

Caminhos e colheita

Ensino e pesquisa na
área de inglês no Brasil

Organizadoras

Cristina Maria Teixeira Stevens

Maria Jandyrá Cavalcanti Cunha

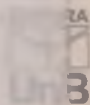
N.Cham. 802.0:37 C183c

Título: Caminhos e colheita : ensino e pesquisa na
área de inglês no Brasil .



10024949
540609

Ex 6 UnB BCE AGE



Caminhos e colheita é uma contribuição para o mapeamento da área de inglês no Brasil, iniciada formalmente na década de 1940. A construção de sua memória é tarefa inadiável, considerando-se a riqueza das atividades desenvolvidas na área ao longo dessas décadas. Para execução deste projeto historiográfico, reunimos professores e pesquisadores de várias instituições brasileiras. Em seus artigos, eles não tratam exclusivamente da língua inglesa como parte do processo educacional brasileiro, mas exploram o ensino e a pesquisa das literaturas em língua inglesa. Analisam os níveis secundário e superior – graduação e pós-graduação – em instituições públicas e privadas e também discutem perspectivas futuras para a área no Brasil.

Caminhos e colheita

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Reitor

Lauro Morhy

Vice-Reitor

Timothy Martin Mulholland

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Diretor

Alexandre Lima

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Elizabeth Cancelli

Conselheiros:

Alexandre Lima, Clarimar Almeida Valle,
Dione Oliveira Moura, Henryk Siewierski,
Jader Soares Marinho Filho, Marília Steinberger,
Ricardo Silveira Bernardes, Suzete Venturelli



Caminhos e colheita

Ensino e pesquisa
na área de inglês no Brasil

Cristina Maria Teixeira Stevens
Maria Jandyra Cavalcanti Cunha

(ORGANIZADORAS)



Equipe editorial: Severino Francisco (Supervisão editorial); Ludimila Viana
Barbosa (Preparação de originais e revisão); Eugênio Felix Braga
(Editoração eletrônica); G+Design (Capa);
Elmano Rodrigues Pinheiro (Supervisão gráfica)

Copyright © 2003 by Cristina Maria Teixeira Stevens e
Maria Jandyra Cavalcanti Cunha (Organizadoras).

Impresso no Brasil

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília
SCS Q. 02 Bloco C nº 78 Ed. ~~OK~~ ~~anda~~
70300-500 – Brasília, DF
Tel: (0xx61) 226-6874
Fax: (0xx61) 225-5611
editora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser
armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito
da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Central da Universidade de Brasília

C183 Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês
no Brasil / Cristina Maria Teixeira Stevens e Maria
Jandyra Cavalcanti Cunha (organizadoras). – Brasília :
Editora Universidade de Brasília, 2003.
280 p.

ISBN: 85-230-0735-0

1. Língua inglesa-ensino. 2. Literatura inglesa-ensino.
I. Stevens, Cristina Maria Teixeira. II. Cunha, Maria Jandyra
Cavalcanti.

CDU 802.0:37
820:37

*What is a map?
A picture of the Whole, or a part
Of the Earth's surface.*

Elizabeth Bishop, *Poems*

*But a crop is a crop
And who's to say
When the harvest shall stop?*

Robert Frost, *Gathering leaves*

A Kera Stevens,
que é parte desta história

Sumário

ORGANIZADORAS, 11

COLABORADORES, 13

APRESENTAÇÃO, 17

CAPÍTULO 1

ONTEM E HOJE NO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL, 19

José Carlos Paes de Almeida Filho

CAPÍTULO 2

UMA VISÃO GERAL DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL, 35

Sara Walker

CAPÍTULO 3

A LDB E A LEGISLAÇÃO VIGENTE SOBRE O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA, 53

Vera Lucia Menezes de O. e Paiva

CAPÍTULO 4

DA DIDÁTICA À PEDAGOGIA: UMA DESVENTURA BRASILEIRA DE PROPORÇÕES PEDAGÓGICAS, 85

Lynn Mario T. Menezes de Souza

CAPÍTULO 5

A PEDAGOGIA CRÍTICA, A ESTILÍSTICA E O ENSINO DAS LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA, **107**

Sonia Zyngier

CAPÍTULO 6

A PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL – RESGATE E RUMOS, **127**

Cristina Maria Teixeira Stevens

CAPÍTULO 7

MOMENTOS HISTÓRICOS NA PESQUISA DA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA, **169**

Maria Jandyra Cavalcanti Cunha

CAPÍTULO 8

O ENSINO DO INGLÊS NO FUTURO: DA DICOTOMIA PARA A CONVERGÊNCIA, **225**

Vilson J. Leffa

CAPÍTULO 9

ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS, **251**

Carlos Daghlian

CAPÍTULO 10

QUANDO, COMO E POR QUE APRENDI INGLÊS: AS NARRATIVAS DE FRANCISCO, HILÁRIO, ANTONIETA, MUNIRA E NORA, **267**

Maria Jandyra Cavalcanti Cunha

Cristina Maria Teixeira Stevens

Organizadoras

CRISTINA STEVENS é doutora em literatura inglesa pela Universidade de São Paulo, tendo feito seu mestrado em Letras, área de língua inglesa e literaturas correspondentes, na Universidade Federal de Santa Catarina. É professora de literaturas de língua inglesa do Departamento de Teoria Literária e Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Organizou o livro *Quando o tio Sam pegar no tamborim: uma perspectiva transcultural do Brasil* (Brasília, Plano, 2000). Foi secretária da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll) e vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos Americanos (Abea). Atualmente é secretária da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui).

