

4

A polifonia das vozes ouvidas nos PCN de língua estrangeira e na Reorientação Curricular

... os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente (Bakhtin, [1979]; 2003:316).

Analiso no presente capítulo as vozes que ouço nos PCN-LE, já que a intenção deste documento é que nós professores de línguas, levemos essas idéias para a sala de aula. Meu questionamento é: existe nos PCN-LE algum indício de preconceito em relação ao ensino/aprendizagem de inglês como LE? Pois ecoa em minha mente o fato de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação e do Desporto no ano de 1998, relatar o fato de o sistema educativo brasileiro necessitar de uma transformação positiva. O que havia de negativo até então? Qual o motivo real (ou motivos) para uma transformação? Nitidamente, algo no sistema educacional brasileiro não estava bem e precisava de mudança. Estaria esta relacionada de alguma forma com alguma espécie de preconceito em relação à disciplina LE ou apenas uma transformação talvez em decorrência de um sistema arcaico de ensino que realmente necessitava de mudanças? Pois como ex-aluna de inglês como LE e atualmente professora de tal disciplina, ao iniciar a leitura dos PCN-LE, a voz que ouvi ao ler o trecho referente à *transformação* foi: “Sim! Há a necessidade de uma transformação e de várias mudanças”. E eu, enquanto professora, não quero lecionar inglês na escola estadual ou particular da forma que o ‘aprendi’¹⁶ na escola.

Minha colação de grau ocorreu no mês de março do ano de 2000. Lembro-me que não havia em 1998 (ano em que os Parâmetros foram publicados) uma disciplina específica que tratasse de uma análise crítica e discussão dos mesmos. Tivemos “pinceladas” ou noções do que os PCN tratavam introduzidas nas disciplinas referentes à Língua Estrangeira no último período da Faculdade.

Hoje, no ano de 2006, seis anos após minha graduação, ao se pesquisar a Grade Curricular do Curso de Letras de algumas Universidades Federais e

¹⁶ Utilizo aqui o verbo ‘aprender’ entre aspas simples com o intuito de que não haja comparação com o verbo ‘adquirir’ uma Língua Estrangeira. Termos utilizados e diferenciados por Krashen - aprendizagem versus aquisição de uma LE (Richard-Amato, 1996). Opto pelo verbo ‘aprender’ por tratar-se do mais utilizado pela maioria das pessoas ligadas à área de Educação.

Particulares e suas respectivas disciplinas e ementas, percebe-se que disciplinas foram criadas e introduzidas à Grade Curricular com o intuito de analisar e discutir os PCN, tanto de LE como de Língua Materna, pois os professores que saem formados de tais instituições devem ter ciência do que os Parâmetros tratam e devem estar supostamente prontos para originar “essa transformação positiva no sistema educativo brasileiro” citada pelo ex-Ministro Paulo Renato Souza no texto dos PCN-LE (1998: 03).

Com o intuito de exemplificar, cito a própria Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que incluiu o estudo dos PCN-LE à disciplina *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – Inglês* integrante da Grade Curricular de Licenciatura Português-Inglês. Ao pesquisar a ementa da mesma pela Internet ¹⁷ encontramos:

Abordagem interdisciplinar de questões teórico-metodológicas relativas ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: perspectivas linguística, cognitiva, social, afetiva e interacional. **Análise crítica e discussão dos PCN e de materiais de ensino existentes.** Planejamento e elaboração de propostas inovadoras. (Disponível em: <http://www.puc-rio.br/>)

Continuo minha exemplificação em relação ao estudo dos PCN-LE por universitários e futuros professores da língua citando o Instituto de Ensino Superior Anísio Teixeira (ISAT) situado no município de São Gonçalo (Rio de Janeiro) que incluiu à sua Grade Curricular a disciplina *Educação Brasileira: Aspectos Legais e Diretrizes e Bases da Organização Curricular*, que tem em sua ementa ¹⁸:

A educação na Constituição Federal de 88. Nova legislação educacional: Lei 9131/95; Emenda Constitucional 14/96; LDBEN 9394/96; FUNDEF na Lei 9424/96. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio. Lei 10.172/2001: visão geral do PNE e de suas metas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Políticas nacionais de educação e suas repercussões nas políticas e práticas locais a partir da análise dos aspectos ideológicos das mesmas e das relações de poder nelas intrínsecas. **Parâmetros Curriculares Nacionais: sua finalidade e**

¹⁷ Vide no item das **Referências Bibliográficas** o website da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) referente às ementas disciplinares.

¹⁸ Vide no item das **Referências Bibliográficas** o website onde se encontram as ementas do Instituto de Ensino Superior Anísio Teixeira (ISAT).

seus objetivos previstos para Língua Portuguesa e Língua Estrangeira nos Ensinos Fundamental e Médio. (Disponível em: <http://www.isat.edu.br/>)

A Reorientação Curricular promovida pelo Governo do Estado e pela Secretaria de Estado de Educação no ano de 2005 vem de encontro com as propostas elaboradas nos PCN-LE. A parte referente às Línguas Estrangeiras encontra-se no chamado Livro 1 – Linguagens e Códigos/Línguas Estrangeiras. Ao ler a Reorientação, que deve ser seguida pelos professores da Rede Estadual de línguas estrangeiras em sala de aula e fora dela, tem-se a impressão de reencontrar temas abordados nos PCN-LE. Tal Reorientação foi passada às escolas estaduais no mês de janeiro do ano de 2005 e assinada pelos autores: Luiz Paulo Moita Lopes; Branca Falabella Fabrício; Claudia Almada Gavina da Cruz; Magda R. Pantoja Massunaga e Mônica Costa Fiães Bicalho. Decidi incluir o texto da Reorientação Curricular à análise das vozes conflitantes possivelmente encontradas nos PCN-LE por ser tal documento de extrema importância para os funcionários, no presente caso, professores da rede estadual, pois no início do ano letivo, no período de reciclagem, da elaboração dos projetos direcionados para o ano letivo, etc., todos os professores, em uma reunião geral com a Direção e Coordenação da escola lêem as reorientações direcionadas às suas disciplinas a fim de programarem suas aulas e seu conteúdo a ser estudado de forma apropriada e condizente com o que a Secretaria de Educação tenha requerido.

4.1

Objetivos gerais do ensino de LE para o ensino fundamental

Primeiramente, para que o ensino de Língua Estrangeira tenha uma função formativa no sistema educacional, deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola (PCN-LE; 1998: 65).

De acordo com os PCN-LE, o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão, no caso da presente dissertação – inglês, devem ser levados em consideração na definição dos objetivos gerais de LE para o ensino fundamental. Tais objetivos “foram explicitados, considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais,

profissionais, e interesses e desejos dos alunos” (PCN-LE; 1998: 65). Ainda seguindo os parâmetros, afirma-se que para o ensino fundamental, os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo de LE no currículo; mas por outro lado, e principalmente, de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem.

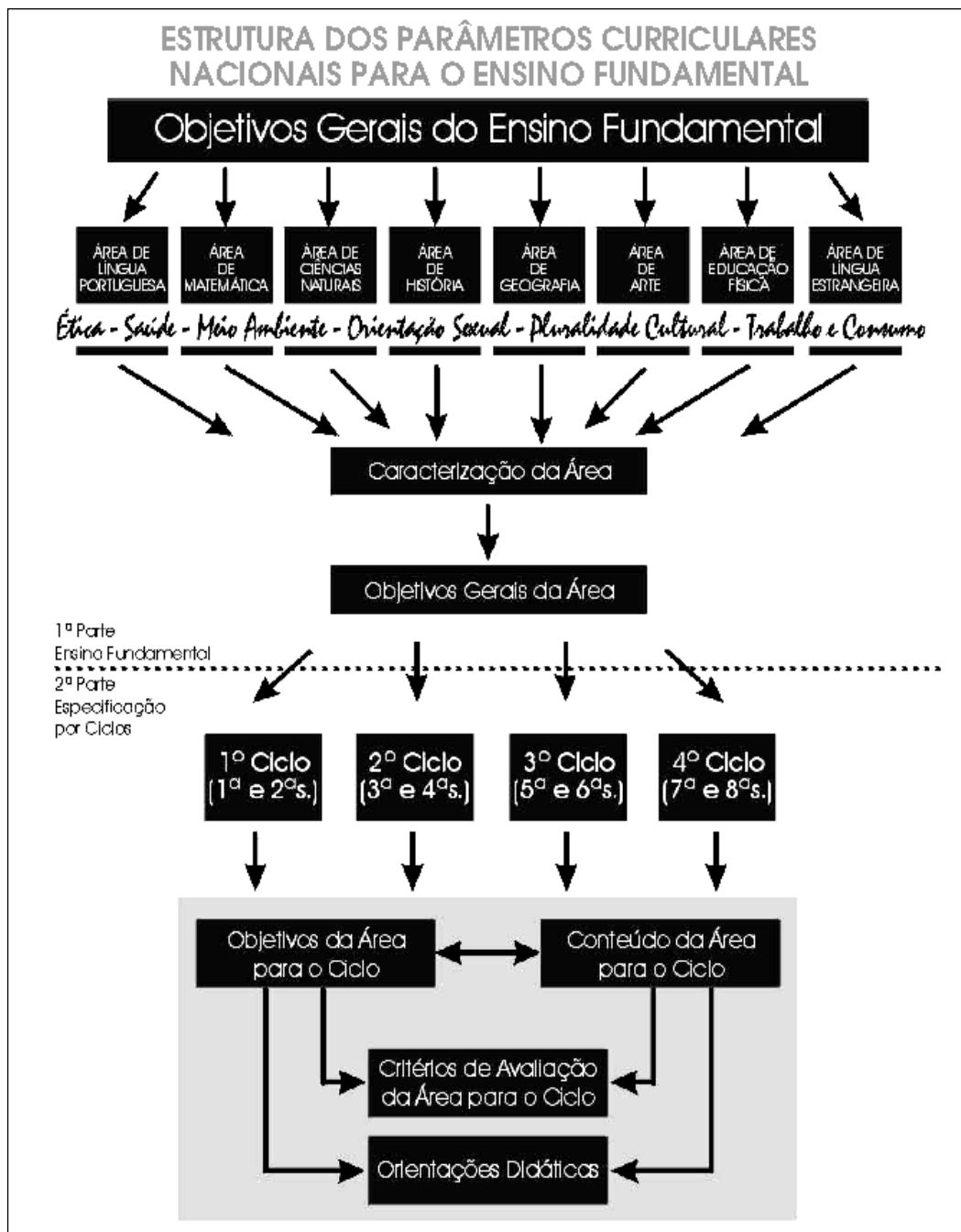


Figura 2: Objetivos gerais do ensino fundamental

Na medida em que vamos lendo, analisando e interpretando o texto dos PCN-LE, utilizando termos bakhtinianos, este se torna cada vez mais

profundamente *ativo*, entretanto, seu ativismo tem um caráter *dialógico* especial, está diretamente vinculado “à *consciência ativa e isônoma do outro*”, a um ativismo que “interroga, provoca, responde, concorda, discorda”, enfim, um ativismo que estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora (os autores do texto dos PCN-LE) e a consciência recriada (aqueles que lêem o documento – na presente pesquisa – eu) e participam do diálogo com plenos direitos à interlocução com outras vozes, inclusive com a(s) voz(es) do(s) autor(es).

