

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS -
DALEM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

ALESSANDRO FRANÇA QUADRADO

**O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL:
UM PROCESSO EXCLUDENTE**

TRABALHO FINAL DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2014

ALESSANDRO FRANÇA QUADRADO

**O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL:
UM PROCESSO EXCLUDENTE**

Artigo apresentado como trabalho final de Especialização ao Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas”.

Orientadora: Profa. Mestre Carla Barsotti

CURITIBA - PR

2014

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: UM PROCESSO EXCLUDENTE.

RESUMO:

A disciplina de Línguas Estrangeiras Modernas está inserida no currículo das escolas regulares brasileiras por força da lei. No entanto, sua inserção não garante um processo de ensino-aprendizagem efetivo. Diante disto, tornou-se comum buscar cursos livres de idiomas que preencham a lacuna deixada pela escola. Sob esta perspectiva, o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras limita-se, na maioria das vezes, a um número reduzido de alunos que abordam frequentemente por um viés instrumental nos cursos livres, os quais proporcionam aprendizado das diferentes habilidades linguísticas, mas que, geralmente, não trazem a reflexão crítica necessária a uma formação integral emancipadora. Neste panorama, este artigo tem por objetivo contextualizar o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras no Brasil partindo de um breve histórico acerca das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Regular Brasileiro e sua condição nos dias de hoje. Além disso, discute-se a relevância desta disciplina no contexto da educação básica como formação essencial. Finalmente são elencados alguns fatores condicionantes que podem auxiliar a reverter o processo excludente de ensino destas línguas no Brasil. O artigo reúne argumentos que demonstram a relevância desta disciplina para uma educação incluyente, bem como aponta alguns condicionantes para que sua inserção na escola regular seja efetiva.

Palavras-chave: 1; Línguas Estrangeiras Modernas 2; Educação Incluyente 3; Condicionantes 4; Ensino de LEM

***ABSTRACT:** The academic discipline of Foreign Languages is embedded in the curriculum of Brazilian schools by law. However, its inclusion does not guarantee its teaching process to be effective. Given this, private language courses have bridged the gap left by the school. From this perspective, the teaching and learning of foreign languages is limited to a number of students that study them according to an instrumental bias in these courses, which provide the learning of language skills, but that usually don't bring critical thinking necessary for an emancipatory education. Against this background, this article aims to contextualize foreign language teaching in Brazil starting with its brief history and current situation. Furthermore, the relevance of this discipline in the context of basic education is discussed as something essential. Finally are listed some conditioning factors that can help to reverse the exclusionary process of foreign language teaching in Brazil.*

***KEYWORDS:** 1; Foreign Languages 2; Inclusive Education 3; Conditioning factors 4; Foreign Language Teaching.*

1. Introdução

As línguas estrangeiras modernas estão incluídas na educação básica brasileira como disciplina acadêmica prevista em lei. Entretanto, o contexto atual, historicamente construído, coloca-as apenas em condição de existência no currículo das escolas regulares por força da legislação educacional. Diante deste fato, de maneira geral, não se constata uma participação efetiva desta disciplina em termos de formação do alunado, especialmente de estudantes que dependem unicamente da educação em escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas. Para estes alunos, a abordagem de Línguas Estrangeiras Modernas na educação básica,

frequentemente, não se aprofunda nos conhecimentos e possibilidades proporcionadas por esta disciplina muitas vezes estudada como as línguas mortas já o foram.

Neste contexto, o ensino das línguas estrangeiras pouco atua como elemento transformador no sentido do conhecimento de outras culturas, do respeito e compreensão das mesmas, bem como da afirmação da identidade dos estudantes que a abordam. Ao longo de doze anos de educação básica, sua função social, enquanto agente de letramento e de acesso da população a uma segunda língua e conceitos inerentes, tem sido questionável e desacreditada. Não raramente, a disciplina de Línguas Estrangeiras Modernas é vista como um elemento coadjuvante no âmbito dos projetos políticos-pedagógicos das instituições de educação básica, as quais, muitas vezes, terceirizam seu ensino. Esta terceirização pode levar à restrição do acesso ao aprendizado de uma Língua Estrangeira somente a quem tenha condições financeiras de fazê-lo.

Conseqüentemente, na lacuna proporcionada pela inserção pouco contundente da referida disciplina nas escolas regulares, ocorre a proliferação de escolas livres de idiomas, especialmente de língua inglesa como grande nicho mercadológico. Este fato, somado ao contexto mencionado, acentua o caráter excludente do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, cujas camadas da população menos privilegiadas não podem custear caros cursos que complementem o ensino formal das escolas regulares. Em virtude desta exclusão, parte da população é afastada de um processo global que tem um de seus vetores, essencialmente, nas línguas estrangeiras.