MARIA JANDYRA CAVALCANTI CUNHA doutorou-se em lingüística na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Lancaster, Inglaterra, tendo obtido seu grau de mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina, na área de língua inglesa e literaturas correspondentes. Com Cristina Stevens, liderou a reformulação acadêmica do antigo mestrado em língua inglesa para o atual mestrado em lingüística aplicada (concentração na área de ensino/aprendizagem de línguas) no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Hoje é pesquisadora associada desse programa. Publicou vários artigos no Brasil e no exterior e organizou (com

Percília Santos) as obras *Ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas* (Brasília, Editora UnB, 1999) e *Tópicos em português língua estrangeira* (Brasília, Editora UnB, 2002), que incluem artigos voltados para a aprendizagem de nossa língua por anglofalantes.

Colaboradores

CARLOS DAGHLIAN é doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com mestrado na Universidade Pepperdine, Los Angeles, EUA. É livre-docente e titular pela Universidade Estadual de São Paulo, onde leciona Teoria Literária e Literatura Norte-Americana no Departamento de Letras Modernas. É diretor das revistas *Estudos Anglo-Americanos*, e *Stylos*, do Programa de Pós-Graduação em Letras do Ibilce/Unesp. É autor da obra *Os Discursos americanos de Joaquim Nabuco* (Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 1988) e organizador do livro *Poesia e música* (São Paulo, Perspectiva, 1985), tendo publicado vários trabalhos em periódicos nacionais e internacionais. Foi biografado, em 2001, por George Monteiro, em publicação da *Emily Dickinson International Society*, a propósito de suas atividades relacionadas com a poesia dessa autora. Desde 1976, é presidente da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui).

JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO é professor de lingüística aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, com área de concentração no ensino/aprendizagem de línguas. Orientou várias teses de mestrado e doutorado sobre os processos de ensinar e aprender língua inglesa. É autor do livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (Campinas, Pontes, 1993), hoje na terceira edição,

e organizador de outros quatro livros na área de português-língua estrangeira. No ano de 2000, por ocasião da comemoração dos 500 anos do Brasil, ofertou a disciplina História do Ensino de Línguas no Brasil, até então inédita no país.

LYNN MARIO T. MENEZES DE SOUZA nasceu no Iêmen e criou-se na Inglaterra, onde fez bacharelado em lingüística pela Universidade de Reading. Em meados da década de 1970, foi professor de Letras na Universidade de Moçambique. Desde 1988 leciona língua inglesa e literaturas em língua inglesa no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. No início da década de 1980, elaborou, como co-autor, alguns dos primeiros conjuntos de livros didáticos do ensino comunicativo no Brasil – *English in Brazil*, e *Time educational program*. Coordenou o primeiro conjunto de livros didáticos do ensino comunicativo para o ensino de inglês na rede escolar – *Out turn* – no início da década de 1980. Publicou diversos artigos em periódicos e livros nacionais e estrangeiros nas áreas de ensino de inglês, lingüística aplicada, literaturas pós coloniais, ensino de literaturas e, mais recentemente, sobre letramento multimodal e escritas indígenas no Brasil e nas Américas.

SARAH WALKER nasceu na Inglaterra, onde se graduou em línguas modernas na Universidade de Oxford e obteve o título de mestre em estudos latino-americanos na Universidade de Londres. Ensina inglês no Brasil desde 1967, tendo trabalhado na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, no Rio de Janeiro, e no Instituto Britânico Independente, em Brasília. Hoje é professora do Instituto Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores, onde ensina inglês instrumental para diplomacia. Atualmente dá consultorias a diversas entidades, tais como o Banco Central do Brasil, Banco do Brasil, AS e o Con-

selho Britânico. Entre suas publicações, destaca-se *English 2000 landmark review of ELT in Brazil* (The British Council, Londres, 1997 e 2000). Foi presidente do Braz-Tesol (1998-1999) e da Laurels (1990-1991).

SÔNIA ZYNGIER é doutora em lingüística aplicada pela Universidade de Birmingham, com mestrado em literatura inglesa pela Universidade de Liverpool. É professora de língua e literaturas em inglês na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É também diretora adjunta de cultura e extensão da Faculdade de Letras. Grande parte de seu trabalho é voltado para a estilística e o ensino de literaturas em inglês, incluindo um livro didático de estilística e conscientização literária. Sua área de pesquisa inclui análise do discurso e estilística pedagógica, desenvolvendo no momento, projeto na área da ciência empírica da literatura e suas implicações para a educação literária.

VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA é professora de língua inglesa na Faculdade de Letras da UFMG e atualmente preside a Comissão de Especialistas de Ensino de Letras da Sesu-MEC e a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil. Orientou dissertações de mestrado e doutorado nas áreas de lingüística aplicada e de análise do discurso. Organizou três livros, tendo ainda publicado trabalhos no Brasil e no exterior. Sua pesquisa atual foca a interação e a aprendizagem em ambiente virtual.

