituições, os currículos e os materiais didáticos continuam os mesmos. Com base em um trabalho de Brito (1998), a autora aponta cinco elementos cruciais que devem ser questionados no momento da transposição didática de um documento como os PCNs à sala de aula. São eles o aparelhamento da escola, a avaliação do sistema educacional, a formação profissional, o estabelecimento do currículo e a seleção dos livros didáticos. Entretanto, ao observarem-se esses elementos apontados pela autora em uma escola formal, sabe-se que a realidade nem sempre apresenta resultados animadores e estimulantes.

Já na realidade dos cursos livres, essas dificuldades da escola formal elencadas parecem não estar tão presentes. Conforme Moita Lopes (1996b), ao mesmo tempo em que as LEs foram desvalorizadas nos currículos formais, as redes de cursos livres aumentaram maciçamente. Em um ambiente com apoio, tanto financeiro quanto pedagógico, que não se pauta por medidas quantitativas (quantos passaram no Vestibular?) e sim por qualitativas e lingüísticas, em um ambiente em que os professores, de fato, recebem treinamento⁶ contínuo, os alunos parecem ter contato com horas efetivas de interação. Discussões que tanto consomem tempo dos professores da escola formal, tais como “o que”, “como”, “por que” e “para que” ensinar parecem já estar

mais vencidas dentro desses cursos há mais tempo. Veja-se, por exemplo, o surgimento, já em meados das décadas de 70 e 80, da abordagem comunicativa, que questionava o método tradicional e o audiolingual. Basta uma simples análise dos livros didáticos seguidos dentro dessas instituições, advindos de grandes editores, responsáveis pela criação de um grande mercado na área, para verificar como as propostas enfatizam tarefas, de fato, bastante interativas. Também – e talvez principalmente – pela não-necessidade de “educar” e de “disciplinar” – função que parece, infelizmente, muitas vezes, ser a primordial da escola formal e se sobrepôr a qualquer outra – os cursos livres parecem ser ambientes mais propícios para se colocarem em prática os aportes da abordagem que parece ser a mais apropriada para a aprendizagem de língua, a sociointeracional.⁷

Nesse sentido, proponho uma reflexão a partir de um trabalho de Nunes (1997), que, com base em textos com idéias de teóricos de LE de diferentes épocas, faz uma retrospectiva histórica do papel do professor no ensino de leitura em LE. A autora lembra que, atualmente, os trabalhos sobre leitura mostram-na como resultante de procedimentos sociointeracionais, visão segundo a qual o significado é construído pelos participantes do discurso; o leitor o constrói e reconstrói por meio da interação com o texto, de pistas fornecidas pelo autor e de seu conhecimento de mundo. Dessa forma, há a co-participação dos atores em sala de aula, e o professor é um “consultor”, um “mediador”, que facilita a leitura.

⁶ Talvez o leitor se espante com o léxico escolhido. Entretanto, ele é proposital. Poderia ter escolhido a palavra “formação”, mas, com minha escolha, deixo, nas entrelinhas, um convite à reflexão, pautada, principalmente, pelas considerações que imediatamente seguem.

⁷ Não é intenção deste artigo discutir os motivos que me levam a afirmar que tal abordagem parece ser a mais pertinente, até porque a reflexão estenderia por demais os limites deste trabalho. Entretanto, para ampliar essa discussão, seria extremamente pertinente a leitura de trabalhos como o de Simões (2004) e o de Gibk (2002).

Entretanto, autores de outras épocas demonstravam diferentes concepções de leitura e, conseqüentemente, de aprendizagem. Ainda de acordo com a pesquisadora, autores do século retrasado, como Howat, propunham um ensino baseado em tradução, em que a preocupação na leitura era a palavra isolada. Dessa forma, o professor desempenhava um papel de “tradutor-modelo” ou “supervisor de tradução”. No século passado, para autores como Jespersen, Palmer e Fries, o professor era um agente na transmissão do conhecimento, um controlador das atividades em sala de aula, um “sargento da disciplina”. Segundo eles, o professor deveria “pegá-lo[o aluno] firme e com autoridade e, se necessário, tratá-lo com um programa corretivo a fim de converter seus maus hábitos em bons” (Palmer *apud* Nunes, 1997, p.118).

É evidente que esse breve recorte do trabalho de Nunes não esgota todos os diferentes papéis que o professor já representou no que se refere ao ensino de leitura ao longo do tempo. Contudo, essa exposição já me parece ser suficiente para que se lancem alguns instigantes questionamentos: com base, principalmente, nas considerações dos trabalhos que investigam o ensino de língua estrangeira anteriormente aqui revisados: qual desses papéis parece ser, em muitos casos, o assumido pelo professor da escola formal? O ambiente escolar formal – público ou, repise-se, também privado – parece “permitir” (ou muitas vezes “exigir”?) que o professor assuma qual das posturas? Quantas vezes o professor, antes de ser um “mediador”, não se assemelha mais ao papel de “tradutor-modelo”, de “supervisor de tradução” ou de “sargento da disciplina”? Não seria, então, realmente, o ambiente dos cursos livres mais propício à abordagem sociointeracional?