Provocando, interrogando e discordando, ao relembrar minhas aulas de inglês quando adolescente na escola, tenho boas e más lembranças; entretanto, tais lembranças encontram-se presentes em minhas memórias não apenas referindo-se à língua inglesa. Tenho sim, muitas lembranças até traumáticas de algumas aulas de matemática e física; logo, discordo do documento em relação à afirmação feita sobre a aprendizagem de uma LE como uma experiência decepcionante. Pergunto-me: para quem? Ou por que decepcionante? Creio que tal trecho do documento possa ter sido escrito por alguém que possivelmente passou por dificuldades ao aprender inglês na escola, chegando ao ponto de classificar tal experiência como “decepcionante”. Porém, não seria esta uma generalização? Vários indivíduos têm em seu contexto de vida uma ou mais disciplinas “decepcionantes” em termos de aprendizagem, assim como vários outros podem apresentar problema algum nos mesmos termos.

No Brasil, embora se possa dizer que somos um país multilíngüe (dadas as diversas etnias atuantes em sua formação) é necessário reconhecer que, quanto à função social, a grande maioria da população escolar vive em um estado de monolíngüismo¹⁹. Isso significa poder-se contar com apoio muito limitado para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas fora da escola, visto que, para a grande maioria da população escolar, a língua está fora do contexto da interação familiar, sem possibilidades de contato com falantes de outra língua e sem nenhum contato interacional significativo. “Possivelmente, essa grande maioria não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota” (1998: 65).

¹⁹ As grandes áreas metropolitanas e turísticas, onde circula um grande número de estrangeiros, algumas comunidades multilíngües de grupos de imigração estrangeira ou de indígenas e as regiões fronteiriças constituem algumas das exceções.

Neste ponto, acredito que a voz do(s) autor(es) do documento dos PCN-LE encontra-se com a minha voz de maneira ímpar. Talvez, seja esta uma das poucas vezes onde sinto-me como leitora (a 2ª pessoa no texto) e supradestinatária (a 3ª pessoa invisível que compreende exatamente o enunciado do autor, da forma ideal que ele pretendeu expressá-lo) ao mesmo tempo. Pois ao ler o trecho entre aspas acima, senti como se aquelas palavras fossem minhas ou como se as mesmas tivessem sido ditas ou elaboradas por mim, pois concordo plenamente com o que foi relatado. A ausência de percepção por parte dos alunos e do universo escolar em si da necessidade em se aprender uma LE pode ser um ponto gerador de preconceito para os mesmos.

Ainda trabalhando com os PCN-LE, ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de língua estrangeira que o aluno seja capaz de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- 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;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Figura 3: Expectativas e capacidades do aluno ao longo dos quatro anos do ensino fundamental nos PCN-LE (1998: 66-67).

As expectativas citadas acima e integrantes dos PCN-LE são de extrema importância para a vida acadêmica daqueles que iniciam o estudo de uma LE

dentro de escola estadual; entretanto, questiono-me sobre a possibilidade de certas expectativas tornarem-se reais. Como fazer com que os alunos vivenciem uma experiência de comunicação humana pelo uso de uma LE, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo dentro de um ambiente onde não há livro didático ou recursos visuais? Há apenas a experiência e a bagagem cultural do professor de LE, que difere de uns para outros.

Parece-me, de alguma maneira, que as vozes que ouço no texto dos parâmetros acima, distanciam-se da realidade vivida na escola. Pois, imagino e pergunto-me como uma professora que leciona inglês, e que é formada em Fisioterapia e não em Letras, proporcionará a seu aluno um maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo através de uma LE? Este é o caso ocorrido com uma de minhas colegas de trabalho na escola pesquisada ²⁰. Ela estudou em uma escola de idiomas por algum tempo e fez contrato com o Governo do Estado do Rio de Janeiro para lecionar inglês como LE. Não pretendo diminuir seus conhecimentos em LE por não ter formação acadêmica em tal área; entretanto, questiono-me: serão estes os mesmos conhecimentos adquiridos por professores que passam quatro anos no mínimo estudando a área pesquisada? Não geraria, dentro da escola em questão, a presença de tal professora algum preconceito?

Em relação à construção de conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna, outras vozes ecoam do texto do documento ainda direcionando-me a questão da possível criação de preconceito no universo pesquisado. Não me refiro apenas aos professores não formados em Letras, mas também àqueles que são formados na área e que decidiram em algum ponto de suas carreiras que uma formação contínua e cursos de aperfeiçoamento e reciclagem tornam-se “perda de tempo”. Se a professora formada em Fisioterapia participa dos cursos mencionados ou especificamente de um curso de Leitura Instrumental em LE, não estaria ela um passo a frente daquele profissional formado há mais de quinze anos, por exemplo, que nunca fez um curso nessa área? Digo um passo à frente por que a professora provavelmente buscará nesse curso formas de trabalhar na sala de aula de línguas, formas essas

²⁰ Na subseção 4.2, a questão do “pouco domínio das habilidades orais” por parte da maioria dos professores será discutida de forma mais ampla.

que condizem com o que pregam tanto os PCN-LE como a Reorientação Curricular.

Creio que a formação acadêmica e continuada do profissional de LE é de suma importância para o desenvolvimento de suas aulas, e da própria representação que ele faz de si mesmo, auxiliando na imagem que outros integrantes do universo escolar também farão. Entretanto, uma formação descontinuada pode gerar preconceito no sentido de que aquele profissional mantém-se estagnado no tempo. Dessa forma, não caminha com as necessidades geradas pelo mundo atual para seus alunos. Se os alunos não percebem importância em se estudar um LE, qualquer que seja esta, como terão eles vontade em fazê-lo? Se o professor não consegue construir em seus alunos consciência lingüística e crítica dos usos que eles podem fazer da LE que estão aprendendo, qual o objetivo em se aprender uma LE? Desta forma, o que ouço dos PCN-LE em relação aos objetivos de se ensinar/aprender uma LE parece-me o correto, porém não necessariamente é o que acontece dentro das salas de aula de língua dentro da escola pesquisada.

4.2

A justificativa social para a inclusão de LE no ensino fundamental

Seguindo os PCN-LE, a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada pela função que esta desempenha na sociedade. Ou de acordo com a Reorientação Curricular, a relevância social de sua aprendizagem. No caso de uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, apenas uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (há, porém as exceções como o caso do espanhol nas fronteiras nacionais, algumas línguas nos espaços das comunidades dos imigrantes e de grupos nativos). Desta forma, considerar o desenvolvimento das habilidades orais como central no ensino de uma LE no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem.

Deste modo, com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma LE demonstra-se

mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. “Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura” (1998:20). Logo, segundo os PCN-LE, a leitura atende ao mesmo tempo às necessidades da educação formal e por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.

Sob um outro ângulo, a aprendizagem de uma LE também pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. “A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (1998:20).

Ainda segundo a Reorientação Curricular, como a leitura tem função primordial na escola, ou seja, é uma habilidade que perpassa todas as disciplinas e atividades escolares, a aprendizagem de leitura em LE também contribui para o desenvolvimento integral do letramento do aluno, “entendendo-se letramento como um processo mais amplo do que a mera decodificação de um texto, pois contempla os usos sociais da escrita e da leitura” (Reorientação Curricular – Livro 1/Linguagens e Códigos; 2005: 90).

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e a livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (PCN-LE, 1998:21).

Nesse trecho dos PCN-LE, a voz ouvida ecoa uma tentativa de transformar o ensino de leitura em uma solução aos problemas existentes, ou de uma abordagem que procura se acomodar à situação precária das condições na sala de aula. Sem pretender discutir aqui os diferentes métodos de ensino, questiono: por que nas escolas estaduais a disciplina “Inglês” tem dois tempos de 50 minutos de aula por semana? Tal questionamento ecoa outro: seriam esses dois tempos suficientes para se trabalhar a parte da leitura apenas?

Grade Curricular de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental										
<i>Ensino Fundamental - 2º Segmento</i>										
BASE NACIONAL COMUM	Componente Curricular	Carga horária semanal				Carga horária anual				Total
		5º	6º	7º	8º	5º	6º	7º	8º	
	Língua Portuguesa Literatura	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	Educação Artística	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Educação Física	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Matemática	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	Ciências	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	História	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	Geografia	2	2	2	2	80	80	80	80	320
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Atividades Complementares	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Ensino Religioso	1	1	1	1	40	40	40	40	160
Total de Hora / Aula		25	25	25	25	1000	1000	1000	1000	4000
Total de 40 semanas / ano - 200 dias letivos										

Figura 4: Grade curricular de 5ª a 8ª série do ensino fundamental

Dois tempos de aula, parecem a princípio, suficientes para focalizar e desenvolver a prática da leitura em sala de aula; entretanto, ainda ouvindo ecos relacionados às observações nos PCN-LE acima, reflito sobre a questão do material didático. O Governo do Estado do Rio de Janeiro fornece livros para os alunos do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries). Esses livros são utilizados pelos alunos durante todo o ano letivo e devolvidos ao término do mesmo para uma reutilização no ano posterior. Porém, o Governo não fornece material didático algum para a disciplina Língua Estrangeira. Pergunto-me então, como será possível trabalhar a habilidade da leitura em LE sem textos em mãos? Desta forma, cabe ao professor de tal disciplina fornecer ao aluno textos que facilitem ou propiciem a aprendizagem.

A escola em que trabalho não possui máquina copiadora ou de xérox. Há três mimeógrafos na escola que com bastante frequência não estão funcionando, e quando estão bons, há literalmente uma fila de professores (de todas as disciplinas) querendo utilizá-los. Carinhosamente, os professores a chamam de “fila do mimeógrafo”. Como levar textos para a sala de aula sem os subsídios

necessários? Resta-nos (nós professores de LE) escrever esses textos no quadro de giz e pedir para que os alunos os copiem, fato que acaba com qualquer tentativa de dinamismo por parte do professor, pois no geral, os alunos ficam dispersos, copiam várias palavras erradas e tendem a não gostar da aula. Além de tudo já mencionado, há também a perda dos elementos visuais presentes no livro de origem do texto, que fazem parte das estratégias de leitura supostamente ensinadas e usadas, e a perda de tempo, pois em geral, os alunos levam praticamente uma aula inteira copiando o texto do quadro. Ecoa: Por que a disciplina Língua Estrangeira não recebe livro didático por parte do Governo do Estado? Seria tal matéria possuidora de uma posição menos elevada ou menos importante na grade curricular? Não seria tal fato uma atitude preconceituosa em relação à LE?

Poder-se-ia pensar, por que não adotar um livro didático e pedir aos alunos que o comprassem? Seria uma boa solução para minimizar os problemas existentes; porém, na escola onde leciono o poder aquisitivo dos alunos não permite aos professores adotar um livro didático. Para exemplificar tal fato, lembro-me de uma vez em que ao trabalhar com uma de minhas turmas de sexta série o “Presente Contínuo”, pedi-lhes que levassem para a aula figuras de pessoas executando ações diversas, e lembro-me também de minha surpresa ao receber na aula seguinte quatro figuras recortadas de jornal e perguntar à turma o que havia acontecido, o porquê de somente quatro figuras. Imaginei que a maioria tivesse esquecido do trabalho. A resposta deixou-me comovida: “Professora, na minha casa ninguém compra jornal nem revista por que é muito caro, e eu não conheço ninguém que compre”. Não fica aqui nítida a necessidade do fornecimento de um livro, apostila, ou até mesmo revistas em LE onde textos possam ser utilizados facilitando o ensino/aprendizagem? Não seria esse contexto – o público – aquele que mais necessita de tal fornecimento?

Outro fator a ser mencionado é o de raras serem as editoras que enviam livros para os professores de LE para que haja por parte dos mesmos uma análise do material didático e uma possível adoção do livro de acordo com as expectativas e necessidades dos alunos, da escola e dos próprios professores. No geral, a pergunta que vem das editoras refere-se ao nível de renda dos alunos de onde a escola está localizada. No meu caso, basta pronunciar o bairro onde a escola fica estabelecida, e a resposta em geral é “Lá os alunos não têm condições de comprar

esse material por que é muito caro para eles”. Já preenchi inúmeras fichas para pedido de livros didáticos para o Ensino Fundamental, onde se deve colocar o nome da escola e o endereço, e até hoje recebi apenas duas coleções em casa, nada a mais. Não seria essa atitude preconceito em relação aos alunos e moradores de tal localidade?