VILSON J. LEFFA doutorou-se em lingüística aplicada pela Universidade do Texas, com mestrado em Letras (área de língua inglesa e literaturas correspondentes) da Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalhou na Universidade Federal do Rio

Grande do Sul e atualmente é professor da Universidade Católica de Pelotas. Foi duas vezes presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab). Pesquisa na área de leitura, escrita e política do ensino de línguas estrangeiras. Tem artigos publicados no Brasil e no exterior. No Brasil publicou a obra *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística* (1996) e organizou várias outras: *Autonomy in language learning* (1994), *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação* (com Aracy Pereira, em 1999), *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem* (2000) e *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão* (2001). Organizou também o CD-ROM *Textos em linguística aplicada (Tela)* (2000). Mais recentemente concentrou-se no estudo das novas tecnologias no ensino de línguas, incluindo o computador e o ensino a distância.

Apresentação

O projeto deste livro foi adiado várias vezes em função de compromissos acadêmicos urgentes, mas não necessariamente mais importantes. Há algum tempo vínhamos sentindo que o ensino de inglês no Brasil, iniciado na década de quarenta, precisava ser mapeado. Acreditávamos que fosse importante contribuir para a construção da memória da nossa área.

Felizmente, para isso, conseguimos reunir uma equipe de brilhantes colaboradores interessados em integrar nosso projeto, o que nos possibilitou organizar este livro. Oriundos de várias universidades brasileiras, a contribuição desses professores e pesquisadores evidencia também a diversidade da experiência acadêmica e profissional em nosso país.

Os artigos aqui compilados não se limitaram à presença da língua inglesa como parte do processo educacional brasileiro, mas igualmente aborda o ensino e a pesquisa das literaturas em língua inglesa. Tratam eles dos níveis secundários e superior – graduação e pós-graduação, em instituições públicas e privadas e também analisam perspectivas futuras para a área no Brasil.

O nome do livro – *História do ensino e da pesquisa na área de Inglês no Brasil* – traduz o objetivo norteador do projeto, qual seja, o registro de elementos para identificação de rotas, rumos, contornos e perspectivas futuras para a área. O livro analisa as dimensões essenciais do ensino e pesquisa da área em nosso país: aspectos legislativos, históricos, associativos, institucionais, acadêmicos. Esses caminhos nos levam à colheita

dos frutos obtidos ao longo da história da língua inglesa e respectivas literaturas no país. Em tempo de colheita, algumas sementes se perdem ao caírem em terreno árido, enquanto outras se frutificam em solo fértil.¹ São esses frutos que nos interessam para o livro.

¹ MUTRAM, M. Língua inglesa: tempo de colheita. *Estudos Avançados*, n. 8(22), USP, 1994.

Capítulo 1

Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil

José Carlos Paes de Almeida Filho

Resumo

Este capítulo é dedicado à construção de uma cronologia periodizada de fatos, obras e personagens tidos como relevantes para a história do ensino de línguas no Brasil em cinco séculos. Dois macro-períodos são reconhecidos no artigo, a saber, um primeiro (aqui denominado *o ontem*) abrangendo a colônia, o império e o início da República (até 1930) e um segundo (*o hoje*), estendendo-se de 1931 até os dias atuais. Dentro da cronologia proposta serão destacados os fatos específicos relacionados com o ensino de inglês no Brasil, seus expoentes e obras significativas.

Abstract

This opening chapter is meant to retrace a periodized chronology of facts, works and characters taken to be the most

relevant in five centuries of foreign language teaching in Brazil. Two major periods are hypothesized to be discernible in this lapse of time. There is a today marked and set apart from our methodological yesterday in the teaching of languages. The present is divided into an updated audiolingualism and a poststructural communicativism more formally acknowledged than practised in classrooms. The yesterday collected features and names in the colonial period, during the Empire up until the *Estado Novo* dictatorship in the 1930's. Within the periodization proposed many noteworthy topics and outstanding figures and their contributions are related to the development of non-native language teaching in Brazil, English chiefly among them.

Introdução

O ofício de ensinar novos idiomas é hoje uma atividade profissional em proporção vantajosa sobre o exercício leigo da prática como nunca antes na longa história do ensino de línguas¹ no mundo. Dos cinquenta séculos que nos separam dos primórdios do ensino sistemático de outras línguas que não a língua materna (LM ou L1) somente o último século conheceu a generalizada prática dessa atividade como ação profissional ou pelo menos sistemática no Brasil.

Dos cinco séculos passados em que existiu o país, somente os últimos setenta anos do século XX foram vividos já em prática moderna. A partir de 1930, e impulsionado pela Reforma Francisco de Campos, em 1931, do primeiro governo Vargas, o ensino de línguas passou a ser regido por mestres que deviam obter

¹ Autores internacionais dão conta de uma trajetória de 5 mil anos (GERMAIN, 2000) ou 2.500 anos (KELLY, 1967).

formação específica para tal em cursos superiores nas universidades (de Letras, invariavelmente) ou de tal nível em Faculdades e Centros Universitários. Nossa fonte historiográfica mais importante nessa percepção do curso evolutivo do ensino das “línguas modernas” no Brasil é, sem dúvida, Chagas (1957), autor do indispensável e pioneiro livro *Didática das línguas modernas* até hoje sem equivalente no âmbito do ensino do português como língua materna ou L1.

