

1

Introdução

1.1.

Justificativa do problema

O ensino de línguas estrangeiras modernas não é, diriam muitos, uma questão central às discussões sobre a educação no Brasil. Com tantos e sérios problemas a superar – o maior deles sendo como oferecer uma educação básica de qualidade a todas as crianças brasileiras – os debates sobre o ensino de línguas estrangeiras ficam, de um modo geral, restritos a alguns grupos que, por razões profissionais, necessitam debruçar-se sobre ele.

Esta condição periférica do ensino de idiomas já era assim caracterizada por um de nossos grandes pensadores sobre educação, Anísio Teixeira, em um texto que veio a integrar a segunda edição de seu livro *Educação Não É Privilégio*, publicada em 1968. Descrevendo os objetivos e prioridades do ensino público gratuito no Brasil, afirma Anísio Teixeira:

Tais escolas não serão luxos de ilustração: serão escolas para o preparo do cidadão comum do Brasil. A língua materna e a literatura nacional, a matemática elementar e aplicada, a geografia e a história brasileiras e a introdução à ciência e estudos de ciência aplicada, de desenho e de artes industriais, constituirão seu currículo fundamental. **Línguas estrangeiras e antigas, estudos científicos propedêuticos serão enriquecimentos de currículo que as melhores escolas com alunos excepcionais tentarão, por certo, mas que também não darão nenhum direito especial nem privilégio algum** (Teixeira: 1994, meu negrito).

A aprendizagem de línguas estrangeiras modernas estaria, portanto, reservada a um grupo restrito de indivíduos com base no mérito. Contemplando o panorama atual da educação brasileira, podemos afirmar que esta parece ser a situação predominante: poucos alunos têm acesso a uma aprendizagem eficiente de outro idioma. Este acesso, no entanto, não tem o mérito por base e sim, de modo geral, a condição econômica do aluno e de sua família. Consideramos que a questão cresce em importância na medida em que, no mundo em que vivemos, a aprendizagem de outro idioma, em particular do inglês, é considerada por muitos, como veremos adiante, condição de acesso ao mundo do trabalho e da cidadania.

Assim, este estudo tem por seu objetivo principal repensar o lugar do ensino de línguas estrangeiras modernas, em particular do inglês, no âmbito da educação brasileira levando em consideração as transformações pelas quais nossa sociedade vem passando no contexto do mundo contemporâneo. Estas transformações incluem a globalização da economia e dos meios de comunicação, juntamente com a expansão hegemônica da língua inglesa descrita por muitos como a língua de comunicação internacional; incluem também algumas das decorrências desses fatos tais como o acesso imediato à informação proveniente de diferentes partes do mundo, a aproximação das distâncias geográficas e culturais, a fluidez das fronteiras e a redefinição das identidades.

Nenhuma dessas transformações é absoluta e sem contradições, bem o sabemos. No entanto, acreditamos que a onipresença do inglês é um fato inquestionável, bem como o desejo de dominá-lo por parte de um número crescente de brasileiros dos mais variados grupos sociais. Atesta este fato a dimensão alcançada pela “indústria de ELT”¹ no Brasil, com suas inúmeras franquias de ensino de idioma, produção de materiais didáticos, exames e certificados internacionais, bem como a presença garantida do inglês no currículo das escolas brasileiras. Concordamos com Anísio Teixeira que nenhum tipo de conhecimento, incluindo o de línguas estrangeiras, deveria gerar privilégios. Mas o fato é que o domínio do inglês é cada vez mais percebido como indispensável ao acesso a um número de bens, tanto materiais como intangíveis. Portanto, a possibilidade de aprender o idioma torna-se uma questão importante.

Ainda em decorrência das transformações descritas acima, um tema que tem ocupado o centro dos debates sobre a contemporaneidade, marcando forte presença também na área da educação, é o da diversidade e da diferença. A necessidade de oferecer a crianças e jovens uma educação intercultural que respeite suas raízes culturais, mas que também os ajude a dialogar com os outros é, sem dúvida alguma, uma importante questão educacional de nossos dias.

No cerne do debate sobre a interculturalidade estão questões que dizem respeito às identidades culturais e, conseqüentemente, a questões lingüísticas,

¹ ELT – English Language Teaching: Ensino de Língua Inglesa

sendo a linguagem, como veremos adiante, um fator determinante da constituição das identidades, bem como um componente essencial da(s) cultura(s). Assim, temas como a legitimidade maior ou menor das diferentes variedades de uma língua, o significado de termos como língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua nacional, bilingüismo, afluam significativamente no contexto da questão da interculturalidade. Estes temas, bastante presentes em estudos e pesquisas sobre ensino/ aprendizagem de línguas, deveriam também, a meu ver, ocupar lugar de destaque em debates educacionais mais amplos. Faz-se necessário lançar um olhar educacional sobre a questão do ensino de língua estrangeira no Brasil.

Além dessas preocupações teóricas, minha escolha do tema passa também por questões de natureza pessoal. Tornei-me professora de inglês um pouco por acaso, levada por circunstâncias que me proporcionaram vivências em países de língua inglesa e, naturalmente, pela busca de realização profissional e independência financeira. Em nenhum momento, no entanto, a despeito de meu entusiasmo por minha profissão, deixei de questionar-me sobre seu significado social: o que significa ensinar inglês em um país como o Brasil onde a educação básica de qualidade é ainda um privilégio de poucos? Dada a posição do Brasil no jogo de forças internacional, o que significa ensinar a língua de economias e culturas hegemônicas? Em um nível mais pessoal, o que significa ser um indivíduo que transita entre línguas e culturas?

As considerações descritas acima, bem como trinta e cinco anos de atuação no magistério e na formação de professores de inglês, me levam a propor o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em particular a língua inglesa, como objeto desta pesquisa, resgatando sua relevância para o debate sobre a educação no Brasil. Aprender inglês, em tempos pós-modernos, não é mais um luxo para poucos, como queria nosso admirado Anísio Teixeira. Tampouco é a chave-mestra para o mundo globalizado como advogam os proponentes do inglês como ‘o esperanto que deu certo’. Entender melhor a justa importância e o papel desse aprendizado para alunos brasileiros é nosso principal objetivo.

Nesta primeira parte do trabalho, buscaremos contextualizar a questão que nos colocamos, considerando a expansão do inglês em um mundo globalizado, a

situação atual do que se convencionou chamar a “indústria de ELT” no Brasil e no mundo. Apresentaremos também um panorama das críticas que vêm sendo articuladas a esta expansão. Concluiremos esta primeira parte de nosso trabalho traçando um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras em nosso país.

1.2.

A expansão do inglês como língua internacional. A indústria de ELT no Brasil e no mundo.