Neste sentido, para um país que projeta buscar conhecimento além-fronteiras, encarar a questão da educação linguística em língua estrangeira de qualidade como determinante para seu desenvolvimento é fator crucial para que se defina o protagonismo desta nação em âmbito mundial, ou sua simples posição periférica e de dependência em variados aspectos. Neste raciocínio, não somente o ensino efetivo de Línguas Estrangeiras poderá servir como fator de inclusão para a população com menos recursos, mas também poderá funcionar como meio de incluir todo um país no processo de trocas, sejam elas no campo das ciências, das artes, da cultura, da economia, entre outros.

Dentro deste panorama, este artigo pretende expor o referido contexto do ensino das Línguas Estrangeiras Modernas no Brasil, além de levantar alguns condicionantes para que sua inserção na escola regular possa se tornar efetiva e, portanto, incluyente.

Para tanto, como forma de se abordar os objetivos almejados, assim como de se refletir sobre as possíveis causas da problemática atual, um breve histórico foi desenvolvido acerca das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Regular Brasileiro e sua condição nos dias de hoje. Mais adiante, por meio de revisão de literatura, investigou-se a relevância desta disciplina no contexto da educação básica como formação essencial. Por fim, foram elencados alguns fatores condicionantes que podem auxiliar a reverter o processo excludente de ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Brasil.

2. Breve histórico do ensino das línguas estrangeiras modernas no Brasil.

A trajetória do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil confunde-se com a história da educação secundária no país (CHAGAS, 1979). No entanto, é de conhecimento geral que, ao longo dos tempos, o ensino das Línguas Estrangeiras Modernas, enquanto disciplina

acadêmica para o nível da educação básica, sofreu com sistemáticas reduções tanto no espaço ocupado dentro das escolas regulares, quanto de seu prestígio dentro das mesmas.

De acordo com Leffa (1999) foi durante o período do império que as línguas modernas ganharam condição similar à das línguas clássicas. Contudo, o mesmo período foi o início do declínio do ensino das línguas estrangeiras. Segundo Leffa (1999), os alunos durante o império estudavam de quatro a seis línguas no ensino secundário, porém, a carga horária destinada ao seu estudo foi paulatinamente reduzida para algo próximo à metade ao término do império.

Para Leffa (1999), o ímpeto inicial conseguido com a reforma de Fernando Lobo Leite Pereira em 1892, com a obrigatoriedade do ensino de alemão e inglês, é perdido consideravelmente até se alcançar o ano de 1925, quando se atinge o número de 29 horas semanais, enquanto que em 1892 a quantidade de horas abrangia 76 horas semanais, praticamente o dobro de 33 anos mais tarde.

Já no que concerne ao desenvolvimento da didática do ensino das línguas, há um momento que pode ser considerado o divisor de águas no Brasil. Como explica Chagas (1979) este momento refere-se ao ano de 1931, quando ocorreu a reforma Francisco de Campos. Nela, marca-se a chegada ao Brasil do método direto, o qual ganha força com o Professor Carneiro Leão no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Carneiro Leão publicou em 1935 o livro “O Ensino das Línguas Vivas”, o qual relatava a experiência com o método direto em sua instituição. Destacam-se nesta experiência a divisão das turmas, a dedução de regras gramaticais, além da leitura de materiais autênticos como jornais, revistas e periódicos que proporcionassem o contato com o idioma atualizado do país. (LEFFA, 1999).

Chagas (1979) referindo-se ao que se propunha em 1931 aponta que o ensino de línguas já não tinha como marca a abordagem da gramática e da tradução anteriores à prática da língua. O autor também destaca o fato de que Carneiro Leão passava a integrar ao conhecimento linguístico um enfoque cultural com a abordagem de costumes de outros povos e não mais somente do código linguístico em si.

Entretanto conforme relatado por Chagas (1979, p. 111), muito do que fora previsto não foi executado.

O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão ‘avançado’ foram circunstâncias que transformaram as instruções de 1931 em autêntica letra morta. De qualquer modo, novas ideias entraram em circulação, já não permitindo que recuássemos à rotina do período anterior.

Apesar disso, segundo Chagas (1979), quando o esquema de Carneiro Leão fora adotado, ele possuía grande parte dos avanços relatados em termos de didática das línguas até aquele momento, algo que, junto com o seguimento minucioso das experiências no Colégio Pedro II, pode explicar o sucesso mencionado por tantos educadores reconhecidos.

Já no início da década de 40, em 1942, surge a Reforma Capanema. Nela o então ministro Gustavo Capanema mencionava o objetivo de “formar nos adolescentes uma sólida

cultura geral” (CHAGAS, 1979, p. 115). No que concerne às línguas, em um primeiro ciclo, o qual recebeu a denominação de ginásio, eram compulsórios o ensino do latim e do francês com quatro anos para cada uma destas línguas e, também obrigatório, o ensino do inglês com três anos. Já no colégio, houve uma ampliação considerável do número de aulas semanais, havendo o ensino de latim com oito aulas por semana, do francês com treze, do inglês com doze e do espanhol com duas. (CHAGAS, 1979)

Conforme mencionado por Leffa (1999), tal qual a reforma de 1931, a Reforma Capanema também recomendava a utilização do método direto destacando-se um ensino prático, o qual evidenciava que o ensino de línguas deveria estar pautado não somente por finalidades instrumentais (compreender, ler, falar e escrever), como também por desígnios educativos, no sentido de proporcionar a observação e a reflexão. Ademais, objetivos culturais deveriam ser observados com o intuito de estudar a civilização estrangeira com seus costumes e crenças particulares.