Historicamente, o ensino de línguas após 1930 deu-se majoritariamente como oferta do currículo escolar regular, mesmo que sob desconstruída legislação e desatenta supervisão das autoridades de ensino, e no ensino superior desde então nos cursos de licenciatura formadores de professores de línguas. Depois dos anos 1960 essa formação passou a se dar também em universidades confessionais (católicas e também protestantes, evangélicas e espíritas) em regime de ensino pago, e nos anos 1980 e 1990 nas inúmeras faculdades, centros universitários e universidades particulares que brotaram por todo o território nacional. No ano 2001, foram avaliados por comissões do MEC/Sesu 474 cursos de Letras credenciados pelo Ministério da Educação. Os cursos em funcionamento no país nesse período ascendeu a mais de mil nesse mesmo ano.

Neste trabalho, apresento uma discussão das condições e bases para a periodização na diacronia do ensino de línguas dos profissionais e para-profissionais do país numa perspectiva histórica, produzindo um encaixe da questão do comunicativismo pós-estrutural na história do ensino de línguas no Brasil, explícito as demandas contemporâneas para o exercício da profissão adiantando, por fim, sugestões de ações que possam minimizar as limitações que ainda se observam no bojo da profissão.

Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil

Para tentar produzir uma síntese histórica do ensino de línguas outras que não o Português L1 no país, dividirei o percurso num *ontem longínquo*, num *ontem próximo* e num *ontem moderno*. O *hoje pós-moderno* e concidente com o pós-estruturalismo será mostrado como um movimento específico com suas características paradigmáticas e raízes a partir de 1978.

No período longínquo (de 1500 a 1808), o Português se constitui como língua ensinada aos índios para assimilá-los à Igreja e ao cristianismo. A aprendizagem (não o ensino, note-se bem) do tupi pelos jesuítas, que vão dominar por três séculos a restritiva e clássica educação brasileira, pode ser interpretada como uma experiência nova mas circunscrita aos colégios e aos seminários dos religiosos. A educação elitista, internacionalista, aristocrática e socialmente irrelevante à vida da colônia não foi afetada por essa experiência dos padres de aprender uma língua no contato do uso e em comunicação com os curumins e catecúmenos.

O período próximo, que se estende desde a chegada da Família Real portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808 até a instauração e vigência da primeira República (1889 e 1930 respectivamente), vai cuidar da produção de quadros humanos educados da elite e relegar a educação básica a plano desimportante de uma maneira geral. Pouco se acrescenta às formas clássicas de se enfocarem os textos para a explicação e a tradução além da gramática minuciosamente acerbada, ilustrada e praticada.

É a modernidade no ensino das línguas inaugurada em 1930 e que se estende até o final dos anos 1970 (quando um novo modelo de ensino é publicamente anunciado como desejável) que realmente marcará o ingresso do Brasil no panorama dos países que contam na produção mundial do conhecimento organizado para o ensino e aprendizagem de outros idiomas. O ano de 1978 será simbolicamente adotado como o divisor de

águas por ter assistido ao primeiro evento acadêmico nacional² dedicado a uma ortodoxia comunicativista que quer o lugar hegemônico de influência nos modos de se ensinarem línguas.

Nesse período moderno, autores nacionais aparecem no cenário argumentando a favor de base científica para os métodos direto e audiolingual. Carneiro Leão (1935) e Junqueira Schmidt (1935) são exemplos de autores nacionais influenciados pela reforma diretista francesa implementada em 1902. Chagas (1957) estabelece pela primeira vez um olhar histórico sobre o desenvolvimento do ensino de línguas no país e propõe periodizações e direções que mal alcançam o movimento estruturalista/audiolingualista no seu início no país na década de 1950. Não há, curiosamente, autores de obras teóricas estruturalistas nacionais nesse período, a não ser as de pioneiros como os de Mascherpe (1970) e Gomes de Matos (1976) cujas obras não chegaram a causar enorme impacto dado que autores estrangeiros de grande envergadura teórica são, já nessa época, largamente lidos e influentes no país (por exemplo, Rivers, 1969) e até eventualmente traduzidos aqui (como, por exemplo, Rivers, 1974; de Grève & van Passel, 1975; Halliday, Strevens & McIntosh, 1974).

A cena do *hoje metodológico* é ocupada pelo movimento comunicativista a partir de 1978. Uma filosofia comunicacional se opõe à centralidade da forma lingüística no processo de aprendizagem e propõe a interação com intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento, aquisição de competência comunicativa “do ar” com alguma aprendizagem explícita quando houver motivos (e sempre secundariamente). A Figura 1 abaixo destaca algumas características desse momento pós-estruturalista para o ensino de línguas.

² O Seminário Nacional para o Ensino Comunicativo de Línguas, 1978, Florianópolis, UFSC.