Afirmamos acima que a mundialização do inglês como dimensão do processo de globalização é inquestionável. Nossa afirmação encontra respaldo em diversos estudos e publicações, tanto de cunho acadêmico como jornalístico. Nesta parte de nosso trabalho, pretendemos apresentar um panorama dessas discussões, apontando algumas das tendências sobre as quais os estudiosos do tema parecem estar de acordo.

Desde meados da década passada o Conselho Britânico, órgão governamental responsável pela divulgação da língua e cultura(s) do Reino Unido, vem publicando uma série de relatórios sobre a posição da língua inglesa no mundo. O objetivo explícito desses relatórios é oferecer subsídios para a “indústria” de ensino do idioma visando sua expansão e consolidação crescente. No entanto, muitos dos dados e análises apresentados nos parecem relevantes para um entendimento mais geral da questão.

O primeiro desses relatórios, apropriadamente intitulado *O Futuro do Inglês?* (Graddol, 1997), investiga tendências demográficas, econômicas, tecnológicas e educacionais do mundo contemporâneo, buscando prever o impacto das mesmas para o desenvolvimento e expansão da língua inglesa, bem como para seu ensino e aprendizagem.

O relatório divide os falantes de inglês em três grupos: falantes como primeira língua ou língua materna, predominantes nos países onde o inglês é a língua nacional; falantes como segunda língua, característicos dos países onde o inglês é utilizado sobretudo como idioma administrativo ou meio de instrução, tipicamente colônias ou ex-colônias da Grã-Bretanha (por exemplo, Índia e Singapura no continente asiático; Nigéria e Quênia na África; Jamaica, na

América Central) ou dos Estados Unidos (Filipinas); e falantes como língua estrangeira nas demais regiões do planeta. O relatório apresenta os seguintes números aproximados para os três diferentes grupos:

Tabela 1 – Número de falantes de inglês (Fonte: Graddol, 1997)

Falantes de inglês como primeira língua	375 milhões
Falantes de inglês como segunda língua	375 milhões
Falantes de inglês como língua estrangeira	750 milhões

O relatório também descreve um fenômeno que denomina *deslocamento lingüístico (language shift)* (op.cit.:11). Esta tendência apontaria para um crescimento do número dos falantes de inglês como primeira e segunda língua também em países e regiões onde o idioma não tem status de língua nacional ou oficial, na medida em que aumenta sua penetração em meios profissionais e científicos internacionais e que o domínio do inglês se torna cada vez mais um requisito essencial de inclusão intelectual, profissional e social. Um exemplo desta situação seria os países escandinavos e outros países da Europa Central (Holanda e Alemanha) onde o inglês já é a segunda língua de um grande número de indivíduos ou algumas ex-colônias britânicas, tais como a Índia, nas quais vem crescendo o número de famílias para as quais o inglês já é a primeira língua de comunicação.

O relatório de Graddol conclui com a afirmação da predominância do inglês nas sociedades globalizadas, fato que colocaria em questão sua “posse” por seus tradicionais proprietários: os falantes nativos do idioma. Na realidade, esses estariam em desvantagem em um mundo de indivíduos multilíngües, na medida em que permanecessem monoglotas:

As indicações são de que o inglês desfrutará de uma posição especial na sociedade multilíngüe do século 21: será talvez a única língua a fazer parte do “mix” de línguas em todas as partes do mundo. Este fato, no entanto, não pede uma comemoração não problematizada de seus falantes nativos. Ontem eram os pobres do mundo que eram multilíngües; amanhã será também a elite global. Portanto, não devemos ficar hipnotizados pelo fato de que essa elite falará inglês: o fato mais significativo poderá ser que, diferentemente da maioria atual de falantes nativos do inglês, eles falarão também pelo menos uma outra língua – provavelmente com mais fluência e com maior lealdade cultural. (op.cit: 63).

Em relatório mais recente (Graddol, 2006), o mesmo autor revê e atualiza suas análises e previsões, mudando também um pouco o seu tom. Por exemplo, Graddol retoma sua descrição da expansão do inglês, caracterizando-a como um fenômeno associado às classes médias urbanas. Na medida em que o conhecimento do idioma se torna uma habilidade educacional básica, mas distribuída de forma desigual, Graddol questiona até que ponto este conhecimento contribui para o que ele denomina uma “redistribuição da pobreza” (2006:38), transformando-se em “importante mecanismo de estruturação da desigualdade em sociedades em desenvolvimento” (op.cit: 38).

Nesse segundo relatório, Graddol mais uma vez analisa dados econômicos, tecnológicos, demográficos e educacionais, visando identificar algumas tendências do fenômeno da mundialização do inglês que se tornaram mais visíveis neste início de novo século. A primeira delas é a crescente importância dos países asiáticos, em particular da Índia e da China, para o papel a ser desempenhado pelo inglês no mundo. De modo especial, este último país tem contribuído para o crescimento do número de aprendizes do idioma mediante a adoção de políticas educacionais que visam à introdução do ensino de inglês na escola primária. Medidas similares foram tomadas por diversos outros países (na América Latina, por exemplo, o Chile e a Colômbia adotaram esse tipo de política) contribuindo para o crescimento exponencial do número de aprendizes do idioma que, segundo Graddol, deverá atingir o marco de dois bilhões em aproximadamente 10 – 15 anos.

Como consequência dessas políticas, Graddol identifica também uma mudança no perfil dos aprendizes do idioma. Tradicionalmente o inglês, como as demais línguas estrangeiras, integrou o currículo da escola secundária, sendo estudado por jovens entre 11 e 18 anos. A nova tendência mundial indica que as crianças iniciarão seu aprendizado do idioma cada vez mais cedo, com considerável impacto em diversos aspectos deste processo, tanto no que diz respeito a práticas e materiais pedagógicos bem como à formação e atuação de professores. Um exemplo citado por Graddol é a substituição do ensino de inglês como disciplina independente do currículo por alguma versão de ensino bilíngüe,

com crianças sendo alfabetizadas simultaneamente na língua materna e em inglês e com um número variado de outras disciplinas sendo ministradas nesse idioma.

Esta nova tendência já recebeu até uma denominação especial - *ensino integrado de conteúdo e língua* (em inglês, *CLIL*). Distingui-se do ensino bilíngüe tradicional na medida em que *o currículo adotado é o do país onde ele ocorre* (as escolas internacionais tradicionais tendem a seguir o currículo americano, ou britânico ou francês, etc.). Não se espera que os alunos dominem perfeitamente o inglês ao iniciarem esse tipo de programa; pelo contrário, o ensino do idioma é feito *através* do conteúdo disciplinar de geografia, ciências, matemática.

Graddol menciona as inevitáveis mudanças metodológicas que essa nova versão de ELT implica, bem como o papel diferenciado do professor de inglês que servirá mais de apoiador, facilitador, orientador do processo de aprendizagem do que de responsável por uma disciplina da grade curricular. Chama atenção também para o fato de que, nessa nova posição, o inglês abandona seu nicho no currículo escolar e passa a atravessar todo o sistema educacional.