ACEIT(AÇÃO)?

Diante dessas constatações, talvez um sentimento de impotência e de resignação possa querer tomar conta dos professores. Uma vez que fatores que não dependem diretamente da prática docente têm tamanha influência – e negativa – no processo de ensino-aprendizagem, talvez o professor possa ser tomado por um sentimento de simples aceitação da realidade. Realmente, a postura da *aceitação* pode ser a mais cômoda; entretanto, acredito, pautada em autores como Matêncio (1994), que a da *ação* seja a mais pertinente:

É de fácil constatação a existência de lacunas na formação dos professores, sobretudo como resultado da política governamental adotada no setor educacional. Entretanto, não acredito que esse fato nos permita justificar a manutenção da estrutura educacional existente. Estou defendendo aqui a visão de que o professor, como outros profissionais, deve produzir conhecimentos dentro de sua área de atuação e não apenas reproduzir os papéis que lhe são atribuídos. (Matêncio, 1994, p.86)

Outros autores parecem concordar com as idéias da autora supracitada. Voltando meu olhar, especificamente, à questão do ensino de LE – sem que as relações com LM, evidentemente, possam ser feitas – proponho uma alusão às considerações de autores que, da mesma forma que Matêncio, acreditam que cabe, sim, ao professor produzir conhecimentos dentro de sua área de atuação e não apenas concordar com a realidade. Refiro-me às contribuições de Moita Lopes (1996b) e de Celani (1997), autores que são também os responsáveis pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – LE.

Inicialmente aludo às idéias de Moita Lopes (1996b). O mesmo autor que apontou as “fotografias” da LA no campo de LE no trabalho referido no início deste artigo

admite que a qualidade do ensino de LE na escola deixa a desejar, principalmente por não ser pensado a partir da função social da LE no Brasil. Entretanto, é responsabilidade dos especialistas da área tornar a LE possível de ser aprendida no contexto da escola, de modo que os setores que a ela não tenham acesso nos cursos livres possam, na escola, fazê-lo. Segundo o autor, só recentemente a justificativa social para a presença do inglês nos currículos tem sido discutida pelas pessoas envolvidas no ensino. Nesse sentido, considerando a dificuldade de acesso ao inglês falado (só uma pequena minoria da população terá a chance de utilizar inglês como meio de comunicação oral dentro ou fora do país), para o autor, a única habilidade de LE que é justificada socialmente em nosso país é a da leitura (literatura técnica, acadêmica e de lazer; exames de proficiência, etc). Além disso, para o autor, a aprendizagem da leitura em LE colocaria o aluno em contato com uma habilidade que é central na escola, ou seja, a leitura em LE ajudaria o desenvolvimento de leitura em LM.

Assim, para o autor, uma maneira de tornar a LE possível de ser aprendida na escola – o que, segundo ele, é sim de responsabilidade dos especialistas da área – é por meio do ensino dessa habilidade específica, que tem, entretanto, um objetivo educacional geral. A leitura seria uma habilidade útil e possibilitaria a exposição do aluno a diferentes visões do mundo, da cultura e de si mesmo, além de colaborar no desenvolvimento da habilidade de ler em LM. De acordo com Moita Lopes, ao dar conta dos objetivos propostos, “um programa de ensino de leitura para as escolas públicas fornece aos alunos deste setor a possibilidade de acesso à única habilidade em LE que faz diferença, verdadeiramente, na educação de aprendizes dos cursos de línguas particulares” (Moita Lopes, 1996b, p.134).

É claro que Moita Lopes, com essa proposta, não deixou de receber críticas de outros estudiosos da área, uma vez que estaria restringindo os objetivos de ensino a uma

única habilidade, deixando de lado, dessa forma, as outras três. Contudo, como o próprio autor argumenta, devido às condições da escola formal já aqui mencionadas, o ensino das outras habilidades não seria demasiadamente utópico? Acredito que se pelo menos um bom ensino de leitura, como propõe o autor, fosse realizado, a “fotografia” da escola formal já seria muito diferente. Aliás, uma bela fotografia! Outra autora que parece apontar caminhos para uma ação e não para uma resignação dos professores é Celani (1997). Ao dedicar-se a “olhar para o futuro” do ensino de línguas estrangeiras, a autora elenca alguns aspectos que devem ser observados no panorama da LE em nosso país. Dentro desses elementos, ela aponta como prioritário o desenvolvimento de uma pedagogia realista, “com definição clara dos objetivos possíveis de serem atingidos, particularmente na escola pública”. Nesse sentido, completa:

É fundamental evitar o fracasso na aprendizagem de línguas na escola, para se acabar, de uma vez por todas, com a falsa idéia de que língua estrangeira só se aprende fora da escola. (...) Os objetivos realistas devem decorrer, necessariamente, da função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, do papel da língua estrangeira na construção da cidadania, do papel da língua estrangeira como parte integrante da formação global do indivíduo. (Celani, 1997, p.159)

Essas reflexões de Celani e de Moita Lopes levantam elementos cruciais para o ensino de LE no Brasil. A crença de que só se aprende Língua Inglesa efetivamente nos cursos livres talvez seja um dos maiores obstáculos que precisam ser derrubados, a começar pelos próprios professores. Nesse sentido, talvez um investimento, por parte do professor, na construção do objeto simbólico “Inglês” e no despertar do interesse do aluno pelo aprendizado dessa língua *dentro* e não só fora da escola deve ser levado em consideração.