Chagas (1979) enaltece o fato de que a reforma incitou o que de mais sofisticado apresentava-se naquele momento. Porém, enquanto esteve vigente durante vinte anos, sua execução não contemplou seu ousado planejamento. Entretanto, como pontua Leffa (1999), a Reforma Capanema foi aquela que deu maior ênfase ao ensino das Línguas Estrangeiras, existindo até mesmo a prática da leitura dos autores nos originais ao término do ensino médio.

Assim, enquanto as décadas de 40 e 50 tiveram a influência da Reforma Capanema, em 1961 surgia a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que passaria a atuar no ano de 1962. Como aludido por Chagas (1979), apesar da diversidade e amplidão do território brasileiro, até aquele momento, as decisões quanto à educação eram tomadas verticalmente em âmbito nacional. A partir de então, o Conselho Federal de Educação determinou cinco disciplinas de cunho obrigatório para todo o país, enquanto que os Conselhos Estaduais, em consenso com o Federal, fariam a previsão de mais duas disciplinas complementares, além de listar disciplinas optativas que deveriam ser escolhidas pelas instituições de ensino em número de uma a duas.

Quando da determinação das cinco disciplinas obrigatórias, não foram contempladas com esta condição as Línguas Estrangeiras Modernas, as quais eram caracterizadas como sendo complementares ou optativas. Segundo Chagas (1979), muitos observaram neste fato um passo atrás, porém, o que na verdade aconteceu foi uma procura por maior autenticidade e, de certa forma, um enriquecimento.

Com o termo autenticidade, o autor quis fazer referência ao fato de não haver mais uma exigência para o ensino de línguas onde este ensino não encontrasse condições de ser colocado em prática. Este fato não privou, seja no ginásio ou no colégio, a ocorrência do referido ensino onde fosse visto como necessidade específica da comunidade que o escolhia.

Além disso, ao fazer menção a um enriquecimento do processo de ensino de Línguas Estrangeiras, o autor quis enfatizar o fato de que não mais línguas pré-determinadas fariam parte obrigatoriamente do currículo das instituições, o que abria campo para que qualquer outra língua figurasse entre os objetos de estudo das escolas nas diferentes comunidades. Por outro lado, a obrigatoriedade do ensino de Línguas Estrangeiras permanecia para o segundo grau.

Apesar de uma análise até certo ponto positiva por parte de Chagas acerca das alterações da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Leffa (1999) salienta que esta lei “é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras” no Brasil. O autor cita que:

Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de dois terços do que foi durante a Reforma Capanema.

Pouco tempo depois da instituição da lei de 1961, publica-se nova Lei de Diretrizes e Bases em 1971 quando se enfatiza, segundo Leffa (1999), a habilitação profissional. Provoca-se então uma drástica redução nas horas de ensino de língua estrangeira a qual, segundo o mesmo autor, seria “dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento”, conforme parecer do Conselho Federal. Neste momento vários estabelecimentos de ensino tiraram a disciplina do 1º grau, sendo que no 2º grau sua participação resumia-se a não mais do que uma hora semanal, por vezes, durante o curto período de apenas um dos anos desta etapa escolar. O autor aponta que vários alunos, especialmente os estudantes dos cursos supletivos, atravessaram todo o período de educação básica sem nunca estudarem uma língua estrangeira.

Apesar do decréscimo considerável do espaço da língua estrangeira nas escolas, é neste momento que ocorre a inserção da Língua Inglesa como Língua Estrangeira majoritária nas instituições de ensino (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007).

Paiva (2003) considera que, em 1976, a resolução nº58 de 1º de dezembro recupera, parcialmente, a importância das línguas estrangeiras, tornando seu ensino compulsório para o 2º grau. No entanto, critica a autora o fato de que para o 1º grau condicionava-se a inserção de Língua Estrangeira à verificação de possibilidade ou não para que seu ensino ocorresse.

Cada vez mais vemos ameaçada a democracia educacional, criando-se um fosso entre a educação das elites e das classes populares, pois as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de LE, nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas.