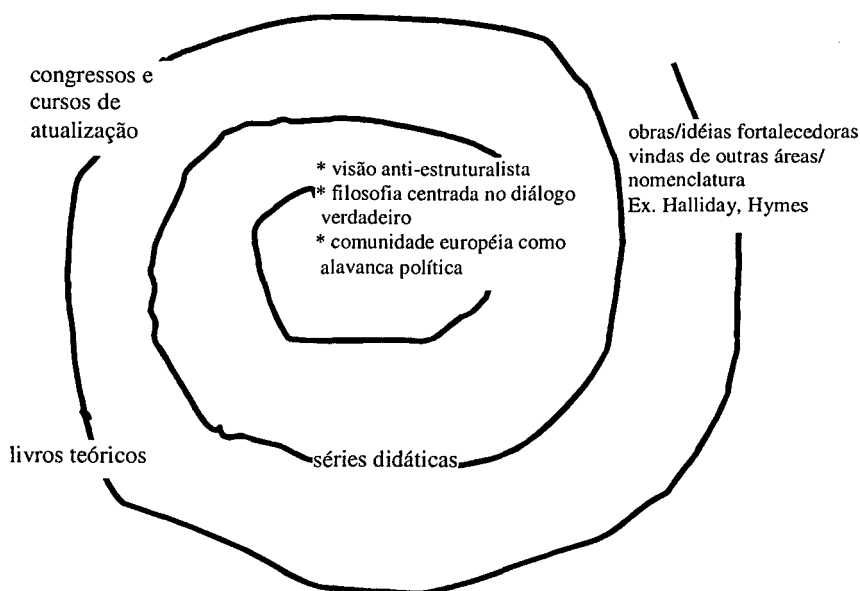


Fig. 1. Hoje: abordagem e movimento comunicativos (após 1978)
Fonte: Almeida Filho, 1993.

O comunicativismo, contudo, apresenta um problema inicial com a sua própria denominação que é atrelada por muitos à teoria da informação numa materialidade operacional vista como redutora do potencial textualizado e discursivo que a linguagem encerra. A minha própria posição é radicalmente alinhada com a denominação “comunicativo(a)”, embora sempre acompanhada do expediente de se explicitarem os pressupostos e características constituidores da abordagem para que não sobrem definições de outra natureza. Mas, tem sido freqüente esquivar-se do nome a) para refugiar-se em alguma posição revisora, atualizada e atenuada de um neo-estruturalismo que ainda prevê a “atenção à forma” como pré-requisito básico para aprender uma nova língua; b) para abrigar-se nos conceitos sociointeracionais advindos da psicologia construtivista de Vigotsky e seguidores.

O estoque científico de respaldo aos desdobramentos das propostas de ensino comunicativo tem crescido nas iniciativas de projetos de pesquisa abrigados em programas de pós-graduação em lingüística aplicada com saídas (áreas de concentração) para o ensino–aprendizagem de línguas. São iniciativas embaadoras de conceitos como competência comunicativa, abordagem comunicativa, operação global de ensino comunicativo, ensino comunicativo com equações teoricamente justificáveis de implicações e explicitações, para citar os mais representativos, que fundamentam projetos de mestrado e doutorado com produção crescente em programas nacionais de qualidade.

Um problema cada vez mais visível e que precisa de ação específica urgente é a constituição de uma vanguarda arrojada nas suas projeções e especulações teóricas, descolada de um exército insuficientemente preparado de professores e autores de material (muitos parados no tempo e incapazes de acompanhar a verve teórica) e de um público pouco exigente e dotado de um imaginário conservador e de poucos recursos.

Neste último período, surgem novas traduções, como a de Widdowson (1991), Breen & Candlin (1998), Prabhu (2001, 2002) e Krashen (mimeo, 1982) além de duas obras nacionais sobre o comunicativismo e suas dimensões no ensino de Almeida Filho (1993) e Costa (1987).

Na próxima seção, focalizaremos a cena real do nosso cotidiano de ensino pelo país.

Raízes do ensino comunicativo de línguas no cenário contemporâneo

No começo dos anos 1970, o mundo estava dominado pelo audiolingualismo. O cerne do ensino inovador de línguas à época fazia homenagem aos padrões estruturais da gramática lingüisticamente pré-definidos que se alinhavam para serem

aprendidos em situações e diálogos. Esses expedientes num dado ponto tornaram os pontos de ensino quase invisíveis nas apresentações de material novo, práticas em sala de aula e produções dos alunos. Os livros didáticos se tornaram mais leves pelo uso de muitas ilustrações dos pontos de ensino da língua-alvo. A sala de aula passou a testemunhar um sem número de repetições com o fim de inculcar aqueles pontos na mente do aprendiz. As situações nas lições eram apresentadas e ensaiadas, muitos exercícios eram realizados para mecanizar estruturas novas com constituintes frasais substituíveis, tudo com o propósito de garantir condições felizes para o aprendizado da língua-alvo. O ensino da língua-alvo na própria língua era uma faceta que iria ser mantida no movimento comunicativo que viria mais adiante.