Extremamente relacionado à discussão proposta por esses autores em relação à função social da LE, outro ponto que também parece ser importante é a necessidade de os professores perguntarem-se: “por que os alunos devem aprender uma língua (seja ela estrangeira ou materna) na escola?” Nesse sentido, remeto à interessante discussão proposta por Simões (2004) ao mencionar as metáforas de aprendizagem como “computação” ou como “participação”. O texto da autora pode despertar no leitor, entre várias outras discussões, questionamentos extremamente pertinentes, como os seguintes: queremos que os alunos aprendam uma língua para vencer os conteúdos gramaticais e passar no vestibular? Ou para que eles se apropriem de recursos que alarguem sua capacidade de participação social? Parece que essas são perguntas que os professores nem sempre se fazem.

Por fim, ainda buscando refletir sobre possíveis caminhos dentro da situação que envolve a realidade do ensino de línguas (materna e estrangeira) em nosso país, aludo à pertinente discussão de Lightbown (2000) acerca de um intercâmbio entre a escola e a academia. A autora lembra a importância de os pesquisadores de aquisição em segunda língua estabelecerem um diálogo com professores – não somente os professores ouvirem os pesquisadores, *mas também os pesquisadores ouvirem os professores*. Creio que esta parceria é um ponto crucial para as reflexões sobre o agir docente e para a formação continuada, elementos esses que muito poderão contribuir para que o professor de línguas possa (re)pensar suas ações educativas e também fazer ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procurei refletir sobre o fato de que, apesar dos inegáveis avanços das pesquisas sobre ensino de línguas no Brasil, os benefícios nem sempre parecem

chegar à sala de aula formal. Há, ainda, uma grande distância entre os resultados encontrados e o professor, por fatores que extrapolam os limites das discussões teóricas e que se relacionam às condições da educação brasileira. Contudo, busquei evidenciar por que acredito que esses problemas que envolvem a educação brasileira não podem justificar uma postura de “aceitação” da realidade. Resta-me reafirmar que são possíveis algumas ações por parte do professor para que a crença de que LE só se aprende fora da escola seja derrubada.

Possíveis caminhos, acredito, passam, necessariamente, por reflexões relacionadas à função social da língua estrangeira, ao seu papel na formação global do estudante, bem como pela conexão entre academia e escola formal e por um processo de formação continuada. As contribuições dos autores cujos trabalhos foram anteriormente discutidos sugerem alternativas pertinentes para que, de fato, as lentes fotográficas que focalizam os progressos na área de ensino de LE no Brasil incluam em seu enquadre a sala de aula da escola formal.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.37, p.25-48, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p.147-161.

_____. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: CELANI, Maria Antonieta Alba, PASCHOAL, Mara Zanoto de. (Org.) *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-25.

CORDEIRO, Gláís Sales; ROJO, Roxane. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos*

na escola. Trad. Gláís Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, p. 7-20, 2004.,

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. *Tesol Quarterly*, v.33, n.3, p.433-452, 1999.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.34, p.39-51, 1999.

GERALDI, João W.; SILVA, Lílilan Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. *DELTA*, v.12, n.2, p.307-326, 1996.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Reflexões sobre propostas de didatização de gênero. *Signum*, v.8, n.1, p.71-88, 2005.

KLEIMAN, Ângela. Afinal, o que é lingüística aplicada. *Pesquisas em Lingüística Aplicada*. 1º INPLA, p.1-12, 1990.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2002.

LIGHTBOWN, Patsy. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, v.21, n.4, p.431-462, 2000.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Fotografias da lingüística aplicada no campo das línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, v.21, n. especial, p.419-435, 1999.

_____. Lingüística aplicada no Brasil: uma retrospectiva. In: _____. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, p. 27-33, 1996a.

_____. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: _____. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, p.127-136, 1996b.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: historia, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p.107-132.

SIMÕES, Luciene Juliano. O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação de professores: apreciações sobre alguns encontros e desencontros. *Calidoscópico*, v.2, n.1, p.5-16, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.34, p.7-20, 1999.

[Recebido em janeiro de 2006
e aceito para publicação em maio de 2006]

Title: *Reflections upon first and foreign language teaching in Brazil: similarities, differences and divergences*

Abstract: *This article presents some reflections related to First and Foreign Language teaching in our country, highlighting similarities, differences and divergences. Departing from a review of studies carried out by researchers committed to the language teaching situation, this study makes some claims about the fact that, despite some considerable improvements in research in both fields (First and Foreign Language Teaching), these improvements have not reached the formal classroom yet. Thus, classes are still based on prescription rather than on interaction. In the face of this reality, the text aims at reflecting about possible paths that may be followed by teachers considering the described situation.*

Key-words: *first language; foreign language; teaching.*