O Governo do Estado fornece os livros de todas as disciplinas, exceto “Inglês” e “Educação Física”, para todo o Ensino Fundamental e ainda assim, editoras enviam para a própria escola folhetos para que os professores escolham os livros que gostariam de receber naquele ano, mesmo sabendo que estes não serão adotados. Por que há ausência de livros de LE nesses folhetos cheios de livros de ciências, matemática, geografia, português, etc.? Não seria exatamente esta disciplina a que mais necessitaria de folhetos desse tipo? Não seria esse tipo de comportamento exterior à escola uma espécie de preconceito que se mudado acarretaria mudanças positivas no interior da mesma?

Retornando à questão da leitura pregada nos textos analisados, percebo que o corredor de vozes torna-se cada vez mais largo e longo. A carga horária é realmente reduzida, e em algumas realidades escolares (como na escola em questão) o material didático é inexistente. Como trabalhar desta forma a habilidade da leitura de forma eficaz? Seria essa a habilidade que o aluno pode ou tem como usar em seu contexto social imediato? É essa forma de aprendizagem da leitura que ajudará o desenvolvimento integral do letramento do aluno? De que forma essa justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no ensino fundamental realmente se justifica?

Logo, entendemos que priorizar a leitura significa atender a um critério de relevância social, contribuir para a formação geral do aluno, atender a algumas exigências práticas do mercado de trabalho e do mundo universitário e, acima de tudo, atuar com qualidade dentro das condições reais da maioria das salas de aula. A ênfase na leitura possibilita acesso a um conhecimento valioso em LE na vida contemporânea, que é possível de ser construído em nossas salas de aula. Trata-se, porém, de uma habilidade complexa que requer atenção especial da parte do professor (Reorientação Curricular – Livro 1/Linguagens e Códigos; 2005: 90).

Ao ler o enunciado acima proveniente da Reorientação Curricular de 2005, pergunto-me: estamos aqui falando da mesma realidade? Concordo plena e

totalmente com a priorização da leitura em detrimento às outras habilidades por estar convicta de que assim o fazendo estarei realmente contribuindo para uma formação mais geral e igualitária para meus alunos; entretanto, não compreendo o que os autores quiseram dizer ao afirmar “... que priorizar a leitura significa... atuar com qualidade dentro das condições reais da maioria das salas de aula”. Quais seriam tais condições reais da maioria das salas de aula? Quadros de giz que caem em cima do professor enquanto ele escreve? Falta de carteiras ou carteiras quebradas sem a possibilidade de conserto por falta de verba por parte do Governo do Estado? Em decorrência de tal fato, alunos que literalmente madrugam na escola para encontrar um lugar para se sentar? Como atuar com qualidade? Seria isso possível? Estou segura de que sim; porém, as tais condições reais das salas de aula acabam fazendo com que vários professores e alunos tornem-se desmotivados em entrar em sala.

Questiono-me se a falta de motivação gerada pelos fatores discutidos acima não constituiria também algum estigma nos alunos da escola estadual, nesse caso, em relação à auto-estima. Penso que haja um processo de inferiorização vivida pelos alunos em pauta, tanto em suas casas, devido a suas condições financeira e social, como dentro da escola, devido ao que lhes é oferecido pelo Governo – do Estado e Federal – que a meu ver pode desmotivá-los de aprender uma LE. Não entro aqui na questão de outras disciplinas, pois a atual pesquisa relaciona-se ao preconceito sentido e vivido em ensinar/aprender inglês como LE dentro de uma escola da Rede Estadual, e não a outras matérias. Outra voz ecoada segue em direção aos professores de LE. Os fatores discutidos acima também não seriam pontos de desmotivação para o profissional de línguas? Refiro-me especificamente ao professor de línguas por atuar nesta profissão há algum tempo e ter consciência da necessidade em expor os alunos a letras de músicas, vídeos, artigos encontrados em jornais e revistas em LE, Internet, etc., e por saber que tal exposição tem caráter motivador para ambos os lados – alunos e professores. O mau estado das escolas e a falta de recursos, como um rádio ou uma televisão que funcione, torna-se, a meu ver, preconceito do Governo contra seus próprios alunos da rede estadual. Não me parece motivador copiar textos do quadro especialmente sem a exploração de recursos visuais.

Faço uma narrativa de vida aqui, pois esta me surgiu como voz ao trecho dos parâmetros ainda em questão. Lembro-me que a escola pesquisada ainda não

tinha aparelho de DVD quando uma de minhas turmas pediu-me a letra de uma música em inglês. Levei a canção como uma atividade de compreensão auditiva onde os alunos ouviriam a música e completariam os espaços em branco, e como tinha em casa o vídeo *clip* da mesma em DVD, resolvi levar meu aparelho de casa para a escola. Foi bastante trabalhoso, pois meu aparelho é daqueles mais antigos e por isso, grande e um tanto quanto pesado. Trabalharia a parte auditiva com intuito de completar a música, para depois trabalhá-la como texto, até porque havia predominância de verbos no Passado Simples – matéria que estávamos estudando na época. Criei perguntas de interpretação fazendo com que os alunos utilizassem as técnicas de “*Skimming*” e “*Scanning*”, além do uso de Palavras Transparentes.

Os alunos ficaram tão felizes quando souberam que teriam algo diferente durante a aula, principalmente um vídeo *clip*, que ficaram andando atrás de mim pelos corredores da escola durante todos os intervalos de aulas na tentativa de me ajudar com o peso da bolsa e do aparelho de DVD, até que finalmente chegasse a hora da aula deles (que era a última). Quando o grandioso momento finalmente chegou, a televisão da escola, que na época estava em cima de um dos armários na biblioteca, pois a escola estava passando por obras, acabou ficando distante de todas as tomadas existentes na sala. Precisávamos de uma simples extensão que levasse os fios da televisão e do aparelho de DVD até a tomada mais próxima que era do outro lado da sala; porém, ninguém na escola conseguiu encontrar a extensão. Enquanto alguns a procuravam, peguei meu rádio que fica sempre no porta-malas do carro para uma eventual surpresa desagradável e coloquei a música para que eles a completassem. A atividade foi a meu ver, em todos os sentidos, um fiasco, pois uma expectativa muito grande havia sido criada por aqueles alunos em relação àquele vídeo em específico. Poucos prestaram atenção à música, pois ainda havia alunos procurando a desaparecida extensão, alguns que moravam mais próximos à escola pediam-me para ir em casa e trazer uma extensão, perdemos um enorme tempo de aula e no final, não conseguimos ligar nem a televisão, nem o aparelho de DVD. Foi uma frustração generalizada por parte de todos, e uma sensação de incapacidade gigantesca de minha parte. Não podíamos levar a televisão até a tomada por ordens da Direção, que justamente naquele dia não se encontrava na escola. Ficamos todos presos e limitados à ausência de uma extensão.

Faço tal narrativa aqui por que após o ocorrido, questionei-me sobre a leitura como justificativa social para a inclusão de LE no ensino fundamental. Acredito que o ensino de tal habilidade seja importante; entretanto questiono-me se tal abordagem se acomoda à situação vivida dentro da escola pesquisada. Ao levar um texto-música e perceber a precariedade do sistema, pensei em não propor mais atividades desse tipo, pois foi muito frustrante para os alunos e para mim, enquanto organizadora da atividade. Ambos tínhamos expectativas que pareceram não se concretizar. Na época, pensei: “Copiar no quadro não parece funcionar, além de ser extremamente desmotivador. Música como texto na intenção de fazer o diferencial e gerar motivação para todos, gerou frustração. O que fazer? Seria apenas pedir a tradução da música a solução?” Já ouvi sobre e vi professores de LE fazendo isso; entretanto, mesmo acreditando que isso não era o mais apropriado a se fazer, o proposto por mim também não parecia funcionar. “A ênfase na leitura possibilita acesso a um conhecimento valioso em LE na vida contemporânea, que é possível de ser construído em nossas salas de aula” (Reorientação Curricular, 2005: 90). A voz que ecoa para mim é: será realmente possível? Como? Creio que o foco no ensino de leitura como habilidade fundamental na sala de aula de línguas da Rede Estadual trata-se de uma situação complexa que requer atenção e reflexão por parte do professor, a fim de buscar os melhores caminhos a serem seguidos.

Outro ponto citado nos PCN-LE diz respeito ao “pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores” (1988: 25). Tal menção ecoa a segunda nota de campo.

Nota de Campo nº. 2:

Durante uma das aulas de inglês em que a professora começa a falar um pouco sobre cultura norte-americana devido a um filme que havia sido passado para a turma, e a responder algumas das perguntas feitas pelos alunos, um deles dirige-se a ela e tece o seguinte comentário: “Professora, a senhora sabe inglês, né?”. Um pouco estarrecida com a pergunta, ela lhe responde: “Bom, eu tenho que saber, né? Não é o que eu ensino?”. Ele responde de volta e a estarrece ainda mais: “Ah, não, professora! Tem um monte de professor de inglês que não sabe inglês! A senhora sabe!”.

A nota acima me faz refletir que talvez esse pouco domínio das habilidades orais possa também determinar pouco domínio de outras habilidades. Ao perceber que o professor não tem domínio sobre aquilo que “leciona”, qual o posicionamento do aluno? Como pode esse aluno levar tal disciplina a sério? Como não imaginar que a falta de interesse em aprender uma LE demonstrada por alguns alunos em sala de aula não seja fruto de um preconceito concebido pelos próprios alunos, entretanto gerado pelos próprios “professores de LE” com pouca ou nenhuma formação acadêmica? Fiquei surpresa em constatar a percepção dos alunos em relação a tal fato, pois no geral, pensa-se que os alunos não notam a diferença entre os professores quanto ao grau de conhecimento da matéria ensinada.

Da mesma forma que alguns alunos percebem a falta de qualificação de certos professores, estendo essa percepção aos professores de outras disciplinas da escola. Não seria tal fato perceptível a todos? Como podem professores de língua estrangeira, pouco ou até mesmo não qualificados, esperar desses outros profissionais algum respeito em relação à sua disciplina? Não me refiro aqui às pessoas, mas à disciplina que lecionam, no caso pesquisado – língua estrangeira. E acabo ouvindo vozes relacionadas à primeira nota de campo relatada na introdução da presente dissertação (subseção 1.3) onde uma das professoras de português da escola afirma que “Inglês é acessório”, frase geradora da presente pesquisa e do título da mesma. Pergunto-me de onde surgiu esse pensamento na cabeça de tal professora? Que fatos podem ter ocorrido ao longo dos anos dentro da escola que fizessem com que ela pensasse, ou melhor, pense (no presente) dessa forma?

De forma interessante, ouço também vozes externas ao contexto pesquisado. Inúmeras vezes ouvi de meus alunos do curso particular que eles “sabem mais inglês do que seus professores de inglês da escola”. E o ponto mais interessante e ao mesmo tempo conflitante é que nesse curso e nessas turmas, tenho alunos que vêm de escolas tanto públicas como particulares. E eu, pesquisadora, encontro-me nos dois contextos, vivenciando os dois ao mesmo tempo. Tal voz ecoa a nota de campo nº. 3.

Nota de Campo nº 3:

Durante uma aula no curso de mestrado em Estudos da Linguagem no ano de 2005, os alunos discutiam a questão da socialização no ensino de línguas. Uma das alunas cita a questão do preconceito por parte de alguns alunos e professores no ensino/aprendizagem de inglês como LE em escolas públicas, e ouviu de uma colega: “É assim mesmo. Os pais também são assim. Os pais e os alunos sempre dizem que o professor de escola não sabe que nem o professor do curso. Se for pública então, pior ainda”.