Numa profissão dominada por acrônimos, Graddol focaliza mais um: ELF² - ou inglês como língua franca. O termo refere-se à “nova” versão do inglês que resultará (ou já resulta) do fato de que o número de falantes como segunda língua já excede o de falantes nativos (fato discutido também no relatório anterior). O número de falantes nativos diminui em proporção à população mundial, enquanto aumentam as interações entre usuários não nativos. Um exemplo dessa tendência oferecido por Graddol é o crescimento de cursos de pós-graduação em inglês em universidades de países europeus e asiáticos onde a língua nacional não é o inglês, destinados a atrair um público de estudantes internacionais. Pesquisadores da área da lingüística já buscam descrever as normas sendo adotadas por usuários do inglês como língua franca (ELF), que vem assumindo características fonológicas, lexicais e gramaticais distintas da língua falada em países onde o inglês é originário.

Mais uma vez afirma Graddol, a mundialização do inglês não significa um domínio absoluto sobre o idioma por parte dos indivíduos e nações para os quais

² ELF: English as a Lingua Franca

ele é a língua nacional. Pelo contrário, nas próprias sociedades anglo-saxônicas, o status da língua inglesa vem se alterando sob o impacto de movimentos migratórios recentes. Nos Estados Unidos, cresce a população de origem hispânica, para a qual um número de serviços já é oferecido em espanhol. De fato, em algumas comunidades da Califórnia e do Texas, o espanhol já é a língua predominante (Douzet, 2005). Apesar dos movimentos de resistência como o *English Only* e das investidas teóricas de pensadores como Samuel Huntington (Huntington, 2004) que buscam afirmar o status do inglês como único idioma nacional nos Estados Unidos, não apenas os hispânicos, mas várias outras comunidades étnicas dentro desse país, esforçam-se para resgatar o idioma de seus antepassados, dos franceses da Nova Inglaterra (*New York Times*, 5 de junho de 2006) às diferentes comunidades de origem asiáticas (Lopez e Estrada, 2005)³.

No Reino Unido, segundo Graddol, uma em cada dez crianças fala em casa um idioma outro que o inglês. Em Londres, considerada a cidade mais multilíngüe do mundo, mais de 300 idiomas são falados por crianças que freqüentam suas escolas. Aos poucos, afirma o autor, essa diversidade lingüística está deixando de ser percebida como problema, para ser encarada como riqueza econômica e cultural.

Mais do que uma hegemonia absoluta do inglês, o autor reforça sua sugestão de uma tendência ao multilingüismo, já identificada por ele em seu trabalho anterior, segundo a qual os indivíduos seriam socializados em comunidades lingüísticas diferentes em momentos distintos de sua formação: na família, na região, na nação, no mundo do trabalho e do lazer. Essas pessoas multilíngües dominariam um idioma internacional - o inglês, um idioma nacional e um terceiro, regional ou local, papel que algumas línguas como o espanhol, o mandarim, o árabe e o hindi-urdu vêm desempenhando de maneira cada vez mais significativa.

Além de documentos dirigidos a especialistas como os relatórios de Graddol, o fenômeno da mundialização do inglês bem como a indústria de ELT também tem atraído a atenção da mídia popular. Um exemplo é o artigo intitulado

³ Segundo esses autores, com base em dados do censo americano de 2000, 47 milhões de pessoas (em uma população de 262 milhões) falam uma língua diferente do inglês, sendo que entre estes 21 milhões de americanos nativos (e não naturalizados) são bilíngües, utilizando em casa uma língua outra que o inglês.

A quem pertence o inglês? publicado no semanário *Newsweek* em março de 2005. Nele, a indústria de ELT é descrita como abarcando uma vasta infra-estrutura que inclui cursos em escolas públicas e particulares, exames internacionais de certificação em língua inglesa, cursos para formação de professores, produção de materiais didáticos, pesquisa e ensino em universidades.

Corroborando os relatórios do Conselho Britânico, o artigo da *Newsweek* argumenta que, na medida em que o número de falantes do inglês como segunda língua ou como língua estrangeira ultrapasse o de falantes nativos na proporção de três para um, estes usuários não nativos passarão a exercer influência fundamental no desenvolvimento do idioma. Atesta este fato o crescimento de variedades lingüísticas reconhecidas do inglês tais como o inglês indiano, o caribenho, o nigeriano. Outras variedades deverão surgir, afirma o artigo, colocando em questão a “posse” do inglês.

Mais recentemente, o debate sobre a mundialização do inglês começa a chamar a atenção de estudiosos brasileiros do mundo contemporâneo fora do âmbito dos departamentos de Lingüística ou de Letras, tais como os sociólogos Otávio Ianni (2004) e Renato Ortiz. Este último dedica ao tema artigo recente intitulado *A supremacia do inglês e as ciências sociais* (Ortiz, 2006). Estabelecendo uma diferença entre os conceitos de *língua internacional* e *língua global*, Ortiz afirma:

...o fenômeno da globalização é distinto do de internacionalização. Nele as nações deixam de ser unidades autônomas, independentes, interagindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo. Nesse contexto, faz pouco sentido falar em centralidade difusora, ou mesmo numa nítida oposição entre externo e interno, estrangeiro e autóctone. Dizer que o inglês é uma língua internacional significa considerá-lo na sua integridade própria, circulando entre as nações. Uma outra coisa é nomeá-lo como língua global, isto é, **um idioma que atravessa os distintos lugares do planeta** (2006:25 meu negrito).

É essa *transversalidade* do inglês, identificada tanto por Ortiz como por Graddol, que faz dele um idioma global. O inglês “atravessa” os sistemas educacionais, a atividade de pesquisa científica, como descreve Ortiz, o mundo dos negócios, do entretenimento, das comunicações. Reconhecendo a origem da expansão do inglês nos movimentos imperialistas, a hegemonia do inglês assume, segundo Ortiz, um caráter distinto no mundo contemporâneo, Adotando um

modelo tridimensional emprestado a De Swann, o autor categoriza as línguas em *periféricas*, *centrais* (ou nacionais) e *supra centrais* (transcendendo os limites das nações). Estas últimas seriam apenas doze: árabe, chinês, inglês, francês, alemão, português, espanhol, hindi, japonês, malaio, russo e swahili. Entre estas, o inglês teria adquirido, no mundo globalizado, uma *hipercentralidade*, transformando-se

...em parte estruturante de algo que o transcende. Sua origem, americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, mas sua existência enquanto idioma desterritorializado no espaço da modernidade-mundo, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização (op.cit.:27).