Após mais de 20 anos publica-se nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1996, Lei nº 9.394. Quanto às Línguas estrangeiras em seu artigo 26 parágrafo 5º dispõe-se que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Já para o Ensino Médio, a lei em seu Artigo 36, Inciso III dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Neste momento, ocorre também, uma grande flexibilidade curricular (LEFFA, 1999). Leffa cita dois artigos que ratificam sua posição. O Artigo 23 prevê que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Além disso, Leffa (1999) menciona o Inciso IV do artigo 24, o qual autoriza a organização de classes de alunos que podem, até mesmo, estar em séries distintas, porém com

conhecimento das disciplinas de Línguas Estrangeiras, Artes e outros componentes curriculares em níveis equivalentes.

Com a nova LDB em 1996, segundo Paiva (2003), tinha-se a impressão que enfim o ensino de línguas conquistava status de relevância. No entanto, de acordo com a autora, certas ações do governo, bem como brechas na LDB evidenciam que o ensino da disciplina continua sendo visto como pouco expressivo ou desvinculado dos projetos pedagógicos.

Em 1998 e em 2000 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio respectivamente. Ambos balizam o ensino de línguas estrangeiras, contudo havendo uma ênfase na habilidade de leitura para o caso dos PCNs para o Ensino Fundamental (PCNEF). De acordo com Leffa (1999), embora os PCNEF embasem argumentos que apoiam a referida ênfase, a partir daí a escola regular não consegue retomar o ensino de língua estrangeira que acaba sendo transferido para os cursos de línguas. Assim, o ensino da habilidade da fala fica necessariamente a cargo destes cursos.

Paiva (2003) critica o fato dos PCNEF minimizarem a importância das habilidades orais, pois, conforme explicitado no documento é pequeno o número de pessoas que tem a chance de utilizar uma língua estrangeira para comunicação oral. Paiva também critica o descompasso entre os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Para o último, ao contrário do primeiro, advoga-se como meta a comunicação oral e escrita. Este fato parece evidenciar a fragmentação de uma política para o ensino das Línguas Estrangeiras Modernas no Brasil.

Por fim, no momento atual, porém já alertado há pelo menos uma década atrás, o ensino de Línguas Estrangeiras vem sendo terceirizado pelas instituições de ensino. De acordo com Paiva (2003)

Alguns colégios e até mesmo faculdades têm delegado a escolas de idiomas a competência para ensinar, aos seus alunos, a língua estrangeira, um dos componentes curriculares de seu projeto pedagógico. Essa terceirização faz com que o ensino de LE fique descolado do projeto educacional.

Desta maneira, por meio deste histórico, percebe-se o paradoxo entre a desvalorização cada vez mais evidente do ensino de Línguas Estrangeiras na educação básica brasileira e o grande apelo mundial em termos de conhecimento destas línguas. Já não se pode vislumbrar que as diferentes nações consigam tomar parte do contexto de trocas e interações nos mais variados campos, de forma consciente e crítica, sem que para isto conheçam e estudem a diversidade linguística mundial e, fundamentalmente, a língua inglesa como idioma utilizado em grande parte das comunicações entre pessoas de culturas diferentes.

Diante deste contexto, historicamente construído, parte-se para uma análise mais profunda do momento do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, bem como da relevância de seu estudo como formação básica essencial para todos indistintamente.

3. A função social e a relevância das línguas estrangeiras modernas como disciplina da educação básica para todos.

O ensino da Língua Inglesa no Brasil é excludente em virtude da sua simples inserção burocrática no currículo das escolas brasileiras. Ao mesmo tempo em que milhares de alunos

têm acesso a poucas aulas em escolas regulares com grande número de alunos por sala, outros, de maneira privilegiada, podem custear cursos em ambientes idealmente preparados e elitizados, porém, tendo que frequentemente pagar duplamente pelo estudo de uma língua estrangeira tanto em cursos livres de idiomas, como dentro da escola regular pela obrigatoriedade curricular.

Este contexto é o resultado de reduções e supressões consecutivas da disciplina de Língua Estrangeira Moderna no currículo da educação básica. Também é consequência de anos de reformas educacionais, novas leis de diretrizes e criação de parâmetros curriculares que atenuaram a importância da língua estrangeira na educação básica, em virtude de uma propalada falta de condição para que ela se efetivasse. Em nome de um suposto árido contexto no Brasil para a disseminação de Línguas Estrangeiras Modernas, preferiu-se recuar diante do desafio que se impunha a ter que se construir políticas efetivas e detalhadas para que se condicionasse o ensino desta disciplina nas escolas regulares.

Como consequência, houve a clara opção pela terceirização da educação em língua estrangeira, enquanto se mantinham as poucas condições no ensino básico justificando e retroalimentando a referida terceirização e o lavar das mãos por parte do governo federal para a solução do problema. Além disso, frequentemente, por meio dos documentos oficiais, houve a tentativa de vincular a pouca eficácia do ensino de línguas estrangeiras na escola regular às poucas oportunidades que a grande maioria da população teria para utilizar esta língua.