A nota de campo acima retrata a percepção por pais, alunos e professores do número de pessoas que lecionam LE nas escolas sem ter formação acadêmica. Poder-se-ia acreditar que na rede estadual de ensino, tais “profissionais” não têm lugar, já que os professores são concursados e devem ser formados em Letras com habilitação em português e a língua estrangeira estudada. Porém, a realidade dentro das escolas torna-se diferente. A demanda de professores é muito grande e o número de professores concursados torna-se insuficiente para suprir as necessidades das escolas. Por isso, como já discutido antes, as contratações temporárias tornam-se prática constante e vários professores não formados, muitas vezes com habilitação em outros cursos ou nenhuma, começam a “ensinar” LE, muitas vezes sem condição para tal. Não seriam essas contratações geradoras de preconceito em relação à LE nos alunos? Questionar o porquê de o Governo do Estado do Rio de Janeiro não realizar mais concursos acaba tornando-se um eco provável para o enunciado acima. Talvez o fato de os contratados terem rendimentos menores por seus serviços seja uma boa probabilidade.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin afirma que “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores... A palavra vai à palavra” ([1977]; 2004:147). Sinto que minhas palavras resumem-se em questionamentos. Ao analisar os PCN-LE e a Reorientação Curricular, torna-se impossível para mim, como professora-pesquisadora de inglês como LE dentro da escola, que vivencia situações diversas e muitas vezes diferentes das propostas nos textos dos documentos analisados, não questionar a menção de que “a análise do quadro atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas

para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura” (1998:21). Essa proposta seria provavelmente viável e perfeita se a escola e o Governo do Estado propiciassem situações ideais para tal desenvolvimento. Não pretendo com tal afirmação fazer generalizações, pois analiso aqui uma situação específica vivenciada por mim em uma escola considerada de periferia.

4.2.1 Papel da área de LE no ensino fundamental

A questão do ensino de Língua Estrangeira na escola, particularmente na escola pública, tem sido amplamente discutida nos meios acadêmicos e educacionais. Foi também objeto de manifestos de profissionais da área em reuniões científicas e de representações ao Congresso Nacional. Até bem pouco tempo atrás, a discussão era para se garantir a permanência dessa disciplina no currículo. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, que prevê Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série, a discussão não necessita mais ser defensiva. Pode, sim, concentrar-se nos aspectos educacionais de fundo da questão, pois entende-se que “dentro das possibilidades da instituição” se refere à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta deve ser obrigatório no currículo escolar (PCN-LE, 1998:37).

Ao ler o parágrafo acima, confesso minha surpresa ao saber que até bem pouco tempo atrás se discutia a permanência da disciplina Língua Estrangeira no currículo. Deste modo, se levarmos em conta que os professores que já lecionam a mais tempo, incluindo os que possuem matrícula na escola que gerou parte dos dados da atual pesquisa, têm alguma ciência ou noção sobre tal discussão torna-se até compreensível o comentário advindo da professora de português quanto ao fato de o “inglês ser acessório”. Ela já trabalha na escola em questão há bastante tempo e sua experiência não se resume ao contexto público estadual, pois também leciona no setor privado.

Quando leio no enunciado acima que essa “discussão não necessita mais ser defensiva” imagino como os professores de LE devem ter se sentido na época em que tal fato ocorreu, pois como professora de LE hoje, creio que se essa discussão, por algum motivo, voltasse à tona nos dias atuais, sentir-me-ia sem um plano de ação. O que faria eu com os quatro anos de Graduação, um ano de

Especialização ou os dois anos e meio de Mestrado? Obviamente, estes não seriam descartados ou jogados no lixo, pois ainda existiria o setor particular que provavelmente se tornaria muito competitivo e insuficiente para abrigar tamanho número de profissionais formados em Letras com habilitação em qualquer Língua Estrangeira. Como reagiram na época os profissionais de outras disciplinas?

Esse trecho da citação dos PCN-LE remete-me ao filme “Mr. Holland, Um Adorável Professor”, onde o personagem ‘Mr. Holland’, que durante toda a sua vida foi professor de Música em uma escola pública nos Estados Unidos, descobre aos sessenta anos de idade que o Governo cortou a verba para o seu departamento e que será despedido e terá provavelmente que se aposentar devido à dificuldade de encontrar um outro emprego naquela idade. À luz de Bakhtin, sinto que a menção do filme citado acima compreende a minha capacidade de definir uma resposta ao enunciado lido nos PCN-LE. Essa conclusibilidade ou minha posição responsiva a ele demonstra a forma como interpretei, senti e imaginei o que os professores de LE daquela época sentiram e como agiram e reagiram naquele momento.

As vozes que permeiam a presente pesquisa dão continuidade aos questionamentos conflitantes: o que teriam pensado os professores em geral, em outras palavras, os professores de todas as outras disciplinas em relação à exclusão da LE do currículo escolar? Teriam eles sentido ou interpretado que tal disciplina poderia ser deixada de fora por não ter caráter valorativo? Seria essa uma disciplina considerada como ‘menor’ ou menos importante ou até mesmo desnecessária? E os próprios professores de LE? Teriam eles sentido o mesmo ainda que em seus mais íntimos pensamentos? Seria aqui o ponto de origem desse certo preconceito, que creio eu estar evidente no texto dos PCN-LE, existente em relação ao ensino/aprendizagem de uma LE? No caso da presente dissertação, refiro-me à Língua Inglesa; entretanto, acredito que se esse for realmente o ponto inicial para tal fato, deve haver a possibilidade de que o tenha sido para outras LEs também.

Cabe ainda nesse ponto, discutir a questão apontada no enunciado dos PCN-LE citado no início da presente subseção sobre a escolha da língua a ser lecionada “dentro das possibilidades da instituição” (a cargo da comunidade), já que o ensino de uma LE deve ser obrigatório no currículo escolar. Ou seja, mesmo com a obrigatoriedade de haver o estudo de uma LE no currículo se há, por

exemplo, ausência de professores de inglês ou qualquer outra LE, os alunos não terão aula de tal disciplina. A voz que ecoa é dialógica: “Sim! Temos inglês no currículo!” “Ah! Que bom! Como são as aulas? O que você está aprendendo?” “Nada. Tem inglês no currículo, mas não tem aula porque não tem professor”.

Outra voz bakhtiniana que tilinta em meus ouvidos refere-se à questão dessa escolha estar a cargo da comunidade. O que isso realmente quer dizer? Tal afirmação no documento dos PCN-LE induz-me a pensar que os integrantes da comunidade escolar, em outros termos, os alunos, seus responsáveis, etc. são também responsáveis pela escolha da LE a ser estudada. Talvez a voz que ecoa em meus pensamentos agora advenha de minha pouca experiência no convívio estadual; entretanto, questiono-me: existe alguma escola estadual no município do Rio de Janeiro aonde os alunos escolham a LE que preferem estudar? Talvez a resposta seja positiva, porém a mesma torna-se negativa na comunidade em que leciono. Quem faz essa escolha pelos alunos na escola pesquisada é a Direção juntamente com a Coordenação, que concentram todos seus esforços para alocar todos os professores disponíveis em todas as turmas possíveis, pois não são apenas professores de LE que faltam na escola, mas também de Matemática, Ciências, Física, etc. Como mencionei anteriormente, não pretendo com o último questionamento ecoado acima tecer generalizações, pois espero profundamente que existam tais escolas onde os alunos e/ou seus responsáveis podem escolher a LE que querem aprender. Isso significaria, a meu ver, mais professores de LE empregados e uma possibilidade remota de término com qualquer tipo de atitude preconceituosa em relação a tal disciplina, pois haveria mais professores de LE dentro da escola (qualquer que fosse esta) que muito provavelmente fariam com que a Direção, a Coordenação, os próprios alunos e seus responsáveis sentissem necessidade em dar-lhes um suporte maior ou pelo menos algum suporte, por menor que fosse este.

O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola (PCN-LE; 1998:37).

De acordo com os PCN-LE, a interdisciplinaridade é uma maneira de viabilizar na prática da sala de aula a relação entre LE e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social. Entretanto, devo confessar que a colocação dessa teoria em prática requer paciência e tempo de convivência com os outros colegas de trabalho no universo escolar. Como propor um trabalho em conjunto com a professora de português que afirma no meio de um conselho de classe que “inglês é acessório”? Como participar da festa do Folclore da escola com o intuito de encenar e contar a estória da origem do Dia de Ação de Graças, em uma tentativa de interdisciplinaridade com Geografia e História, quando os alunos preocupam-se apenas com a “barraquinha do churrasco do 3º Ano” que está colocada de frente para a quadra onde as apresentações ocorrem e dão as costas para os colegas de escola que acabam se apresentando para uma quadra quase que vazia e ainda assim cheia de barulho (pois a fila do churrasco estava grande)?

Na presente pesquisa, coloco-me no universo bakhtiniano e dessa forma, acredito que nenhuma voz, jamais, fala sozinha. E isso acontece porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla. Mas como explicar o dialogismo do discurso a um grupo de 6ª série ávido por aplausos após tantos ensaios e tanto esforço? Questiono-me: seria esse o motivo de eu ter sido a única professora de LE a apresentar algo na festa do folclore? Estariam os outros professores de LE já acostumados com a falta de interesse evidente e desagradável de outros integrantes do universo escolar perante suas disciplinas? Ou estariam estes, usando o termo coloquial, cansados de “remar contra a maré”? Tal questionamento remete-me a um antigo provérbio muito utilizado no sistema: “Se não pode vencê-los, junte-se a eles”. Estariam os professores de LE, sem a pretensão de generalizar, agindo dessa forma? Juntando-se aos que de alguma forma minimizam seu trabalho por acreditarem que a disciplina LE é menos importante ou até mesmo desnecessária? Outra voz que surge em minha mente refere-se ao fato da possibilidade desses professores de LE aceitarem esse rodízio de atitudes preconceituosas com a finalidade de não serem excluídos de um determinado grupo (o grupo dos que são professores na escola, por exemplo). Teço o referido comentário por já ter passado por situações onde realmente pensei em aceitar a falta de importância de minha disciplina na vida de meus alunos, assim como a falta de importância de minha existência dentro da escola, a não ser

para estar presente no meio de um grupo considerado como dominante, por seus membros trabalharem na escola há bastante tempo, e pelas relações de poder que acabaram se instalando com o passar dos anos e a falta de atitudes diferentes por parte dos outros professores de LE.

Devo deixar como ressalva aqui, que minha pesquisa e análise dizem respeito ao meu tempo de trabalho e experiência na escola em questão. Estou ciente de que algum dia, tal situação possa ter se colocado diferente. Da mesma forma que espero que ela venha a mudar de fato daqui para frente.

À luz de uma perspectiva pragmática, os PCN-LE discutem a crença de que cada vez mais a economia baseia-se na criação e na distribuição da informação: uma sociedade mais informatizada (1998:38).

Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia, etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (PCN-LE; 1998:38).

Essas características do mundo moderno têm, por certo, implicações importantes para o processo educacional como um todo, e, particularmente, para o ensino de línguas na escola. Entretanto, percebo que o documento dos PCN-LE torna-se ambíguo ou até mesmo utópico nesse ponto. Se a ênfase no ensino de LE em escolas deve, de acordo com os próprios Parâmetros, focar o ensino da habilidade da leitura em detrimento das outras por esta fazer mais sentido no contexto social em que os alunos se encontram, como posso eu, enquanto professora em uma escola onde não há uma máquina de fotocópia, ter a pretensão de acreditar que com dois tempos de 50 minutos por semana serei capaz de fazer com que meus alunos se comuniquem em inglês e não apenas na língua materna?