O preço a ser pago por esta hipercentralidade são as diferenças de sotaque, as hibridizações pelas quais o idioma inglês vem passando em contato com outras línguas. Ortiz corrobora, assim, as opiniões de outros estudiosos do assunto (como Graddol acima) que identificam no inglês como língua global, língua franca do mundo científico, um idioma que começa a assumir dimensões distintas da língua nacional de países como o Reino Unido e os EUA.

Configura-se, assim, a transformação, nos últimos 60 anos, da língua inglesa em *commodity* de alto valor (Jordão, 2004; Phillipson,1992; Pennycook,1994) ambicionada por muitos, ainda que distribuída de forma desigual, objeto de políticas culturais e educacionais freqüentemente contenciosas e controvertidas. Longe de ser um acontecimento fortuito, esta transformação resulta de ações interessadas por parte tanto de governos como de organizações particulares. Sua expansão de forma alguma se deu (ou dá) de forma espontânea, natural ou neutra como queriam seus primeiros ideólogos, mas sim movida por interesses políticos, comerciais e ideológicos específicos, encobrindo, nas palavras de Pennycook, “batalhas a respeito de práticas sociais e culturais” (op. cit.: 168), fato hoje reconhecido por quase todos os que estudam o fenômeno.

No Brasil, a indústria de ELT também se faz bastante evidente, em primeiro lugar através das diferentes redes de escolas de idiomas, encontráveis em cada esquina das cidades brasileiras, mas, também, nas escolas de ensino regular, públicas e privadas. É fato bastante conhecido que, nas últimas décadas, o inglês deslocou dos currículos escolares as demais línguas estrangeiras, tornando-se o principal idioma ensinado aos alunos de escolas particulares e públicas. Os

próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (MEC,1999), no capítulo em que aborda os *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras Modernas* reconhece esta situação:

Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, **a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês**, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e conseqüentemente a formação de professores de outros idiomas. (op.cit.: 50, meu negrito).

Além disso, mais recentemente, um número crescente de escolas primárias e secundárias da rede particular no Rio de Janeiro e em São Paulo, seguindo a tendência mundial identificada por Graddol, vêm adotando programas de ensino bilíngüe que podem assumir diversos formatos, mas que, de modo geral, apóiam-se na adoção do inglês como língua de instrução para algumas disciplinas do currículo. Um forte indicativo dessa tendência é a entrada no mercado educacional brasileiro de uma franquia canadense (*Maple Bear*) que se propõe a estabelecer parceria com escolas brasileiras no segmento da Educação Infantil para oferecer educação bilíngüe em português e inglês (Caderno Boa Chance de *O Globo*, 19/06/2005).

Simultaneamente à intensificação da presença do inglês na sociedade brasileira, manifestam-se focos de questionamento e/ou dissidência, que podem assumir diversas formas. Como exemplos recentes, tivemos o Projeto de Lei de 1999, de autoria do deputado Aldo Rebelo, que se propunha a regulamentar o uso de estrangeirismos (sobretudo os de origem inglesa) pelos brasileiros. O atual governo federal, no bojo de suas políticas de relações exteriores, vem desenvolvendo medidas para restringir a predominância do inglês e reforçar a aprendizagem do espanhol. Como exemplos dessas medidas, podemos citar a decisão de alterar o caráter eliminatório da prova de inglês no acesso ao Instituto Rio Branco, uma das instituições públicas de maior prestígio no país; por outro, a de tornar obrigatório o ensino do espanhol nas escolas secundárias brasileiras (lei 11.161/2005).

Tendo em vista a situação descrita acima, pensamos que o debate sobre a hegemonia do inglês e sobre o ensino de línguas estrangeiras não pode permanecer como tema marginal às questões educacionais brasileiras. Uma

política adequada de ensino de línguas estrangeiras que leve em consideração a posição do inglês faz-se necessária se desejamos uma educação de qualidade, inclusiva e intercultural para todos os brasileiros. Antes, porém, de detalhar um pouco mais como pretendemos abordar a questão em nosso trabalho, vamos considerar dois outros tópicos que servirão para melhor situá-la: (a) as principais críticas já desenvolvidas no âmbito da profissão de ELT à expansão do inglês e a alguns de seus principais pressupostos; (b) um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras na educação brasileira

1.3.

A crítica da profissão à expansão do inglês

Até o início da década de 90 do século passado, apenas vozes isoladas se levantavam, no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira, para questionar algumas das premissas subjacentes à profissão. O discurso dominante era o de afirmação do inglês como língua internacional, o “esperanto que deu certo”, e que, portanto, deveria ser aprendido pelo maior número de pessoas possíveis. As circunstâncias específicas em que se deu a expansão do inglês eram, em geral, varridas para debaixo do tapete das discussões acadêmicas e pedagógicas, sendo a língua sempre apresentada como neutra e benéfica para seus aprendizes.

Assim, ainda em 1986, Roger Bowers, um acadêmico de renome na profissão e que era, na ocasião, Diretor dos Serviços de Língua Inglesa do Conselho Britânico, permitia-se afirmar:

Provendo uma sociedade com um número razoável de falantes razoavelmente competentes do inglês, estamos apoiando a transferência de tecnologia, o fluxo de informação e a expansão dos recursos humanos; nós - as nações tecnológica e comercialmente desenvolvidas do mundo que fala inglês - estamos fornecendo a nós mesmas não apenas clientes que falam inglês, mas também colaboradores e competidores em potencial. Nós não impomos o inglês - se algum dia o fizemos - a um cliente relutante, apesar de que, de tempos em tempos, o aprendiz individualmente forçado possa encorajar essa impressão. Não, nós reagimos a uma demanda universal em crescimento (Bowers, 1986 apud. Anderson, 2003).

Foi em 1992, com a publicação do livro de Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism*, que a discussão do tema começou a se ampliar. Ao trabalho de

Phillipson, seguiu-se, em 1994, o livro de Alastair Pennycook, *The Cultural Politics of English as an International Language*. Esses dois trabalhos, bastante diferentes entre si, continuam servindo como referência para a crítica à hegemonia do inglês.

A crítica de Phillipson se desenvolve no contexto de uma análise neo-marxista (Anderson, 2003) da expansão global do inglês. O autor revisita diversos estudos do conceito de imperialismo e escolhe o realizado pelo cientista político norueguês J. Galtung como oferecendo os melhores parâmetros para compreensão do fenômeno em questão, na medida em que, além das dimensões políticas e econômicas do imperialismo consideradas pelos demais estudiosos, considera também uma dimensão cultural. O imperialismo lingüístico seria um subtipo desta última. Phillipson argumenta que a expansão do inglês como língua global constitui-se em imperialismo lingüístico na medida em que é “afirmada e mantida pelo estabelecimento e reconstituição contínua de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (1992: 47).