Assim, a disciplina de Línguas Estrangeiras Modernas no Brasil, apesar de seu apelo contextual reforçado pelos impulsos globalizantes na atualidade, prossegue como sendo um produto comercial destinado àqueles que podem custeá-lo. Enquanto isso, aos que enfrentam as barreiras para seu acesso, disponibiliza-se mais enfaticamente o ensino da habilidade da leitura, uma vez que a fala e a escrita estão reservadas a altos custos para quem possa pagar.

Diante disto, parece ser óbvio que há uma divisão entre um grupo da população que tem o acesso privilegiado à educação em uma ou mais línguas estrangeiras, e outro de desprivilegiados. Apesar disto, nem um grupo nem outro parece estar plenamente contemplado pelo ensino integral de uma língua estrangeira no Brasil.

Se por um lado, aos que dependem do ensino regular falta o ensino instrumental pleno das habilidades de comunicação em uma Língua Estrangeira (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva), por outro, aos que têm a condição de frequentar cursos livres de idiomas falta a discussão mais ampla das implicações de se estudar uma língua estrangeira. Falta a estes últimos a abordagem da língua não sob o ponto de vista de um consumidor passivo, que compra a cultura e a idolatra como um ornamento. Falta a abordagem desta língua como forma de reconhecimento de uma cultura diferente da sua, mas não por isso superior ou melhor qualitativamente.

Diante destas carências de ambos os lados da questão, parece nítida a opção pela escola regular como mediadora deste processo de aquisição crítica e consciente de uma ou mais línguas estrangeiras. Alguns poderiam contestar, alegando que esta aquisição crítica e consciente poderia passar pelos institutos de línguas. Porém, isto não poderia acontecer em um ambiente de estudo estanque, onde não há relações transversais com outros ramos do conhecimento. Tais relações implicariam, necessariamente, em análises amplas e multifacetadas, as quais estariam impossibilitadas de ocorrer especialmente pela falta de obrigatoriedade de formação específica dos docentes destas instituições, muitas vezes

selecionados para atuar como professores unicamente em virtude de sua performance quanto à oralidade, similar a de um suposto falante nativo.

Donnini, Platero e Weigel (2011, p. 15) elencam três razões para que o ensino de Línguas Estrangeiras esteja ancorado nas escolas regulares. Segundo as autoras,

A política e os objetivos de uma escola especializada de línguas não são, *a priori*, os mesmos da escola regular. Primeiro porque, de modo geral, uma escola especializada propõe o ensino a partir da escolha de um determinado padrão linguístico (no caso da língua inglesa, no geral, o inglês americano ou o inglês britânico). Segundo porque, em uma escola especializada, o processo de escolha de uma abordagem de ensino não envolve, ou envolve muito pouco, a participação do professor. Terceiro, e mais importante, porque o grande desafio da educação contemporânea – propiciar a realização de projetos pedagógicos coletivos, a partir dos quais as barreiras disciplinares sejam transpostas a fim de evitar a fragmentação do conhecimento – não ecoa, necessariamente, nas formas de organização do ensino de LEMs em escolas especializadas.

Contudo, para que o crédito de se formar alunos no processo de aquisição linguística em uma segunda língua seja dado à escola regular brasileira, necessário se faz que alguns mitos repetidos, muitas vezes inclusive pelos documentos oficiais, sejam quebrados. Entre eles, poderiam ser enfatizados dois.

O primeiro, advindo do senso comum, seria o de que, se o brasileiro não sabe nem mesmo falar o português, como quer aprender uma segunda língua? O segundo estaria relacionado às poucas oportunidades que a grande maioria da população teria de utilizar esta língua em contextos imediatos, o que tornaria supérfluo seu aprendizado para determinadas classes.

Como resposta à primeira pergunta pode-se citar Bagno (2005) o qual enfatiza que todo falante nativo efetivamente conhece sua língua, visto que entre três e quatro anos de idade um indivíduo domina de forma integral a gramática de sua língua. Para Bagno, não existe erro de português, mas diferenças ou alternativas de uso em relação à regra unicista prescrita pela gramática normativa.

Seria possível adicionar ao argumento de Marcos Bagno, o fato de que não poderíamos considerar de antemão toda uma população como inapta ao aprendizado de uma língua estrangeira. Se a população brasileira não costuma valer-se da norma padrão para produzir seus enunciados no dia a dia, isto estaria relacionado ao fato de não haver necessidade de formalismos na maioria das situações das quais estes falantes participam. Há, para cada caso, uma adequabilidade dos enunciados à situação que se apresenta. Além disso, muitas vezes a falta de conhecimento da norma padrão da língua portuguesa estaria relacionada a um sistema de ensino que valoriza mais as regras e os códigos abstratos com fim em si mesmos, do que propriamente a produção oral e escrita de seus alunos em situações e contextos diversos.

Assim, se a população não utiliza a norma padrão da língua portuguesa, não seria por ser inapta a aprendê-la, mas por contar com uma abordagem metodológica que, frequentemente, privilegiaria o ensino da língua como se fosse uma listagem de regras e normas a serem memorizadas e não vivenciadas.