Os ecos que surgem agora dizem respeito a uma espécie de contradição presente nos PCN-LE. Não deixo de levar em consideração o fato de o enunciado citado acima fazer parte do trecho da “Perspectiva Pragmática” presente nos Parâmetros; entretanto, embora essa fosse a situação ideal para que de fato

houvesse um processo igualitário dos indivíduos ao universo acadêmico, ao mundo dos negócios, etc., creio ser ainda uma perspectiva pragmática demais para realmente acontecer. Acredito que este futuro citado nos PCN-LE encontra-se ainda muito distante da realidade vivenciada por professores e alunos dentro da escola. Em primeiro lugar, questiono-me: para onde foi a ênfase na habilidade da leitura? Depois, em escolas que não oferecem o ensino de nenhuma LE por falta de professores, como pensar na aprendizagem e na comunicação em uma ou mais línguas estrangeiras? Parece-me extremamente surreal e acaba com isso, passando ao professor de LE que lê tal trecho um desânimo que parece infinito, pois a realidade em uma sala de aula pequena com 40 alunos sentados em fileiras duplas (alguns compartilhando a mesa até com o professor) apresenta-se de forma ferozmente diferente. Se o intuito era dar aos professores que estudam e lêem os PCN-LE alguma esperança de que a situação educacional do país está mudando, comigo infelizmente não funcionou, pelo contrário, penso até sentir em tais afirmações um processo inicializador de atitudes e atos preconceituosos por parte dos professores que lêem os PCN-LE, que não acreditam no que estão lendo e acabam debochando do fato nas salas de professores com comentários como o que se segue na nota de campo abaixo feita em agosto de 2005:

Nota de Campo nº. 4:

Durante uma conversa informal na sala dos professores onde o assunto principal era a necessidade de ler e estudar os PCN para um concurso público do Magistério para o município de Magé no Rio de Janeiro, uma das professoras tece o seguinte comentário: “Vocês vejam só que ridícula essa história de aluno falar mais de uma língua estrangeira. Esse pessoal que escreveu esses PCN nunca deve ter entrado numa sala de aula lotada, com aluno segurando o caderno no joelho e rezando pra ter merenda. As crianças não falam nem português direito!”

Embora exagerada, a estória relatada acima não está muito distante da realidade, pois infelizmente, há vários alunos que vão para a escola onde os dados desta pesquisa foram gerados apenas para merendar. Tal fato acontece em todos os turnos com predominância no turno da noite. O que penso ser o mais interessante de tal nota de campo é a questão de tal comentário ter sido feito por

uma das professoras de matemática da escola. Daí a idéia e a crença de que a parte da “perspectiva pragmática” discutida nos PCN-LE pode acarretar o efeito inverso. Ao invés de esperar os professores de LE, tal parte pode, dependendo do profissional, abaixar a auto-estima dos mesmos, desmotivá-los, e iniciar o processo de torná-los preconceituosos em relação à suas disciplinas também.

As vozes que surgem dessa nota de campo são, como já usual, questionamentos: como sabia a professora de Matemática sobre o trecho discutido nos PCN para Língua Estrangeira? Estaria ela interessada em mudar de disciplina, por isso a leitura dos Parâmetros Curriculares de outra área? Qual o intuito em tecer tal comentário sabendo que havia duas professoras de inglês no local? O comentário da professora de Matemática teve cunho nitidamente preconceituoso. Lembro-me que quando ela deixou a sala dos professores, minha colega olhou-me e disse: “É melhor ouvir isso do que ser surdo!”

“Bakhtiniando”²¹, concordo e utilizo o conceito de exotopia para auxiliar-me na explicação de como as vozes oriundas dos enunciados da professora de Matemática ecoaram em mim. “Eu só posso me imaginar, por inteiro, sob o olhar do outro,... É o outro que nos completa, que vê o que não podemos ver, assim como nós vemos no outro o que ele próprio não pode ver” (Tezza; 2001:283). Da mesma forma que o saber uma LE tem o poder de desempenhar o papel de promotor de progresso e desenvolvimento, tal habilidade pode valorizar os que sabem e ao mesmo tempo desvalorizar e excluir àqueles que não a falam e não têm conhecimento algum sobre ela. A professora de matemática em questão não tem conhecimento de Língua Estrangeira alguma. Após seu comentário acabei questionando-a sobre o fato. Seria este o motivo de seu comentário? Sentir-se-ia ela excluída de alguma forma? Se afirmativo, seria essa exclusão geradora de preconceito? Talvez, dentre as vozes que ouço do comentário da professora presente na nota de campo nº. 4, este último questionamento demonstre, em especial, que eu mesma enquanto professora de LE disposta e decidida a não permitir que comentários dessa espécie afetem meu prazer de atuar na área em que atuo, não apenas como professora de uma LE, mas também como educadora,

²¹ Neologismo criado por mim inspirado no também neologismo criado pelo cantor Ivan Lins que ao homenagear o poeta, cantor e compositor Antonio Carlos Jobim deu a um de seus CDs o título “Jobiniando”. Por estar utilizando as teorias de Bakhtin na presente dissertação, da mesma forma que o cantor Ivan Lins tem suas canções “Jobinianas”, sinto-me “Bakhtiniando” quando faço comentários usando seu embasamento teórico.

torne-me de certa forma preconceituosa com aqueles que demonstram preconceito em relação à disciplina que leciono.

Confesso que após interpretar as vozes ouvidas nessa nota de campo, a sensação não foi agradável, pois sinto como se meus questionamentos tivessem a força e o poder de me igualar a todos àqueles que demonstram preconceito com o ensino de LEs, tendo eu apenas mudado a disciplina. Talvez, pelo princípio dialógico (decorrente em certo sentido da exotopia), assim como a professora de matemática vê em mim aquilo que eu não posso ver, assim eu veja nela o que ela própria não pode ver: que no fundo, quando ela menciona a falta de necessidade dos alunos falarem mais de uma LE para ingressarem naquele processo igualitário de conhecimento e oportunidades por vir, ela se sinta mal por não pertencer à esse grupo, igualando-se assim (pelo menos nesse aspecto) aos alunos de quem fala. O uso de uma LE é uma forma de agir no mundo para transformá-lo, e creio que há a possibilidade de certos tipos de preconceito relacionados às LEs terem origem nesse ponto. É mais fácil criticar aquilo que não conheço ou que tenho dificuldades em aprender do que aceitar que tal desafio pode ajudar-me a transformar minha realidade assim como o meu mundo e o de todos aqueles ao meu redor.

4.2.2

A restauração do papel da LE

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarre para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (PCN-LE, 1998:19).

Na Reorientação Curricular, há a citação do enunciado escolhido por mim para a introdução da subseção acima, destacando que os PCN claramente apontam a LE como parte integrante da formação de todo aprendiz, o que implica um compromisso da escola com esse processo. As vozes que não querem ou não conseguem silenciar soam em minha cabeça: o que realmente quer se dizer aqui com ‘um compromisso da escola’? Pois, lembro-me que no início do presente ano,

a falta de professores para disciplinas no geral era tão grande que a Diretora da escola pesquisada foi até a Coordenadoria Metropolitana II (responsável pelo município de São Gonçalo) e passou praticamente o dia todo lá “recrutando” professores como se fosse uma atividade proposta pelas Forças Armadas. Penso que o fato relatado demonstra não apenas um ‘compromisso da escola’, mas o compromisso de uma profissional séria que se importa com seus alunos e com a comunidade onde trabalha.

Os PCN-LE indicam, de forma que para mim enquanto professora de inglês como LE sou interessante, a necessidade de “restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional”. Ao ler pela primeira vez os PCN-LE e deparar-me com a questão de “restaurar” o papel da Língua Estrangeira pensei na questão de um papel, até então, “estragado” que necessita de conserto e reparo. Resolvi então checar tal verbo no dicionário com o intuito de minimizar qualquer tipo de influência negativa em relação às vozes que ouço nesse trecho. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Novo Aurélio Século XXI (1999), o verbo “restaurar”, entre outras entradas para tal verbo, significa: 1. Obter de novo a posse ou domínio de (coisa perdida); recuperar; reconquistar; recobrar; reaver. 2. Pôr (construção ou obra de arte) em bom estado; reparar. 3. Consertar; reparar; compor. Os PCN-LE citam o prestígio existente na sociedade para aqueles que conhecem uma língua estrangeira; porém, também relatam que enquanto disciplina, esta se encontra deslocada da escola. Há então que se reconquistar ou reaver (significado 1 acima) o direito de se estudar uma língua estrangeira nas escolas brasileiras. Os dois significados parecem fazer sentido na situação atual em que vivemos. Embora o ensino de uma língua estrangeira seja obrigatório, ainda hoje na escola em que leciono, onde foram gerados os dados da presente pesquisa, várias turmas não têm aula de inglês ou espanhol ou francês ou qualquer outra língua estrangeira por falta de professores. Há que se reaver ou reconquistar o direito de se aprender uma língua estrangeira dentro das escolas (estaduais ou não); entretanto, há também que se “consertar” uma situação política educacional problemática que permite que o papel da língua estrangeira necessite de restauração.

Daí um provável motivo das línguas estrangeiras encontrarem-se deslocadas da escola. Os PCN-LE afirmam “A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é

função da escola, e é lá que deve ocorrer” (1998:19). Questiono-me então sobre as razões que levaram as LEs para fora do universo escolar dando início à mencionada proliferação. Se não faltam professores em Centros de Línguas e/ou cursos particulares, por que faltam professores nas escolas estaduais? Teria a situação dos baixos salários e das condições precárias de trabalho alguma influência na evasão de professores de LE? Mesmo em escolas particulares, o número de alunos que fazem cursos de línguas é bastante alto. Como se justifica tal fato? Em escolas particulares não existe falta de professores de línguas, muitas vezes há até o ensino de mais de uma LE. Penso de imediato na questão já abordada do número de aulas que se têm nas escolas. Serão duas aulas de 50 minutos por semana suficientes para o aprendizado de uma LE? Sentiriam essa deficiência os próprios alunos ou seus pais/responsáveis que decidem colocá-los em cursos particulares para sanar essa deficiência? Aprende-se uma LE com tão pouco tempo de aula vivendo em um país em que a prática da LE na grande maioria dos casos resume-se à sala de aula? Gerariam tais fatos preconceito em relação ao ensino/aprendizagem de LE, especificamente na rede estadual de ensino?

Creio sinceramente, que os pontos citados acima constituem em seu todo a razão pelo deslocamento das línguas estrangeiras da escola e a proliferação de cursos particulares. Assim como a formação de preconceito pelos alunos em relação à aprendizagem de uma LE. Ao perceberem que falta ao professor conhecimento ou bagagem cultural, os alunos retraem-se em relação àquela disciplina. Levo em consideração também a questão de diferentes contextos vividos por diferentes pessoas. Certamente há ainda fatores não mencionados por não ecoarem nas vozes que ouço (até aqui) advindas dos PCN-LE, como pessoas que buscam o aprendizado de uma LE em caráter emergencial devido a uma viagem para o exterior ou troca de país, etc.

4.2.3

Os focos do ensino: a metáfora das lentes de uma máquina fotográfica

A capacidade que o aluno deve ter em se envolver e envolver outros no discurso deve estar presente na aprendizagem de uma língua estrangeira, que deve

garantir ao mesmo seu engajamento discursivo. De acordo com os PCN-LE, isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso ²² via língua estrangeira. Nessa construção, o aluno deve passar por processos sociais de criar significados por intermédio de uma língua estrangeira. Essa viabilização pode ser feita, de acordo com os PCN-LE, por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa.