O pico de popularidade do ensino audiolingual que precedeu o comunicativismo coincide com a emergência desse último contramovimento. O ensino comunicativo trouxe conceitos de ensinar e aprender línguas calcados na interação e negociação de sentidos em torno de assuntos ou temas de relevância e interesse dos aprendizes assim como a subscrição de um certo conceito de linguagem como ação social e não mais como um conjunto de blocos lingüísticos bem descritos por métodos científicos rigorosos.

Já havia ocorrido críticas sobre as bases audiolinguais ao longo dos anos 1960. Vejam-se, por exemplo, os artigos prenunciadores de desilusões de Newmark (1966) e de Newmark & Reibel (1968) nos quais se desafiam fundamentos teóricos do behaviourismo como a repetição e a imitação embaixadores do movimento audiolingual. Mesmo o já então prestigiado gramático estadunidense Noam Chomsky, num trabalho apresentado em evento acadêmico no ano de 1966, desincentiva a febre de aplicações de sua teoria lingüística (gerativo-transformacional) como forma de resolver questões específicas de ensino de línguas sob o argumento de que uma boa teoria lingüística não necessariamente se presta a informar matérias de aprendizagem e ensino de línguas.

O cenário acadêmico nos Estados Unidos, embora vibrante, estava fortemente dominado pelo behaviorismo e estruturalismo objetivistas ainda nos anos 1960, o que tornava ainda mais improvável o aparecimento de um novo paradigma conceitual para o ensino de línguas.

A Europa e a Grã-Bretanha em particular viviam um clima intelectual diverso nessa altura. No Velho Continente, o interesse pelo significado em matéria de linguagem e seu ensino jamais sucumbiram ou sofreram um eclipse motivado por outras injunções teóricas, como pela sintaxe nos Estados Unidos desde os anos 1940 (em autores como Harris, 1951 e Bloomfield, 1939 e na própria teoria chomskiana de 1957 e 1965). Na Inglaterra, os escritos de Firth (1957) e Halliday (1969; 1970) ilustram bem o vivo interesse em teorizar a linguagem sem desvinculá-la dos aspectos semânticos nos estudos básicos convencionais da linguagem.

O surgimento de um grande projeto político voltado para a unificação dos países europeus, inicialmente conhecido como Mercado Comum Europeu, marcado pela diversidade lingüística (e pela conseqüente necessidade de se aprenderem e ensinarem línguas vizinhas) deu enorme alento à questão da inovação do ensino de línguas. Ao mesmo tempo, as pessoas começavam a levantar dúvidas sobre os resultados do ensino tradicional das línguas: um investimento de anos de esforços e somas de investimentos geravam resultados muito menores do que se podia esperar.

Um outro fator a agregar interesse à aprendizagem de línguas e condução de pesquisas aplicadas no âmbito do ensino e planejamento de cursos é a crescente expectativa de um amplo segmento maduro da população que volta aos bancos das escolas para aprender outras línguas na educação permanente ou continuada. Os métodos tradicionais pareciam não mais responder aos novos objetivos da nova Europa, que entre outras coisas, sonhava viajar mais e transacionar comercialmente mais além fronteiras.

Filosoficamente, as bases do movimento comunicativo se alinhavam a preceitos que ascendiam ao filósofo alemão Hegel (1777-1853) no que toca a concepção de que o conhecimento é socialmente produzido no contato interativo de mentes igualmente construídas na teia social. Isso levou a concepções subsequentes da verdade como um esforço relativo entre participantes sociais interessados em estabelecer termos ou verdades negociados. Por isso, a aprendizagem comunicativa de línguas passa a ser vista como o envolvimento dos atores em atividades que constroem sentidos por estarem voltadas para a produção de sentidos na (re)construção de corpos de conhecimentos, na participação em tarefas, jogos e projetos, nos estudos de temáticas e obras ficcionais ou não.

Por fim, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, várias contribuições teóricas tornaram possível montar conceitos operacionais com os quais definir objetivos e (re)planejar cursos e currículos. Hymes (1972) já havia introduzido seu conceito chave de competência comunicativa naquele país da América do Norte. Jakobson (1960) já apresentara as funções da linguagem que serviriam de embrião às funções comunicativas de que Wilkins se ocuparia mais tarde ao iniciar a série de publicações fundadoras do comunicativismo nos trabalhos comissionados pelo Conselho da Europa no início dos anos 1970 e no seu livro seminal *Notional syllabuses* publicado na Inglaterra em 1976.

No Brasil, a tradição dominante acabou sendo o estruturalismo de inspiração estadunidense que teve em Mattoso Câmara um expoente influente, principalmente no cenário intelectual/acadêmico das universidades emergentes. Os anos 1960 recebem o forte impacto das idéias de Paulo Freire que, embora vocacionado para a alfabetização emancipatória e libertadora de marginalizados, oferece bases inovadoras para a educação sem contudo atingir a massa de profissionais engajada no ensino de línguas e mesmo no ensino em geral. As idéias de Freire (1970; 1973) permanecem altamente capazes, pelo menos em

potencial, de agregar uma feição comunicacional brasileira à corrente internacional que pretende oferecer oportunidades de aprendizagem pensante de línguas bem mais além do que o reconhecimento e balbucio de um sistema lingüístico na língua estrangeira-alvo.