Desta maneira, se a população brasileira teria condições cognitivas para se apropriar da norma padrão da língua materna dentro do ensino básico, desde que abordada adequadamente, ela naturalmente teria condições de adquirir uma língua estrangeira e comunicar-se plenamente por meio dela, resguardados os devidos condicionantes diferenciados para a aquisição destas línguas.

Já em resposta ao segundo mito supracitado, acerca do caráter supérfluo das Línguas Estrangeiras Modernas para classes menos privilegiadas da população, pode-se encontrar explicação na citação de Leffa (In: LIMA, 2009, p. 123) sobre a importância de se conhecer uma língua estrangeira.

Não conhecer uma língua estrangeira no mundo atual é como desconhecer a escrita numa sociedade letrada, ou não ter acesso à informação numa economia baseada no conhecimento; apenas mais uma garantia de ser excluído dos bens que a sociedade tenta preservar para o usufruto de seus eleitos, tanto em termos de trabalho como de lazer.

Portanto, como argumentado por Leffa, não se adquire uma língua estrangeira unicamente como ferramenta para o mercado de trabalho. As pessoas, independentemente de sua condição social, têm hoje facilitado acesso a formas de lazer que se encontram em profusão em meios digitais, indústria cinematográfica, televisão, e principalmente na rede mundial de computadores com grande parte de seus textos disponibilizados em língua inglesa.

Desta maneira, negar o acesso amplo e facilitado às línguas estrangeiras, por meio de uma educação básica de qualidade e incluyente, pode significar o cerceamento de um conhecimento essencial e sua venda a preços altos unicamente a quem possa custeá-lo.

Por fim, diante dos argumentos expostos quanto à relevância e função social de uma língua estrangeira moderna como disciplina da educação básica, talvez o que guarde maior relação com o panorama atual vincule-se ao caráter intercultural inerente à mesma, principalmente no caso da língua inglesa em termos globais. Dentro deste aspecto, a aprendizagem da cultura não estaria ligada à “transferência de informações, mas sim como possibilidade de reflexão sobre a própria cultura do aprendiz quando em contato com uma outra cultura” (DONNINI, PLATERO e WEIGEL, 2011, p. 11)

Entretanto, para que a relevância e função social de uma língua estrangeira moderna sejam efetivas enquanto disciplina escolar incluyente, alguns condicionantes devem ser tomados como base para este processo.

4. Alguns condicionantes para a reversão do processo excludente de ensino de Língua Estrangeira no Brasil.

Após considerada a função social bem como a relevância das Línguas Estrangeiras Modernas como disciplina de educação básica incluyente, necessário se faz estabelecer algumas condições para que um processo consistente de ensino destas línguas possa ser concretizado ou, ao menos, iniciado.

Entretanto, apesar da necessidade de se elencar condicionantes para tal, é importante que se pontue que não é objetivo deste trabalho prover prescrições para que, a partir delas, se tenha uma solução universalizada que elimine todos os males identificáveis na educação

básica brasileira quando o assunto são as línguas estrangeiras. Contudo, pretende-se que haja uma reflexão sobre o quão distante, enquanto projeto educacional, o Brasil está de um processo includente e efetivo de ensino de uma língua estrangeira.

Desta maneira, o exposto indica que o processo includente mencionado passa pela participação efetiva da escola regular na realização de um trabalho em longo prazo dentro da educação básica, e não unicamente de sua inserção curricular por força da lei. Segundo Leffa (In: LIMA, 2009, p.117)

A lei garante a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva. Não dá as garantias mínimas de tempo e infraestrutura básica para que o aluno aprenda. É incapaz de romper o cerco que a própria sociedade, extremamente competente na criação de mecanismos de exclusão, monta para impedir o acesso do aluno pobre ao clube fechado dos falantes de uma língua estrangeira.

Assim, visando um processo de aprendizagem efetiva e includente, alguns condicionantes mostram-se necessários para que, como apontado por Leffa, existam mínimas garantias para que o aluno aprenda. Dentre os condicionantes podem-se focar ao menos dois tipos. O primeiro refere-se a fatores de organização do ambiente de estudo para que se potencializem aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem. O segundo aponta para a qualificação do processo de formação abrangente e crítica do professor em oposição à prática corriqueira de treinamentos com fins particularizados.

Dentre os fatores pertencentes à primeira classe de condicionantes, inicialmente está a reversão do processo histórico de redução do número de horas disponibilizadas para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna no currículo escolar. Um aumento da carga horária resultaria em um tempo mais prolongado de exposição do aluno ao objeto de estudo, podendo proporcionar melhores condições para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Além do aumento do tempo de exposição do aluno à língua que ele estuda, é importante a redução do número de estudantes por turma para as aulas da disciplina, em oposição às tradicionais grandes salas de aula repletas de alunos. Ao promover tal redução, a instituição que a adota também potencializa a exposição qualificada e ampliada ao objeto de estudo, bem como a interação verbal que influencia positivamente na aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

De acordo com LoCastro (BROWN 2007), idealmente as salas de aula da disciplina devem ser compostas por 12 a 15 alunos. Brown (2007) complementa mencionando que estes ambientes devem ser suficientemente grandes para que se proporcione diversidade e interação entre os alunos, e suficientemente pequenos para proporcionar ao estudante oportunidades em número necessário para que ele possa participar e receber atenção individualizada.