Ainda com referência a um modelo marxista, Phillipson explicita quais, no caso da expansão do inglês, são essas desigualdades estruturais e culturais. As desigualdades estruturais dizem respeito à alocação de recursos materiais, que vão desde a provisão de verbas para a implementação de programas de ensino do idioma, sejam essas verbas provenientes de governos locais ou de organismos internacionais de fomento educacional, ao espaço privilegiado ocupado pelo inglês nos currículos escolares; as desigualdades culturais são exemplificadas com a promoção do inglês como língua com qualidades diferenciadas tais como “neutra”, “benéfica”, “simples”, a mais “adequada” para comunicação internacional, etc. Estas últimas configuram-se, segundo o autor, em uma forma específica de discriminação que ele denomina *linguicismo*.

Outro aspecto importante da crítica desenvolvida por Phillipson é sua caracterização dos mecanismos através dos quais a indústria de ELT assegura a dominância do inglês. O primeiro mecanismo ele denomina *anglocentrismo*, ou seja, os padrões, normas, modelos adotados são os dos países de língua inglesa; o segundo é o *profissionalismo*.

A transformação do ensino de inglês em uma profissão – ELT - assentada em um conjunto de saberes bem definidos consolidou-se na segunda metade do século passado, com a criação de departamentos de lingüística aplicada nas universidades britânicas e americanas, produção de materiais didáticos específicos e disponibilização de cursos para formação de professores. A característica marcante desse profissionalismo, no entanto, é o foco quase exclusivo em questões técnicas e metodológicas, na dimensão psicolingüística da aprendizagem de línguas e numa rejeição quase total de questões sociais, políticas e econômicas. Como consequência, as pesquisas e discussões voltadas para o ensino e aprendizagem do inglês mantiveram-se quase sempre à margem de questões educacionais mais amplas.

Phillipson recorre a mais um conceito de inspiração marxista em sua crítica da expansão do inglês: o conceito de *hegemonia*. Assim, ele afirma:

A hegemonia lingüística do inglês pode ser compreendida como se referindo a valores, crenças e propósitos, explícitos e implícitos, que caracterizam a profissão de ELT e que contribuem para a manutenção do inglês como língua dominante....As idéias hegemônicas associadas a ELT não são apenas uma crua “manipulação deliberada”, mas um conjunto de normas e “significados e valores” vivenciados, pessoais e institucionais, muito mais complexos e diversos. Sua origem pode ser encontrada tanto na base como na superestrutura, na medida em que eles derivam das fundações econômicas em que repousa a atividade de ELT (instituições, fundos de projetos, editoras e, em última instância, o modo de produção de que elas resultam) e da consciência da profissão de ELT (as idéias e práticas que são sua manifestação intelectual e que evoluem em interação direta com a base econômica) (1992:73).

A principal contribuição de Phillipson para a crítica à expansão do inglês está em seu pioneirismo. Escrito há quinze anos, seu livro ainda é muito importante pela descrição detalhada que faz da montagem da indústria de ELT e de sua promoção por órgãos governamentais como o USIS (United States Information Service) e o Conselho Britânico, bem como por uma série de outras instituições universitárias, editoras e fundações de fomento de países de língua inglesa. No entanto, mesmo admitindo que a hegemonia nunca é absoluta, trazendo sempre em seu bojo a semente da contra-hegemonia, Phillipson não aponta muitas alternativas ao imperialismo lingüístico representado pela mundialização do inglês.

Na última década, diferentes acontecimentos exemplificam movimentos contrários aos descritos por esse autor. Por exemplo, a maior parte das escolas de idiomas no Brasil atualmente produz seus próprios materiais didáticos criados por autores brasileiros, abandonando a utilização de materiais produzidos por editoras internacionais. Por trás desses esforços existem interesses comerciais, mas também uma preocupação em atender a necessidades locais, levando em consideração as características do aprendiz brasileiro. Aos poucos, o padrão de pronúncia considerado desejável e atingível para a maior parte dos alunos passa a ser o de *compreensibilidade*, ou seja, não se espera que os aprendizes venham a adquirir um sotaque americano ou britânico e sim que falem o idioma de forma a serem compreendidos, independente de qualquer sotaque decorrente de sua primeira língua.

Exemplos semelhantes de atitudes e ações potencialmente contra-hegemônicas são mencionados nos relatórios de Graddol (1997; 2006) com relação a países asiáticos. Por exemplo, muitos países da Ásia preferem empregar especialistas locais no desenvolvimento de currículos e na formação de professores de inglês em preferência aos de países de língua inglesa, por serem estes mais capazes de compreender o contexto em que o processo de ensino/aprendizagem tem lugar.

Talvez, a meu ver, o maior indício de que a hegemonia do inglês esteja se transformando encontra-se no fato de que pesquisadores ingleses de renome começam a se dedicar à descrição do que eles consideram a nova variedade internacional do idioma, o ELF (*English as Lingua Franca*). E, como sabemos todas as tentativas de descrever e normatizar um idioma, desde a criação dos idiomas nacionais, são também tentativas de manter controle sobre o mesmo. É como se esses pesquisadores buscassem controlar algo que começa a lhes escapar.

Contrastando com a posição de Phillipson, Pennycook (1994) desenvolve sua crítica à idéia do inglês como língua internacional a partir de uma perspectiva teórica bastante diferente. A descrição que ele faz de como se deu a expansão mundial do inglês tem muitos pontos em comum com a de Phillipson. Ambos os autores dedicam capítulos de seus livros à discussão da colonização britânica e das implicações desse processo histórico para a expansão do inglês, apesar de que

Phillipson focaliza mais os países africanos, enquanto Pennycook se interessa mais pelas ex-colônias asiáticas, provavelmente refletindo as experiências profissionais de cada um. Ambos discutem também o papel desempenhado por órgãos governamentais, em particular pelo Conselho Britânico, em impulsionar essa expansão, bem como os mecanismos criados com esse objetivo, tais como: a criação de Departamentos de Linguística Aplicada em universidades britânicas voltados para a criação de um corpo de conhecimentos que servisse de base para a profissão de ELT; as premissas básicas desse corpo de conhecimentos, tais como a crença na primazia da oralidade, o imperativo de um ensino monolíngüe na sala de aula de inglês como língua estrangeira, o papel do professor falante nativo de inglês, etc.