Diagnóstico do presente público e privado

O ensino de línguas é atualmente ofertado em contextos distintos de escolas além do ensino particular e da aprendizagem (auto-ensino) independente livre por indivíduos isolados. Vamos focalizar tipos de ampla representatividade como os das:

- escolas públicas (gratuitas)
- escolas particulares de ensino regular (pagas)
- escolas livres de línguas (pagas)

É voz corrente, a imprensa estampa com freqüência (*Folha de São Paulo*, 1992; *Veja*, 1999) e os trabalhos diagnósticos de pesquisa aplicada confirmam (Almeida Filho et alii, 1991; Consolo, 1992; Cabral dos Santos, 1993, etc.), que o ensino regular de língua nas escolas regulares produz resultados menores do que as expectativas do público e muito menores do que os especialistas cogitam.

As escolas livres têm recebido apenas avaliações leiga impressionistas mas são tidas pela população em geral como mantenedoras de melhor nível de ensino. É preciso registrar, no entanto, que o grosso do ensino nos institutos de línguas também pode ser de qualidade irregular, freqüentemente baixa e conservadora, apesar dos modismos e das soluções mirabolantes que adotam ao sabor das tendências e modismos mercadológicos para atrair clientes. Uma minoria dessas escolas é exceção na produção de contextos ricos e facilitadores da compreensão para

a aprendizagem de línguas com propósito de uso social e profissional. Investigações cuidadosas e sistemáticas aguardam implementação nesse importante setor de oferta de serviços educacionais à classe média e elite brasileiras.

Há soluções fáceis mas não-críveis e até desonestas em alguns casos premeditados de má-fé. A sono-aprendizagem ou método subliminar, os métodos de brincadeiras, joguinhos e dinâmicas, as soluções de decoreba de muitos diálogos prontos, são todas abusivas da boa-fé com que um público desiludido com resultados pífios anteriores se lança para as falsas salvaçãoes.

Outras soluções são parciais, trabalhosas ou até mesmo sinceramente equivocadas em partes de tamanho variável. São as promessas de uma “neurolingüística” que vai mobilizar todo o potencial desusado do cérebro, as reduções metodológicas como as que de que será suficiente centrar todo o esforço no falar de si mesmo ou da própria história e emoções. A saída instrumentalista para a desesperança de que uma aprendizagem global da língua-alvo possa ocorrer para segmentos estudantis, principalmente universitários, e para os ideologicamente avessos a uma aprendizagem culturalmente sensível da e na língua língua-alvo.

Há ainda soluções trabalhosas, mas esperançosas e embasadas num corpo de conhecimentos que tem amparo nos melhores juízos da época. Aqui, estou pensando nos cursos de conteúdos com materiais, métodos e avaliações re-pensadas, cursos que investem na formação continuada dos professores e dos alunos, que requerem leituras cuidadosas, trabalho em projetos exploratórios, análises de aulas e de seus atores transformadas em publicações de ampla circulação.

Para implementar idéias nesta última perspectiva, as escolas precisariam incentivar práticas profissionais específicas:

- formar professores em cursos que fossem recomendáveis por um painel de juízes diversos
- garantir que os professores lessem muito e pensassem muito nas disciplinas de formação inicial (pré-serviço) e permanente (em serviço)

- pensar no que se faz (no como se ensina e aprende) para fazer um juízo de quem se é como ensinante e aprendente
- manter a prática de ensino constante, de crescente investimento e variada experiência
- permitir oportunidades de re-entradas nesse ciclo: fazendo contatos, cursos, seminários, leituras, re-leituras, observações significativas etc.

Encaminhamentos e considerações finais

Desde 1970, data do início de funcionamento do primeiro programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) em lingüística aplicada como caminho da ciência para a formação de especialistas em produção de conhecimentos relevantes, sistemáticos e fundamentados para o ensino de línguas, o ensinar profissionalmente não mais precisa ser feito apenas segundo a tradição.

A aprendizagem de pelo menos uma outra língua é de fato uma oportunidade única para nos livrarmos das limitações que o monolingüismo impõe à formação de cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea. O ensino de línguas nas escolas, contudo, pode conter grandes equívocos ou constituir-se em práticas inócuas mesmo quando ativas, leves e lúdicas. A prática secular no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, muita forma gramatical que se enfeixa num colar de conhecimentos desaplicados que se vão de nossa memória sem aviso prévio. O quadro contemporâneo pós-estruturalista oferecido pelo ensino de base comunicativa pode conter propriedades ainda não plenamente exploradas sistematicamente e que merecem nossa atenção sem (pre)conceitos de tradições e filosofia anteriores.

Qual o professor de língua de que o país precisa? Como promover as competências desejáveis nos professores profissionais?

Aliás, quais são elas? Nessa mesma linha de indagações, quais as responsabilidades que precisaríamos cobrar das faculdades/universidades/cursos de Letras/e cursos de formação continuada?

São muitas ainda as questões que o tópico em que tocamos suscita. O trabalho continuado em torno de uma agenda que nos colocasse com cuidado e paciência poderia eliminar ou reduzir não só dúvidas mas patinações e vaticínios sinceros ainda que confusos e estilhaçados sem o nexo das perguntas que mantivéssemos na agenda.