O autor também elenca alguns complicadores inerentes à utilização de grandes grupos de alunos. Entre eles, o fato de que a proficiência e a habilidade variam amplamente entre os alunos de uma mesma classe. Além disso, a atenção professor-aluno é minimizada, assim como também são diminuídas as oportunidades de participação oral por parte do aluno. Por fim, Brown (2007) sustenta que a condição do docente em providenciar retroalimentação (*feedback*) acerca da produção escrita dos alunos é limitada em decorrência da quantidade de estudantes em uma mesma sala de aula.

O tamanho das classes de Língua Estrangeira também pode ser um fator restritivo, quando o espaço físico de uma sala de aula não permite novas maneiras de organizá-la com o objetivo de ampliar a interação na língua estudada. Conforme Brown (2007) os alunos integram uma equipe e, em uma sala de aula, deveriam conseguir ver uns aos outros para que pudessem conversar em língua alvo, e não terem a sensação de entrar em um ambiente comparável a uma formação militar. Assim, para o teórico, se a sala de aula tiver carteiras que possam ser movidas, o professor deve considerar a possibilidade de organizá-la em semicírculos, formatos de letra “U”, círculos concêntricos, ou ainda, caso o tamanho da sala permita, um único círculo para que os alunos não permaneçam todos voltados unicamente para o professor.

Hedge (2012) reforça o exposto por Brown ao mencionar que muitas estratégias comunicativas na sala de aula de línguas envolvem atividades desenvolvidas face a face, uma vez que a interação, por meio do trabalho em pequenos grupos de alunos, proporciona a essência para a aquisição de uma língua. Ademais, este tipo de interação possibilita que os alunos pratiquem a comunicação e a negociação de sentidos, bem como a habilidade de manter a conversação de maneira a respeitar convenções de turnos de fala, além de permitir aos estudantes que percebam o quanto conseguem entender e serem entendidos.

Para tanto, a organização da sala de aula e o tamanho do grupo de alunos também são identificados como determinantes por Hedge (2012). Segundo a autora, especialmente por meio da disposição dos assentos em sala, assim como do controle do tamanho da turma com o qual se trabalha, pode-se estabelecer uma maior coesão do grupo de alunos, fator crucial para o papel orientador do professor de línguas.

No entanto, a preocupação com esta primeira espécie de condicionantes referentes à organização do ambiente de sala de aula não constitui isoladamente situação determinante para a reversão do problema identificado neste trabalho. Existe outro tipo de condicionante, como já mencionado, que compreende a formação de docentes, os quais devem existir em número suficiente para atender com qualidade a demanda proporcionada pela exequibilidade da reversão do processo excludente de ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Segundo Leffa (2008), a formação de um professor de Língua Estrangeira deve objetivar profissionais com perfil reflexivo, crítico e comprometido com a educação. Entretanto, como mencionado pelo autor, muitas vezes o que se pratica hoje em diversas instituições de ensino, especialmente cursos livres, são treinamentos (não formação) que enfatizam a parte essencialmente prática da metodologia e de utilização de material didático, excluindo-se a questão da reflexão sobre as razões pelas quais tais práticas devem permear a sala de aula.

Leffa (2008, p. 355) define “treinamento como preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro.” O autor pontua que, para os treinamentos, considera-se a necessidade da rapidez com que tais eventos ocorrem, além da redução dos custos gerados para que se habilitem professores a lecionar a partir do estabelecido em livros didáticos. Caso o material seja substituído por parte da escola, não por escolha do professor, outro treinamento será realizado, porém, provavelmente sem envolver novamente uma fundamentação teórica.

Assim, na lacuna proporcionada pela ausência do ensino efetivo da disciplina de Língua Estrangeira Moderna na educação básica brasileira, os cursos livres de idiomas

ocuparam o lugar da escola regular, valorizando a performance de seus professores em procedimentos específicos, mas não a criticidade e capacidade de autoria diante de contextos e projetos pedagógicos particulares de cada instituição ou comunidade onde atuam.

Por este motivo, faz-se necessário um movimento de retomada do protagonismo da escola regular brasileira para o estudo da referida disciplina. Neste resgate, a escola não somente deve abordar as quatro habilidades linguísticas de uma LEM, mas também considerá-la como disciplina acadêmica integrada ao currículo escolar e, portanto, inter-relacionada às demais ciências que compõem a educação básica. Isto passa necessariamente pela formação do professorado e não pelos tradicionais treinamentos.