Com base na função social da aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil e nas condições existentes na maior parte das escolas brasileiras, o foco no que ensinar pode ser melhor entendido ao se pensar, metaforicamente, sobre o que as lentes de uma máquina fotográfica focalizam. O primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura. A lente pode, contudo, ser trocada por uma grande-angular, na dependência das condições em contextos de ensino específicos como também do papel relativo que as línguas estrangeiras particulares representam na comunidade (o caso do espanhol na situação de fronteira, por exemplo), de modo a ampliar o foco para envolver outras habilidades comunicativas (PCN-LE, 1998:21).

De acordo com os PCN-LE, esse sistema de focos (que indicam o que deve ser focado no ensino) tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via LE, por intermédio do uso de uma lente padrão. Isso é o que foi chamado nos PCN-LE de “engajamento discursivo por meio de leitura em língua estrangeira” que se pauta em dar acesso a todos a uma educação lingüística de qualidade. A questão é como garantir a todos esse acesso de uma educação lingüística de qualidade com todos os problemas já discutidos? Seria o trecho acima um demonstrativo da percepção por parte dos professores que criaram o texto dos PCN do que se passa dentro das escolas? Poderia tal fato indicar que tais professores provavelmente já vivenciaram as deficiências mencionadas por eles e possivelmente algum tipo de preconceito em relação à LE também? Daí a necessidade de haver um foco de ensino, como na metáfora citada acima? Seriam

²² “A construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas” (PCNs-LE, 1998:19).

os PCN-LE uma espécie de resposta ao possível preconceito sentido por seus criadores?

Focalizar uma ou duas habilidades de acordo com a necessidade real vivenciada pelos alunos certamente não solucionaria nenhum dos problemas expostos nos próprios PCN-LE, todavia, poderiam fazer com que estes alunos refletissem, alguns talvez pela primeira vez, no motivo pelo qual estudar uma LE, pois esse é um questionamento típico de vários alunos no início do ano letivo, que infelizmente na escola geradora dos dados analisados aqui, não vêem a princípio um motivo ou uma razão real para tal estudo. Muitos encaram a disciplina como menos valorosa do que outras e pensam erroneamente que tal matéria não reprova, fato já discutido anteriormente. Alguns agem em sala de forma a atrapalhar a aula, sem prestar atenção ou fazer o que lhes é requerido, como um trabalho, um exercício, etc. Não seriam esses sinais de estigma e preconceito por parte dos próprios alunos? Poderíamos nos questionar em relação a outras disciplinas, e provavelmente se perguntássemos a professores de outras matérias, ouviríamos vários citando as mesmas reclamações ou a mesma falta de atenção, porém o que fica de alguma maneira mais claro aqui é que os criadores do texto dos PCN-LE já vivenciaram de alguma forma e em algum momento de suas carreiras acadêmicas alguma espécie de preconceito em relação à suas disciplinas.

A proposta de uma lente padrão é bastante interessante e sensata, porém ecoa para mim enquanto pesquisadora, como uma resposta ao preconceito vivido por professores de LE dentro e fora do universo escolar, e não como uma possível solução para os problemas citados nos próprios Parâmetros. Ecoa como uma resposta aos alunos, aos seus pais, aos colegas de outras disciplinas, ao universo escolar em si o porquê de se estudar uma LE e sua importância em suas vidas. Fato, que no meu ponto de vista, se não reconhecido e corretamente compreendido pelos membros citados anteriormente acaba gerando o tal preconceito e ampliando o círculo vicioso (figura 1, subseção 3.1) mencionado e discutido anteriormente.

Os PCN-LE mencionam ainda que o foco em leitura não deve excluir a possibilidade de haver atividades diferenciadas como letras de músicas, certas frases feitas (por exemplo, “Ça va?”, “How do you do?”, “Que bien!”, etc.), pequenos poemas, trava-línguas e diálogos, porém deixam claro que esses momentos não implicam engajamento no discurso oral. Têm a função de aumentar

a consciência lingüística ²³ do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem. Entretanto, ao lembrar de minha atividade frustrada com o texto-música narrada acima, e a falta de recursos dentro da escola pesquisada, pergunto-me novamente: Como trabalhar de forma a aumentar tal consciência lingüística propiciando prazer naquele ambiente específico? Percebo em meu questionamento um eco preconceituoso. Poderiam as dificuldades vivenciadas no dia-a-dia do universo escolar, especificamente da escola em questão, gerar preconceito no professor de línguas, que talvez cansado de lutar contra todos os problemas tende a se render perante os mesmos? Estaria eu, professora-pesquisadora, rendendo-me também? Deixo a resposta para tal questionamento ecoar no capítulo 6 da dissertação onde faço reflexões finais.

4.3

Critérios para inclusão de línguas estrangeiras no currículo

Os PCN-LE reconhecem a importância do aprendizado de várias línguas, em vez de uma única; entretanto, também admitem a impossibilidade de se incluir várias línguas estrangeiras no currículo devido à falta de professores ou até mesmo à dificuldade de incluir um número elevado de disciplinas na grade escolar. Desta forma, a questão de qual ou quais línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo é considerada a partir de três fatores:

- fatores históricos;
- fatores relativos às comunidades locais;
- fatores relativos à tradição.

Os fatores históricos dizem respeito ao papel que uma língua estrangeira representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. Esta é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações

²³ Consciência lingüística aqui se refere à consciência da natureza da estrutura sonora das línguas estrangeiras (fonemas, padrões entonacionais, etc.) e de certas regras de uso dessas línguas em comparação com as da língua materna (PCNs-LE, 1998:22).

para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, do trabalho, etc. Neste ponto, o papel representado pelo inglês é mencionado em função do poder e da influência da economia norte-americana. O inglês é citado como a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades.

Como em tudo ouço vozes, o questionamento fica: alunos de um bairro de baixa renda na região da baixada do Rio de Janeiro têm noção ou ciência de que o inglês é a língua mais falada e usada no mundo dos negócios? Estaria eu sendo preconceituosa ao fazer tal questionamento? Creio que não, pois infelizmente, na região onde está localizada a escola em questão, a menção do termo *negócios* está associada ao tráfico de drogas. Já fui informada de que há bem próximo à escola a chamada “boca de fumo”, local onde os grupos de traficantes locais residem e de onde enviam os chamados “olheiros” (já mencionados anteriormente) para tomar conta do local a paisana, passando e repassando informações sobre tudo que acontece na comunidade. Pergunto-me então se todos os alunos dessa região conseguem perceber alguma relevância no estudo de uma LE relacionada a fatores históricos, e infelizmente, penso que não. Ao conversar com meus alunos, por diversas vezes deixei a escola triste e frustrada. Não apenas por eles não internalizarem os motivos pelo qual a aprendizagem de uma LE traria benefícios em suas vidas, mas por perceber pessoas tão jovens e cheias de vida que parecem não ter sonhos. E os poucos que os têm demonstram não estar dispostos a pagar o preço de estudar mais e tornar-se cada dia melhor para torná-los realidade.

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser, de acordo com os PCN-LE, um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência, sejam estas culturais, afetivas ou de parentesco.

Já os fatores relativos à tradição ressalvam o papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países. Há citação sobre o caso do francês que desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França.

Analisando tais fatores pelo ponto de vista do professor, todos demonstram sentido e, de acordo com o contexto vivenciado, determinado grau de importância; entretanto, os alunos da rede estadual, *em geral*, encaram o ensino de uma LE somente como uma possibilidade de se obter um emprego melhor. Na comunidade

onde leciono, por exemplo, apenas uma minoria pensa na possibilidade de prestar exames de vestibular. Logo, ensinar inglês com foco na leitura na tentativa de prepará-los para algum concurso torna-se desestimulante tanto para eles quanto para mim enquanto professora. Pois quando menciono que o texto X foi um dos textos presentes na prova da Universidade Y no ano de 2003, por exemplo, o que ouço em geral é “Aí, professora, vestibular não é pra gente não”. A voz que ecoa questiona: Seria este uma espécie de preconceito reativo ou ao contrário?

Uma grande dificuldade encontrada por mim na escola em questão é descobrir uma razão que estimule a aprendizagem de uma LE por parte dos alunos, pois infelizmente, a maioria não reconhece motivo algum em estar presente àquela aula. Questiono-me em relação a o que pensam os outros integrantes do universo escolar. Seria a suposta falta de visão do motivo de ensinar-se uma LE uma outra razão para o comentário da professora de português na nota de campo nº. 1 (subseção 1.3) quando afirma que “inglês é acessório”? Como afirma Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, os contextos possíveis de uma única e mesma palavra são frequentemente opostos. Teria a professora de português utilizado o termo “acessório” no sentido de que no contexto específico daquela comunidade (onde a renda familiar dos alunos é baixa e as condições de vida precárias) o ensino de uma LE pode parecer desnecessário ou como um acessório? Até que ponto comentários como esse, freqüentemente ouvidos na sala dos professores, influencia os próprios professores de inglês? Seria esse também um outro motivo que propicia a manutenção do círculo vicioso (figura 1, subseção 3.1) de professores desmotivados, alunos desmotivados, aula sem sentido e sem dinamismo? Até que ponto a LE é de fato, um acessório?

4.4

Síntese da situação atual do ensino de uma LE no Brasil de acordo com os PCN

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a

Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (PCN-LE, 1998:24).

Informa-se no texto dos PCN-LE que essa síntese não representa a situação total, pela dificuldade de se obter dados representativos da situação nacional como um todo. Os dados foram obtidos a partir da análise de propostas elaboradas por equipes designadas por Secretarias Estaduais de Educação de oito estados, de quatro regiões brasileiras. No entanto, de acordo com o documento, é possível, em função do conhecimento que se tem da área, estender essas considerações gerais à situação dominante no país.

Creio que o trecho retirado dos PCN-LE acima, demonstre de alguma forma um preconceito existente e evidente já há algum tempo em relação ao ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira no Brasil. Se o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno ou como um direito que lhe deva ser assegurado, tais fatos são causados por uma série de atitudes e ações que vêm sendo tomadas através dos anos pelos órgãos de ensino responsáveis.

Um pressuposto básico citado pelos PCN-LE para a aprendizagem de uma LE é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. “Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série” (1998:20). Entretanto, as vozes que ecoam em meus ouvidos remetendo-me à sala dos professores demonstram que a realidade não é tão bela quanto a teoria. Na escola em que leciono, por exemplo, todas as turmas de quinta série, que têm professores lecionando, têm aula de espanhol, pois algumas não têm Língua Estrangeira por falta dos mesmos. Essas turmas concentram-se no horário da tarde. Já as turmas de sexta série concentram-se no turno da manhã, horário em que leciono, e geralmente sou a professora que fica com as sextas, oitavas e primeiro ano. Logo, o que acontece é que na sexta série os alunos não têm, em geral, nenhum conhecimento sobre língua inglesa referente à quinta série ou qualquer outra série. Fato esse que impossibilita a continuidade mencionada nos PCN-LE e torna o ensino/aprendizagem mais difícil, pois os próprios alunos sentem que essa troca de disciplinas ensinadas não faz muito

sentido. Trabalho em uma escola com número de alunos considerado pequeno, fato que talvez contribua para tal acontecimento, entretanto ressalvo que há várias outras escolas pequenas no Estado do Rio de Janeiro e que esse não é em hipótese alguma, um fato isolado.

Há também os casos de alunos que vêm transferidos de outras escolas, fato que acontece geralmente após o 1º bimestre letivo. Muitas vezes, alunos de outros colégios, que não tinham professores de qualquer língua estrangeira, são transferidos para turmas onde há uma tentativa em relação à continuidade nos estudos mencionada anteriormente. Questiono-me: “O que fazer com esses alunos em relação à disciplina Língua Estrangeira?” Pois em uma turma com no mínimo 40 alunos, como fornecer a um aluno acompanhamento apropriado para garantir-lhe uma aprendizagem real?