A principal diferença entre os dois trabalhos localiza-se nos diferentes pressupostos teóricos em que se baseiam cada um dos autores, bem como nas implicações que deduzem para a profissão e para a pedagogia do ensino de língua estrangeira. Pennycook desenvolve um conceito bastante original para criticar a expansão do inglês: *the worldliness of English*. O termo *worldliness* poderia ser traduzido em português por “mundaneidade”. Um indivíduo é *worldly* quando ele tem experiência de vida, *savoir faire*, conhecimento do mundo. Essas conotações da palavra estão presentes na expressão cunhada por Pennycook – a língua inglesa seria *worldly* por ocupar tantos espaços no mundo contemporâneo, mas também porque muitas experiências vividas por sujeitos que habitam esse mundo – em sentido tanto positivo como negativo – são *em inglês* ou *através* do inglês. Pennycook usa também as expressões *English in the world e the world in English* (o inglês no mundo e o mundo em inglês) referindo-se aos discursos da contemporaneidade que estão *em inglês*, mas que, sobretudo, são o que são porque o são *em inglês*. Aqui o autor emprega o termo *discurso* nas acepções propostas por Pêcheux e Foucault, como conjuntos de práticas sociais que envolvem questões de conhecimento e poder (op.cit.: 30 – 32). Discursos, nesse sentido, são “maneiras de organizar significados que são tanto refletidos como produzidos em nossos usos da linguagem e na formação de nossas subjetividades” (op.cit.: 32). A *worldliness* do inglês precisa ser compreendida mediante análise do discurso *sobre* o inglês (o inglês é neutro, benéfico, internacional, etc.), bem como os

discursos *em* inglês (os discursos do progresso, da modernização, da tecnologia, etc.).

Pennycook justifica a escolha do termo *worldliness/ mundaneidade* em oposição ou complementariedade ao termo *global English/ inglês global*, que associaria a expansão do inglês sobretudo aos discursos da globalização econômica e tecnológica, deixando inexplicada a globalização *cultural*. Segundo o autor, esta dimensão é fundamental para a compreensão da expansão do inglês porque a cultura tem uma especificidade própria, ela não pode ser compreendida apenas como decorrência de processos econômicos ou políticos, a cultura “é um processo ativo através do qual as pessoas dão sentido a suas vidas” (1994: 61). A cultura é política. Ela diz respeito à maneira como as pessoas vivenciam, experimentam e reagem aos fenômenos econômicos, tecnológicos, etc.

A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas sim uma prática social e cultural, através da qual atuamos no mundo e construímos nossas subjetividades (ver discussão sobre o tema no Capítulo 2). Portanto, para entender a expansão global do inglês não é suficiente entender suas dimensões econômicas e políticas – de grande importância, sem nenhuma dúvida – mas é necessário também buscar compreender como as pessoas se apropriam de ou rejeitam essa língua e seus discursos, que sentidos e usos fazem deles, como as diferentes subjetividades “são representadas e se representam através do inglês” (op.cit.: 60).

Nesse espaço surgem oportunidades para *apropriação e resistência*. Os seres humanos não aceitam nunca em total passividade o que o mundo lhes oferece, mas, dentro de suas circunstâncias concretas, escolhem aceitar ou resistir, apropriar-se ou rejeitar o que lhes é oferecido. É o conceito de “agência humana” (*human agency*), também central às teses de Pennycook. Assim, a discussão sobre a globalização do inglês e sobre a indústria de ELT é uma discussão sobre *políticas culturais*, embates sobre significados *em* inglês e *sobre* o inglês:

A língua não é apenas um *meio* para se engajar na luta, mas é principalmente um *lugar* de luta e, assim, adotar um projeto de política cultural deve requerer um debate sobre os significados do inglês (op.cit.: 265, ênfase no original).

Esta é a principal crítica que Pennycook dirige ao livro de Phillipson. A análise do imperialismo lingüístico deixa “pouco espaço para a consideração de como o inglês é usado em contextos diversos ou como é apropriado e usado em oposição aos que promovem sua expansão” (Pennycook, 1994: 57).

Entre outros exemplos de apropriação e resistência, Pennycook descreve com detalhes, o movimento que foi denominado *writing back*, ou seja, a significativa produção literária em língua inglesa por autores originários das ex-colônias que não apenas fazem uso do código, mas recriam tanto a língua como as convenções literárias associadas a ela na expressão de suas próprias realidades culturais.

Como resultado de suas análises, Pennycook inclui em seu livro uma proposta de desenvolvimento de uma pedagogia crítica para o ensino de língua estrangeira que permita o questionamento das premissas da indústria de ELT quando elas não sejam adequadas ao contexto onde tem lugar a aprendizagem. Esta pedagogia deverá também fornecer aos aprendizes as ferramentas para a apropriação do inglês e para sua utilização para fins de seu interesse.

Além de Pennycook, alguns outros teóricos da área de ensino aprendizagem de língua estrangeira (Byram, Kramsch e, mais recentemente, Guilherme) vêm buscando desenvolver propostas que situem esta atividade em uma perspectiva crítica e intercultural. Este tema, fundamental para este trabalho, será retomado mais adiante em capítulo dedicado a ele. Para concluirmos esta introdução a nossa pesquisa, buscaremos, em seguida, traçar um breve panorama do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil.

1.4.

Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Foi a vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro na primeira década do século XIX que tornou possível a consolidação e expansão da instrução pública e da imprensa no Brasil. Desde 1759, quando da criação do cargo de Professor Régio pelo Marquês de Pombal, já existiam no Rio de Janeiro aulas públicas de primeiras letras bem como de outras disciplinas. Cardoso (2002) em seu trabalho

sobre os professores públicos atuando no Rio de Janeiro no período entre 1759 e 1834, registra, entre outros, o nome de dois professores de Língua Inglesa e dois de Língua Francesa, exercendo o magistério principalmente no âmbito do Seminário São José.

A vinda do Príncipe Regente para o Brasil e a abertura dos portos brasileiros às nações amigas também contribuíram para consolidar as relações amigáveis entre o Brasil e a Inglaterra, principal aliado político e parceiro comercial dos portugueses. A partir deste momento, a Inglaterra passou a exercer um papel preponderante em diversas áreas de atividade econômica e cultural da então colônia portuguesa permitindo o desenvolvimento da imprensa, das ferrovias, das comunicações via telégrafo, da iluminação a gás etc. (Dias, 1999),

Aos poucos, firmas e negociantes ingleses vão se estabelecendo no Brasil. Aos brasileiros que desejam aliar-se a eles, se exige conhecimentos de inglês. No ano seguinte à chegada de D. João VI, são criadas no Rio de Janeiro uma cadeira de inglês e uma de francês. Através de carta real, o padre irlandês Jean Joyce é nomeado professor de inglês.

Era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza, e o número de assuntos escritos nessa língua, a mesma convinha ao incremento e a prosperidade da instrução pública. (Almeida, 2000: 42)

Desde então, as línguas estrangeiras vêm se mantendo como disciplinas integrantes do currículo na educação pública brasileira. Na década de 1830, surge a idéia de reunir em um só colégio as cadeiras isoladas de ensino secundário (Almeida, op. cit.). Em 1837 é criada no Rio de Janeiro a primeira escola de ensino secundário do Brasil, o Colégio Pedro II. Desde o início, o inglês, juntamente com o latim, o grego e o francês, integram seu currículo. No entanto, as cadeiras isoladas sob a responsabilidade de professores públicos, continuam a existir. Em 1851, por exemplo, há registro do Padre Guilherme Paulo Tilbury como regente de uma cadeira de inglês com 28 alunos.