Para tanto, a vinculação do estudo de uma língua estrangeira como algo que pode ser adquirido externamente à educação básica deve ser desconstruída por meio do despertar para a formação de professores que, além de críticos, reflexivos e comprometidos com a educação, conforme pontua Leffa (2008), possam estar em constante processo de profissionalização (Donnini, Platero e Weigel 2011).

Para que a referida profissionalização exista, Ur (Donnini, Platero e Weigel, 2011) considera importante que os professores interajam por meio de uma comunidade de profissionais comprometidos com a busca de melhores padrões de atuação. Conforme a teórica, tais profissionais devem compartilhar suas ideias dentro e fora das comunidades às quais pertencem, aprendendo continuamente e não somente ensinando. Além disso, devem ter como perfil a autonomia no sentido de trilharem seu próprio desenvolvimento, ao contrário de uma postura passiva diante de um determinado sistema de ensino. Ademais, a autora enfatiza que estes professores devem ser capazes de ressignificar suas práticas a partir dos diferentes contextos em que atuam.

Leffa (2008) corrobora o pensamento de Penny Ur ao propor que os professores estejam integrados por meio de associações, adicionando às características já mencionadas pela teórica o fato de que tais associações possam atuar junto às autoridades nacionais no sentido de contribuir com políticas educacionais. Além disso, como explica o autor,

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 ideias e trocar experiências com os colegas de sua profissão. As associações podem contribuir neste aspecto, continuando o trabalho de formação iniciado na universidade. (LEFFA, 2008, p. 362)

Contudo, a formação do professorado de Línguas Estrangeiras exige um esforço multilateral. Dele devem fazer parte o governo federal - como indutor de incentivos políticos para a que as licenciaturas voltem a ser atraentes para os profissionais - as associações de professores - que devem ampliar sua atuação no cenário nacional - e, por fim, os próprios docentes de línguas, existentes em grande número, porém, muitas vezes sem formação específica, mas atuantes em cursos livres de idiomas.

Desta maneira, uma política educacional nacional para a retomada da efetividade da disciplina de Língua Estrangeira na escola, a qual permita a sua estruturação para receber seu ensino de maneira incluyente, deve contemplar ambos os tipos de condicionantes previstos neste artigo.

5. Considerações finais

O que se pretende com este trabalho não é a simples constatação da realidade do ensino da disciplina de língua estrangeira na educação básica e a crítica à mesma. Pretende-se também inspirar pesquisas para diagnosticar os problemas existentes na área de ensino de línguas no contexto brasileiro, e que se caminhe para a transformação desta realidade.

Porém, para a reversão do quadro excludente existente e de desvalorização no âmbito da educação nacional, que já perdura por muitos anos no cenário da educação brasileira, será necessário um árduo esforço conjunto de autoridades, professores e alunos.

Fatores históricos, culturais e mitos difundidos pelo senso comum, todos arraigados ao ensino das línguas estrangeiras no país, podem constituir entraves ao processo de construção de uma nova realidade includente. Todavia, o conformismo diante das dificuldades de transformação apenas reforçarão as diferenças existentes entre as classes sociais e seus processos educacionais distintos.

Para que isto seja evitado, a disseminação de ideias que provoquem a reflexão e a criticidade é de crucial importância para que se inicie um movimento de acessibilidade ao conhecimento de diferentes línguas. Tal movimento deve proporcionar conforme explicitado nos próprios PCNEF de língua estrangeira (1998, p. 67),

Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo *uso* de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo.

Para que toda a problemática apresentada neste trabalho caminhe no sentido de uma transformação do quadro exposto, é necessário que se transponha o que há de positivo na lei e em seus parâmetros curriculares para a realidade. Nesta transposição, o professor de línguas estrangeiras é um dos grandes vetores para que o processo se efetive. Ele está no centro da vida contemporânea, dada a importância que a linguagem tem na vida social (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007), tendo por isso responsabilidade e obrigação de promover transformações nos meios em que atua.

Por último, por meio desta pesquisa pretende-se abrir possibilidades de estudo para que sejam adicionados condicionantes aos já apontados neste trabalho, no sentido de ampliar as probabilidades de exequibilidade do exposto. Também, objetiva-se oferecer uma base para que novos trabalhos sejam desenvolvidos e possam propor alternativas ao modelo dominante, como forma de dar significado social a esta pesquisa acadêmica para que não tenha fim em si mesma.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy, third edition*. New York: Pearson Education, 2007.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DONNINI, Livia, PLATERO, Luciana, WEIGEL, Adriana. *Ensino de língua inglesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FOGAÇA, Francisco C., GIMENEZ, Telma N. *O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade*. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/09.pdf>. Acesso em 16 de agosto de 2013.

HEDGE, Tricia. *Teaching and learning in the Language Classroom*. New York: OUP, 2000.

LEFFA, Vilson José. *Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual*. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em 16 de agosto de 2013.