Como no primeiro exemplo citado, discuto também o caso de alunos que vêm transferidos de outras escolas que tinham aulas de uma LE diferente da LE que encontram na nova escola. E esses casos, não são raros ou tampouco em pequena quantidade. Lembro-me que no 3º bimestre do ano passado, recebi cinco alunos novos em algumas de minhas turmas de sexta série, todos vindos de outras escolas (um dos alunos vinha de outro Estado). Dois haviam estudado espanhol na escola anterior, dois haviam estudado francês e um (o que vinha de outro Estado) não havia tido nenhum contato com Língua Estrangeira por falta de professor na escola em que estudava. Senti-me limitada, pois sentia que todos os meus esforços eram em vão. Tentei marcar aulas depois do meu horário de aula para poder ajudá-los, porém cada um tinha um horário diferente na escola, que, por conseguinte, era também diferente dos meus horários lá. Não havia tempo suficiente, pois estávamos no 3º bimestre letivo. Houve também por parte de dois desses alunos falta de interesse em acompanhar a matéria. Não assistiam ao “nosso reforço” quando estavam com aula vaga e até mesmo não apareciam quando marcavam comigo fora do horário de aula na própria escola. Apenas um deles conseguiu aprovação no final do ano, os outros quatro ficaram ou reprovados direto ou em dependência. A sensação que se tem no final é de incapacidade. Pois o que deveria ser mudado não está diretamente nas mãos dos professores. O que poderia eu ter feito além do que fiz? O sentimento no final é de que algo a mais poderia ter sido feito, porém, o que? Se os próprios PCN-LE pregam por uma continuidade no ensino de uma Língua Estrangeira como

pressuposto básico para que a aprendizagem realmente aconteça e a realidade dentro da escola mostra-se diferente, o que fazer então? Mudar o texto dos PCN-LE por um que exemplifique o que realmente se passa dentro das escolas ou mudar o que se passa dentro das escolas?

Questionei-me também em relação à disciplina estudada – LE – Inglês, e sinto-me em um corredor de vozes, pois não há como não imaginar que se os professores de Língua Portuguesa ou de Matemática houvessem sugerido a esses alunos o plano de estudos que eu lhes sugeri, que possivelmente haveria existido comprometimento maior por parte de todos, ou da maioria. Pergunto-me: Por que acabo pensando assim? Estaria eu tornando-me preconceituosa com outras disciplinas como fruto do preconceito que penso existir e sentir em relação à LE? Seria esta voz ouvida aqui ainda um eco da 1ª Nota de Campo – “Inglês é acessório?”.

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta (Bakhtin [1979]; 2003:319).

Ao analisar os PCN-LE e a Reorientação Curricular, e começar a ouvir as vozes que deles ecoam como questionamentos, concordo com Bakhtin, quando ele afirma que a investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Início um diálogo comigo mesma, com os textos que leio em busca de respostas para meus questionamentos e angústias, e com o(s) autor(es) desses textos.

Como o próprio documento ressalva a importância da continuidade no ensino de uma LE para que esta seja realmente aprendida, acredito que o fato de tê-la ministrada em apenas algumas regiões, em apenas uma série ou duas do ensino fundamental acarrete no universo escolar (alunos, professores de todas as disciplinas, inclusive da LE em questão naquela escola) uma espécie de falta de valor ou importância que reflete no interesse e nas atitudes demonstradas por todos os integrantes desse universo na escola como um todo, não apenas dentro da sala de aula.

Outro ponto a ser mencionado ainda sobre essa questão é que ao afirmar que “o ensino de língua estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno”, paira no ar a seguinte questão: não é visto exatamente por

quem? Pelos alunos? Pelos pais dos alunos? Pelos professores de outras disciplinas que não LE? Pela Direção da escola? Pelos próprios professores de LE que cansados e exaustos de literalmente “lutar contra a maré” acabam entregando os pontos e “concordando” com a suposta maioria que pensa dessa forma? Ou pelo próprio Governo do Estado?

Outra voz ecoada questiona: se em alguns estados, como citado nos PCN-LE, a LE ainda é colocada fora da grade curricular ou em Centros de Línguas, a questão apontada pelo próprio documento dos PCN-LE em relação ao deslocamento da língua estrangeira das escolas e da proliferação de Centros de Línguas já não se torna respondida? Como manter o ensino de uma língua estrangeira *dentro* da escola se cada escola em cada Estado do país trabalha de uma forma diferente? Por que não haver uma unificação dessas diretrizes? Por que ser de uma forma em um lugar e de outra forma em outro? O que acontece com os alunos cujos pais mudam-se de Estado e, por conseguinte, são mudados de escola também? De que forma esses alunos encaram ou vêm a língua estrangeira nesse novo ambiente que muito provavelmente será diferente de tudo que eles já haviam experimentado? Não pretendo de forma alguma, ao sugerir uma unificação de diretrizes de ensino, fornecer respostas ou soluções para os problemas atuais. Meu questionamento surge como mais um eco das vozes que ouço no texto dos PCN-LE.

4.5

Representações de professores de LE presentes nos PCN-LE e na Reorientação Curricular

É justamente em função da dimensão social do discurso que se defende hoje que a atuação do professor em sala de aula seja uma ação política, pois a linguagem nunca é usada de forma neutra. Ao falar ou escrever, nós o fazemos de determinada posição no mundo (como homens, mulheres, negros, brancos, heterossexuais etc.) e temos o objetivo de alcançar algum efeito junto a uma outra pessoa... Como desdobramento dessas questões, é preciso que o professor de línguas tenha consciência sobre o mundo em que está situado, no sentido de perceber que o conhecimento com que está trabalhando, a linguagem, estará sempre servindo a alguém ou favorecendo esta ou aquela posição (Reorientação Curricular – Livro 1/Linguagens e Códigos; 2005: 89-90).

Como discutido no capítulo 2 - subseção 2.4, adoto na presente pesquisa a abordagem de *representação* pós-estruturalista. Baseio-me no discurso, no texto e nas vozes que ouço nos PCN-LE, na Reorientação Curricular, no mundo representado (que se diferencia de indivíduo para indivíduo), e levo em conta minhas crenças como professora de LE assim como meu meio histórico com o intuito de analisar as representações encontradas e construídas por mim nos meios e documentos citados. Pretendo ainda, no capítulo 5, discutir as representações construídas por mim e pela professora de inglês entrevistada utilizando como embasamento a teoria pós-estruturalista e tendo como pano de fundo a polifonia bakhtiniana e as vozes ouvidas na entrevista.

Tanto a Reorientação Curricular quanto os PCN-LE constroem representações de como os professores de LE em geral deveriam se posicionar perante diversas situações vivenciadas dentro da escola, dentro da sala de aula e fora das mesmas, na preparação de suas aulas no contexto em que vivem. Ambos os documentos apontam a necessidade de os professores de LE aprenderem a compartilhar seu poder e atribuir voz aos alunos de modo que estes possam se constituir como sujeitos do discurso e, portanto, da aprendizagem. Tal fato é citado e analisado diversas vezes ambos nos textos dos PCN-LE e da Reorientação.

Ainda de acordo com a Reorientação Curricular, ao planejar suas atividades, o professor de LE deve incorporar uma atitude de descentralização da sua atuação, deixando de ser o “ator principal” a fim de compartilhar a responsabilidade da aprendizagem com seu aluno, que é parceiro nesse processo. Isso inclui atividades e situações que possam propiciar interação entre os próprios alunos, pois representam importantes ocasiões para aprender (2005:93).

Sendo assim, as vozes que ecoam apontam para o fato de que antes de “sair de cena”, o ator principal (o professor de LE) deve ter consciência da platéia (dos alunos) que tem diante de si. Há de se esperar o momento certo para descer do palco. Cada turma é uma turma, cada caso é um caso, tudo dependerá do contexto em que o professor estiver inserido, pois este é sócio-histórico, cultural, relacionado à questões políticas, ideológicas e teóricas. Tais idéias vão também de encontro ao ponto de vista pedagógico de Giroux (1997) e sua “pedagogia crítica da representação”, que pontua a noção de autoridade textual nas práticas da sala

de aula e também dá aos alunos a possibilidade de terem voz e valorização de seus discursos.

Adianto aqui que no próximo capítulo, na análise dos dados da entrevista, conto para a entrevistada o caso de uma de minhas turmas de 8ª série na época, onde eu pedi um trabalho-pesquisa feito em cartolina e apenas 1 (um) grupo o entregou. Depois daquela experiência, percebi ou aprendi que certos grupos de alunos não sabem o que fazer quando possuem a voz. Como de costume, dou voz aos alunos no início do ano letivo e peço-lhes que escolham as avaliações que gostariam de ter durante os bimestres. Aquela turma em especial, havia escolhido fazer um trabalho que lhes foi requisitado com um mês de antecedência. Minha estratégia e representação de professora que compartilha com seus alunos as responsabilidades letivas não funcionou. Com tal afirmação, percebo vozes em minhas próprias palavras e experiências que tecem minha representação como professora de inglês como LE.

Nas considerações preliminares dos PCN-LE (1998:19), faz-se de forma indireta, mais uma representação esperada dos professores de LE. Afirma-se que tal documento não tem um caráter dogmático, mas requer do professor discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender LE nas escolas. A função dos Parâmetros torna-se atuar como fonte de referência para as discussões e decisões a serem tomadas. Desta forma, há indiretamente referência de que o professor de LE deve se preparar para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Magalhães e Celani (2000), levam em consideração como os professores avaliam a si mesmos e aos outros quanto às suas capacidades de ação, quanto às suas intenções e quanto aos motivos nas interações com outros, pois como participantes de uma interação, esses professores deixam traços de suas leituras de mundo/ de vida.

Na época em que recebi aquele único trabalho, presenciei alunos dentro de sala fazendo trabalho de outra disciplina. No ato, interpretei tal atitude como preconceito em relação à minha disciplina; entretanto, questionei-me: houve *um* grupo que fez o trabalho. Seriam eles alunos melhores do que os outros? Mais estudiosos talvez? Ou quem sabe mais interessados? Será que eu, enquanto professora, despertei naqueles alunos a vontade de fazer o trabalho ou algum dos questionamentos acima responde a interrogação? Ao mesmo tempo, se eu de alguma forma, consegui estimular os cinco alunos daquele grupo a fazer o

trabalho, o que deixei de fazer pelos outros alunos que não o fizeram? “Eu em tudo ouço vozes”.

Infelizmente, o tempo veio demonstrar-me que aqueles alunos eram realmente bastante interessados e faziam todos os trabalhos de todas as disciplinas. Eu não havia sido a causadora, como por alguns minutos pensei, de embutir o desejo naqueles alunos de terem uma experiência diferente e prazerosa em outra língua por intermédio de um trabalho, mesmo que esta avaliação tenha sido uma escolha da turma toda. Descobri também, para minha decepção, que as turmas dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, porém deixo como ressalva que me refiro especificamente aos alunos que estudam na escola geradora de dados da pesquisa, não têm em sua grande maioria alunos que realmente se interessam em fazer atividades de LE, por mais elaboradas que elas venham a ser.

Tal fato não acontece única e exclusivamente com LE, pois comecei a pesquisar na escola se isso acontecia com outras disciplinas também e a resposta foi afirmativa; entretanto, não há comparação entre o número de trabalhos entregues em minhas turmas e em turmas de Geografia, por exemplo. Há por parte dos alunos certo preconceito com a aprendizagem de língua estrangeira e o mesmo fica cada vez mais nítido a cada bimestre que passa, pois até reunião com os pais dos alunos que não entregam tarefas de LE a Coordenação da escola tem feito com o intuito de informá-los que inglês como LE pode reprovar. O corredor das vozes deixa no ar: como era antes de minha entrada na escola? Sempre foi assim? Será que os alunos já têm o hábito de não realizar as tarefas e os trabalhos de LE? Por que será? Será que os professores anteriores daquela turma não costumavam pedir trabalhos assim?