O francês, no entanto era considerado o idioma estrangeiro mais importante. Indispensável para acesso a cursos superiores, era designado “língua universal”

⁴(Chaves, 2004). Ao francês eram atribuídas qualidades excepcionais tais como maior racionalidade, o que influiria positivamente no desenvolvimento do aprendiz. Nas palavras de Almeida

A gramática francesa, mais fixa, melhor regulamentada que a de outras línguas, é um admirável instrumento para formar o espírito. Se o professor sabe mostrar a seus alunos que, em francês, é sempre a razão e a inteligência que presidem a construção da frase, logo reconhecerá que não há para o espírito do estudante exercício mais sadio que a da sintaxe francesa e a análise lógica (op.cit, 165).

No entanto, relata ainda Almeida, este ensino consistia, sobretudo, do aprendizado de regras gramaticais e de tradução, seguindo o modelo do ensino das Línguas Clássicas. Poucos alunos chegavam a falar o idioma. O desenvolvimento da leitura era bastante importante, pois, “a maioria dos livros estudados e consultados pelos alunos de nossas Faculdades de Direito e Medicina, ou das nossas Escolas Politécnicas, de Marinha etc., são obras francesas” (op.cit.:164).

Com a proclamação da república em 1889, o ministro Benjamim Constant promoveu uma série de reformas educacionais. As reformas incluíam a reformulação do currículo da escola secundária: o Colégio Pedro II passou a se chamar Ginásio Nacional e o inglês e o alemão foram excluídos do currículo obrigatório, assim como as cadeiras de italiano e o estudo de literaturas estrangeiras (Chaves, 2004). No entanto, devido ao afastamento do Ministro as reformas não foram levadas a termo e dois anos mais tarde, as línguas estrangeiras novamente foram incluídas na grade curricular. A abordagem desse ensino é bastante literária: ensina-se gramática e busca-se familiarizar os alunos com as grandes obras produzidas no idioma em questão. De uma perspectiva histórica do ensino de idiomas, dominava o método de gramática e tradução.⁵

A primeira tentativa de reverter essa tendência no ensino de idiomas ocorreu no bojo da Lei Orgânica do Ensino (1911) do ministro Rivadávia Correa. O ensino secundário do Colégio Pedro II passa a ter por objetivo proporcionar cultura geral de caráter prático (Oliveira, 2000). No ensino de línguas estrangeiras, propõe-se o desenvolvimento da comunicação oral.

⁴ É curioso observar que a designação encontra paralelo na atual caracterização do inglês como língua de comunicação internacional.

⁵ Em inglês *grammar-translation method*.

No entanto, este desenvolvimento não terá lugar no âmbito da escola regular. Em obra de 1980 em que faz uma avaliação da educação primária e secundária no Brasil, Valnir Chagas afirma que a inclusão opcional do ensino de língua estrangeira no núcleo de *Comunicação e Expressão*, definido pela LDB de 1961, se deve à dificuldade das escolas em oferecer um ensino eficiente dessa disciplina. Essa inclusão é recomendada apenas “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (Chagas, 1980:139). Nesse texto, o autor já sugere que a escolha da (s) língua(s) a ser (em) estudada(s) obedeça ao critério da *variedade*, sobretudo onde a existência de centros interescolares garanta diferentes opções aos alunos.

Chagas define também quais deveriam ser os diferentes objetivos do ensino de línguas estrangeiras: os de natureza prática ou instrumental, que levam o aprendiz a dominar a língua escrita e falada; os educativos que ele define como “os desenvolvimentos comportamentais visados por todas as matérias” (op.cit.: 139) e os culturais, que incluiriam a familiaridade com o país e a cultura da língua estrangeira. Com relação a estes últimos objetivos afirma este autor:

A língua estrangeira é não só um poderoso veículo de expressão e comunicação como um valioso elemento de desprovincialização ao constituir-se – para usar o termo clássico de Comenius – a “porta” principal de penetração na respectiva cultura, nela sintetizada mais que em qualquer outra manifestação (op.cit.: 139).

Consolida-se, portanto, na década de 60, a concepção dos objetivos do ensino de idiomas como o de permitir ao aluno expressar-se oralmente no mesmo e de familiarizá-lo com a cultura dos países onde ele é língua nacional. Esses objetivos já vinham sendo perseguidos, senão no âmbito da escola regular como admite a análise de Chagas, mas pelos diferentes institutos culturais estabelecidos no Brasil, freqüentemente em associação aos governos dos países em questão. O mais antigo, a Aliança Francesa, atua no Brasil desde 1885. Na década de 1930, são criados no Rio de Janeiro e em São Paulo, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (RJ: 1934; SP: 1935) e o Instituto Brasil -Estados Unidos (RJ: 1937). Tendo como objetivo divulgar a língua e cultura francesa, inglesa e americana respectivamente, esses institutos oferecem cursos de línguas e atividades culturais que são freqüentadas por um público de classe média. No caso da SBCI e do IBEU, sua criação representa o início da indústria de ELT no Brasil.

Gradualmente, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, a hegemonia do francês vai sendo esvaziada. Cresce a influência política e econômica dos Estados Unidos na América Latina e se expande o ensino da Língua Inglesa. Na década de 60, em busca dos objetivos comunicativos no ensino de idiomas acima mencionados, afirma-se o método áudio-lingual. Com base em princípios behavioristas elaborados por pesquisadores americanos, o método áudio-lingual propõe-se a facilitar a aprendizagem do idioma oral.

Seguindo esta tendência, surgem novas escolas de idiomas que virão eventualmente a formar as redes de franquias tão familiares no panorama do ensino de idiomas (no RJ: CCAA, 1961; BRASAS, 1966). As novas escolas de idiomas ampliam o público de aprendizes para incluir pessoas de classe econômica menos privilegiada: a rede do CCAA, por exemplo, cresceu e atingiu seu número significativo de meio milhão de alunos abrindo escolas principalmente nos subúrbios do Rio de Janeiro e em cidades pequenas do interior do Brasil.

A indústria de ELT consolida-se no Brasil, bem com a hegemonia da língua inglesa. Mesmo nos currículos da escola regular, tanto pública como privada, o inglês predomina, em detrimento da *variedade* proposta por Chagas (op.cit.: 139). A expansão do ensino de inglês no Brasil é freqüentemente justificada com os mesmos argumentos empregados para explicar a mundialização do idioma: o inglês facilita a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, dá acesso à informação e à formação acadêmica, amplia as opções de entretenimento e turismo, enfim, transforma o aprendiz em um cidadão da comunidade global.

O discurso da hegemonia do inglês assemelha-se ao da hegemonia do francês do século passado: a língua possui qualidades excepcionais (é mais desenvolvida: francês; é neutra: inglês) e confere ao aprendiz qualidades também especiais (desenvolvimento intelectual; inserção no mundo global). Como vimos acima, mais recentemente esse discurso vem sendo criticado e rejeitado por vários membros da profissão.

Com a Reforma Educacional da década de 90, as línguas estrangeiras modernas passam a integrar o núcleo obrigatório do currículo do segundo

segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (LDB nº 9.394 de 1996). Outros documentos importantes da Reforma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, reconhecem e questionam a predominância do inglês e defendem a inclusão de outras línguas nos currículos escolares. De fato, os PCNs para Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) fazem parte do volume intitulado *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC, 1999)*. O texto fala do ensino de LEM não mais como uma disciplina isolada, mas inserida num contexto interdisciplinar. Sugere inclusive maneiras como esta interdisciplinaridade pode ser alcançada (op. cit: 59). Propõe como objetivo do ensino de LEM o desenvolvimento de diversas competências lingüísticas, inclusive o de uma sensibilidade intercultural:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. **Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação** (op.cit, p.61).

Mesmo admitindo a importância do conhecimento do inglês para o mundo do trabalho, os PCNs enfatizam que a escolha de LEM a ser ensinada deve respeitar também critérios regionais, locais e do grupo específico de alunos.

Estudo recente (Costa, 2001) argumenta que o ensino de língua estrangeira na rede pública deveria focar o ensino da leitura por ser este o único socialmente relevante para a maioria dos alunos que, em sua maioria, jamais terão a oportunidade de utilizar o idioma estrangeiro em comunicação oral. Esta é também a opinião de outros pesquisadores na área de Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2005b). No entanto, é de nosso conhecimento experiências bem sucedidas de ensino de idiomas para fins de comunicação oral na rede pública, evidenciando que o atingimento desse objetivo é viável pelo menos para alguns de seus alunos (ver Capítulo5).

Em agosto de 2005, o governo federal promulgou lei tornando obrigatório o ensino do espanhol no Ensino Médio no contexto de uma política de fortalecimento de laços com outros países sul-americanos. Esta lei vai encontrar

dificuldade de implementação devido ao reduzido número de professores formados de Língua Espanhola o que levou o próprio governo federal a propor recentemente ao governo espanhol a troca de parte do pagamento da dívida externa brasileira com este país por investimento na formação de professores desta língua (Jornal **O Globo**, 15/10/2005). Paralelamente, expandem-se na rede particular, sobretudo na Educação Infantil, propostas de ensino bilíngüe, seguindo a tendência mundial de iniciar a aprendizagem de inglês o mais cedo possível.

Segue-se deste breve histórico que o ensino de língua estrangeira no Brasil tem-se desenvolvido a sabor de interesses conflitantes e contraditórios, de ordem governamental, institucional e particular. Tentativas do governo brasileiro de normatizar e racionalizar esta área do processo educacional, apesar de bem informadas, com raras exceções na maior parte das vezes não saem do papel. Simultaneamente, outros atores ocupam o vácuo deixado por essa incapacidade de implementar decisões, resultando em estruturas complexas tais como a rede de escolas de idiomas e as tentativas de ensino bilíngüe que não atendem aos interesses da maioria da população.

A escolha da(s) língua(s) a ser ensinada(s), onde, por quem, com que objetivos deveria resultar de políticas coerentes que atendam ao interesse da maioria dos aprendizes e que questionem os mitos criados para naturalizar essas escolhas, tais como a neutralidade da língua inglesa ou a racionalidade superior do francês. Nos dizeres de Chaves (2004)

O “domínio” da língua dominante parece ter sido o elemento norteador do ensino de línguas no Brasil ao longo de sua história. A visão colonialista de que ‘o que é estrangeiro é melhor’ contribuiu para que o ensino de línguas no nosso país tenha se colocado a serviço da alienação cultural e tenha contribuído muito pouco para a percepção, por parte dos alunos, da riqueza do que é aprender um outro idioma, dialogar com uma outra cultura e desvendar novos horizontes (2004:10).

Um dos objetivos desse trabalho será, portanto, reavaliar essa situação

1.5.

Conclusão

Toda esta argumentação evidencia, a meu ver, a relevância das questões colocadas acima sobre o significado e o impacto do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, o inglês em particular, no contexto da Educação Brasileira. Ignorá-las significa, em minha opinião, deixá-las ao sabor da atuação dos mais diversos atores sociais, movidos por diferentes interesses econômicos e culturais. Significa também deixar desatendidos os anseios e expectativas de parte considerável da população brasileira.

Acredito que, em um mundo globalizado, o conhecimento de idiomas estrangeiros é fundamental à cidadania. Acredito também, com base em minha experiência profissional e na reflexão de pensadores de vanguarda tais como Pennycook, Byram, Kramsch e Guilherme, no potencial da sala de aula de língua estrangeira como lócus privilegiado de uma educação intercultural. Penso que o ensino de idiomas – mesmo de um idioma hegemônico como o inglês – possa ser realizado de uma perspectiva crítica que contribua para o desenvolvimento nos aprendizes do que esses autores denominam uma *consciência cultural crítica* (*critical cultural awareness*).

Para que esses objetivos possam ser atingidos, faz-se necessário lançar um olhar educacional sobre essas questões. É neste marco que se situa este trabalho. Propomos inicialmente passar em revisão as principais contribuições teóricas sobre a questão, desde a contextualização da linguagem como fenômeno social e cultural, à consideração dos diferentes conceitos que ancoram nossa discussão: língua materna, língua estrangeira, bilingüismo, língua e identidade nacional e identidade cultural. Em seguida, focalizaremos as diferentes propostas para um ensino de idiomas de uma perspectiva intercultural.

Finalmente, buscaremos situar essas questões no campo da prática educacional mediante diálogo com um de seus principais atores: os professores - em nosso caso, professores brasileiros de língua inglesa atuando nos diferentes contextos em que esta prática se desenvolve: as escolas das redes pública e

privada bem como as escolas de ensino de idiomas. Nossa escolha do professor como interlocutor se fundamenta no fato de ele desfrutar da posição privilegiada de ter vivenciado em si mesmo a aprendizagem do idioma estrangeiro; de se encontrar na linha de frente onde ocorre essa aprendizagem, sendo o principal agente na implementação de toda e qualquer política educacional que venha a ser proposta.

Como conclusão, traçaremos considerações sobre como vemos o encaminhamento do ensino de LEM na educação brasileira, tendo em vista tanto o material teórico e empírico analisado, assim como referências a nossa prática profissional no magistério da Língua Inglesa.