São tantas vozes que ecoam tantos questionamentos. Travo um diálogo comigo mesma que não me traz no momento respostas definitivas, ou até mesmo respostas. Porém confesso que esse tumulto de vozes que se entrelaçam em minha mente, causa-me uma sensação boa e serena, pois traduz, no meu ponto de vista, reflexão sobre como me representava quando comecei a lecionar na escola pesquisada, e como me represento hoje como professora de inglês para meus alunos. Percebo uma grande mudança no ontem e no hoje, mudança essa que talvez seja a causadora dessa serenidade. Hoje com certa experiência no ambiente pesquisado, sinto-me mais segura ao tomar decisões em sala de aula. Continuo num processo reflexivo e questionador de meus atos e atitudes, e estou certa de

que continuarei sempre, porém a experiência ensinou-me a não ficar ansiosa ao esperar por um trabalho, por exemplo, mas ao fazê-lo em sala de aula de forma a demonstrar ao aluno que ele não estará perdendo tempo em fazê-lo e que seu rendimento pode ser muito melhor dependendo de seu interesse.

Há uma outra compatibilidade a ser discutida entre as representações de professores de LE encontradas nos PCN-LE e na Reorientação Curricular de 2005, que diz respeito à questão do uso do conhecimento e do processo de aprender e ensinar língua estrangeira. Ambos os documentos debatem os diferentes tipos de conhecimentos e pregam que cabe ao professor repassá-los aos alunos, posto que, freqüentemente, eles não têm consciência dos mesmos como usuários em sua língua materna.

TIPOS DE CONHECIMENTOS	
<u>PCN – LE (1998)</u>	<u>Reorientação Curricular (2005)</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento Sistêmico • Conhecimento de Mundo • Conhecimento da Organização Textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Sistema Lingüístico • Conhecimento de Mundo • Conhecimento da Organização Textual • Conhecimento de outros Meios Semióticos

Figura 5: Tipos de conhecimentos

Os três primeiros representam o mesmo tipo de conhecimento, embora o nome do primeiro tipo se diferencie nos PCN-LE e na Reorientação Curricular. Farei uma breve explicitação dos mesmos com o intuito de aprofundar-me na questão de representação dos professores de LE e como esses conhecimentos relacionam-se à eles.

O Conhecimento Sistêmico envolve os vários níveis da organização lingüística dos quais as pessoas se utilizam para produzir e compreenderem enunciados. Abrange os conhecimentos de vocabulário, do sistema de formação de palavras e de sintaxe.

O Conhecimento de Mundo diz respeito a o que a pessoa constrói ao longo de suas experiências de vida. A ausência de conhecimento sobre certos assuntos ou situações pode apresentar grande dificuldade para um aluno de LE quando for ler determinados textos, uma vez que ele já tem que enfrentar problemas com conhecimento do sistema lingüístico (sistêmico). O professor deve guiar o aluno e fazer com que ele perceba que já tem algum conhecimento prévio e que deve projetá-lo no texto para a construção de significado.

O Conhecimento de Organização Textual dá conta de como a informação é organizada em gêneros textuais (história, carta, quadrinhos, receita de bolo, anúncio, relatório de pesquisa, etc.) Quando nos deparamos com um texto em uma LE, acionamos o conhecimento que temos da organização textual na nossa língua, facilitando a compreensão do mesmo.

O Conhecimento de outros Meios Semióticos é discutido apenas na Reorientação Curricular de 2005. Em razão dos avanços tecnológicos que têm sido incorporados pelas diferentes mídias (cinema, Internet, imprensa, etc.), a compreensão de determinado discurso está, cada vez mais, para além das palavras. Assim, quando o professor vai trabalhar sobre uma propaganda, por exemplo, é importante que chame atenção para recursos (cores, desenhos, etc.) que estão sendo usados com propósito comunicativo. Esse parece ser um conhecimento essencial na produção de significados no mundo contemporâneo, que tem que ser incorporado à educação lingüística.

Discriminados cada tipo de conhecimento podemos deduzir o motivo pelo qual professores de LE devem trazê-los à mente do aluno. O conhecimento de mundo, por exemplo, é de grande auxílio na tentativa de construção de significado em um texto de LE. Se o professor deve focalizar a habilidade da leitura colocando-a em uma lente padrão, como prega a “metáfora das lentes de uma máquina fotográfica” nos PCN-LE, ter algum conhecimento sistêmico da estrutura da língua aprendida também pode ser de grande valia. A Reorientação Curricular prega o conhecimento de: palavras transparentes; marcas de gênero e número; referências de tempo e lugar; dedução do significado de palavras desconhecidas com base no contexto; etc.

Cabe ainda apontar que, de acordo com a Reorientação Curricular, o professor deve encorajar o aluno a sistematizar tais conteúdos em seu caderno, de

modo que ele tenha como revisar a matéria e consolidar a construção do conhecimento.

Lendo e analisando ambos os PCN-LE e a Reorientação Curricular, percebemos algumas representações que os professores de LE, de acordo com os documentos, devem tomar para si e com o intuito de facilitar a aprendizagem, tornando-a mais dinâmica e proporcionando ao aluno a construção de significados. Seja em um texto de LE ou em sua própria vida.

Algumas Representações dos Professores de LE encontradas nos PCN-LE e na Reorientação Curricular demonstram que:

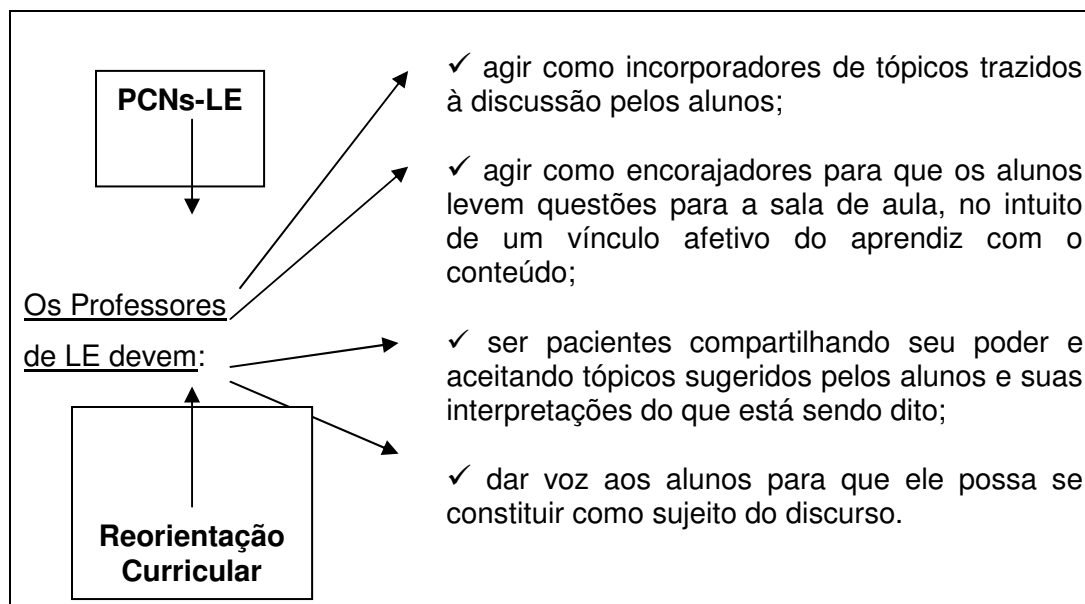


Figura 6: Algumas representações de professores nos documentos analisados (PCN-LE, 1998; Reorientação Curricular, 2005).

Uma das tensões que percebo entre estas representações e nosso cotidiano escolar é a descontinuidade metodológica no ensino de LE. Isto acontece por que na escola pesquisada há um rodízio de turmas, e como já mencionado por mim anteriormente, leciono para o turno da manhã. Por tratar-se de uma escola considerada 'pequena' é possível deixar as turmas de quinta e sétima séries pela tarde e as turmas de sexta e oitava séries, assim como o Ensino Médio pela manhã. Não faço referências ao turno da noite por não lecionar nesse horário e não ter conhecimento sobre o horário do mesmo. Isso quer dizer, resumidamente,

que se a professora da 5ª série não iniciar o trabalho focalizando a habilidade da leitura, trabalhando com palavras transparentes e os diversos tipos de conhecimento vistos acima, na 6ª série, quando esses alunos vierem para mim, eu terei que começar um processo doloroso. Pois os alunos vêm acostumados com a abordagem Behaviorista de repetição de frases e substituições misturados ao método da tradição direta, fatos que dificultam, e muito, a introdução de estratégias de leitura, pois os alunos, a princípio, querem saber o significado de palavra por palavra, e não se importam em buscar significado no texto escolhido.

Há sempre no início do ano letivo resistência por parte das turmas em aceitar a lente padrão virada para a habilidade da leitura, creio eu porque deva ser mais fácil levar um texto para casa e traduzi-lo com a ajuda de algum colega que faz curso, do que se engajar no desconhecido com aspectos sobre o mundo atual, palavras transparentes e encontrar significado no mesmo. Creio que atitudes como essas são geradoras de preconceito por parte dos alunos em relação à disciplina Língua Estrangeira. Não tenho como afirmar, entretanto, parece-me mais rápido e fácil decorar frases prontas e passar de ano do que realmente se desenvolver enquanto ser humano através de textos que têm o poder de levar qualquer indivíduo que o leia aos lugares mais longínquos e interessantes do planeta. Ou mais rápido também do que fazer uma pesquisa simples sobre quais são os países em que a Língua Inglesa é utilizada como primeira língua ou língua oficial. O quanto perdem esses alunos? Pois não há uma continuidade de diretrizes a serem seguidas. Temos todos os Parâmetros Curriculares, todos lemos a Reorientação Curricular, concordamos que realmente é o que faz mais sentido, mas na prática, cada um faz do seu próprio jeito, tornando o ensino/aprendizagem difícil tanto para alunos quanto para professores.

Ecoa em minha cabeça uma questão já presente na dissertação e que me incomoda profundamente: Por que não há uma unificação do trabalho? Compreendo que cada um tem seu jeito e forma de explicar / lecionar; entretanto, por que pregar uma atitude na sala dos professores e outra dentro de sala de aula a portas fechadas com os alunos? Aqueles que passarem de ano, serão meus alunos no ano posterior, ou seja, tal atitude torna-se desnecessária. Por que projetar para os outros uma representação de professor que definitivamente não se é? Qual o intuito disso?

Para finalizar este capítulo e iniciar a análise da entrevista com uma das professoras de inglês da escola, teço alguns últimos comentários ainda referindo-me à questão da representação. Embora pareça que esta se encerra aqui, tal fato não acontecerá, pois minha intenção é de continuar traçando vestígios de como represento a professora entrevistada assim como a mim mesma enquanto professora de inglês como LE, buscando traçar pontos que delimitem a representação que ela faz de si mesma também.

É preciso que o professor, de fato, perceba seus alunos como indivíduos que participam em um mundo social, do qual a escola representa apenas uma de suas instâncias. Isso envolve respeitar as experiências de vida, a linguagem e os valores culturais trazidos para a escola por eles, pois não existem atitudes ou conhecimentos que sejam melhores ou mais legítimos do que outros. O professor deve manter-se atento para não ignorar as experiências de seus alunos, mas tentar incorporá-las, a fim de que o aluno perceba a articulação da vida escolar em seu cotidiano.