A verdadeira profissionalização no ensino de línguas hoje, requer o comando de um corpo de conhecimentos relevante produzido segundo parâmetros da pesquisa aplicada, e não somente de aplicação de conhecimentos que possam parecer magnéticos ao travarmos contato com conceitos de outras ciências. Essa postura profissional ética precisa buscar, articular explicações cada vez mais satisfatórias para aprendentes, pais, autoridades e público em geral. Essas providências já podem alterar para melhor o quadro desbotado do ensino de línguas hoje, mas isso sempre pode ter a ajuda de nossas ações individuais, conscientes e críticas, na busca de condições cada vez melhores para se exercer a profissão a que fomos convocados e que queremos exercer também como projeto de profissionalização e felicidade pessoal.

A perspectiva histórica que adotamos neste trabalho pode facilitar a compreensão do desenvolvimento da profissão de ensinar línguas no mundo e no Brasil em particular. A propósito, praticamente não se oferecem cursos com perspectiva histórica do ensino de línguas no Brasil, seja na graduação, seja na pós-graduação. Baseado em ofertas esporádicas de cursos de pós-graduação que realizei na Unicamp e UnB, nos anos de 2000 e 2001 (vide amostra abreviada dos planejamentos desses cursos no anexo), e com o auxílio de publicações pioneiras como as citadas neste trabalho e como esta própria coletânea temática, será cada vez mais possível ampliarmos esse horizonte de compreensão diacrônica da evolução do ensino profissional de línguas no país.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

CARNEIRO LEÃO, A. *O ensino de línguas vivas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Editora Nacional, 1957.

DE GRÈVE, M.; PASSEL, Van. *Linguística e ensino de línguas estrangeiras*. Trad. G. Masuet. (A primeira edição do original *Linguistique et enseignement des langues étrangères* é de 1968, publicada em Bruxelas pela Editora Labor).

HALLIDAY, M.A.K.; MACINTOSH, A.; STREVEENS, P. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Trad. Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974. (A primeira edição do original *The linguistic sciences and language teaching* é de 1964, publicada em Londres por William Clowes and Sons).

JUNQUEIRA SCHMIDT, M. *O ensino científico das línguas modernas*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1935.

LADO, R. *Introdução à linguística aplicada*. Trad. e notas Vicente Pereira de Souza. Petrópolis: Vozes, 1972. (A primeira edição do original *Linguistics across cultures/applied linguistics for language teachers* é de 1957, publicada em Ann Arbor pela University of Michigan Press).

PRABHU, N. S. A dinâmica da aula de língua. Trad. de José Carlos Paes de Almeida Filho e Rita C. Tardin Cardoso. *Contexturas*, n. 5, 2001(a).

_____. Ideação e ideologia na pedagogia das línguas. Trad. Rita C. Tardin Cardoso e Maristela M. Kondo Claus. *Trabalhos em lingüística aplicada*, v. 38, Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, 2001(b).

RIVERS, W. *Psicologia e ensino de línguas*. Trad. Gilda Taves Radler de Aquino. São Paulo: Cultrix, 1974. (A primeira edição do original *The psychologist and the foreign-language teacher* é de 1964, publicada em Chicago pela University of Chicago Press).

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991. (A primeira edição do original *Teaching language as communication* é de 1978, publicada em Oxford pela Oxford University Press).

Capítulo 2

Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil

Sara Walker

Resumo

Na primeira parte, o capítulo oferece informações e estatísticas sobre a educação e o ensino de inglês no Brasil a partir da Constituição, da LDB, dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e dos Censos Educacionais do Inep. Na segunda parte, delinea quatro grandes setores de ensino de inglês: institutos de ensino superior/universidades; ensino regular em colégios particulares; ensino regular em escolas públicas; institutos particulares de língua), no intuito de examinar os pontos positivos e as dificuldades enfrentadas em cada um deles.

Abstract

The first part of this chapter provides information and statistics on education and English teaching in Brazil, based on

the Constitution, the LDB (Basic Guidelines Law, which regulates education) and the National Curriculum Parameters (PCNs). The second half outlines four main areas of English teaching (1. Universities and Higher Education; 2. Curricular English teaching in Private Schools; 3. Curricular English teaching in Public-Sector Schools; and 4. Private Language-Teaching Institutes), with a view to analysing the strengths and difficulties of each sector.

O contexto: aspectos do sistema educacional

O ensino de inglês no Brasil faz parte do complexo sistema nacional de educação. Portanto, cabe levantar alguns dados básicos sobre o sistema educacional deste vasto país, antes de entrar nas particularidades da situação da língua estrangeira moderna como disciplina específica.

O artigo 205 da Constituição brasileira de 1988¹ traz a seguinte definição da educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

No artigo 206, constatamos:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...)

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

¹ Constituição do Brasil de 1988.

O papel do setor particular também tem destaque no artigo 209, que diz:

- O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
- I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
 - II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Mais adiante, veremos que o ensino de línguas estrangeiras tende a aumentar a grande disparidade que se verifica, principalmente nos grandes centros urbanos do Brasil, entre ensino público e ensino particular. Em diversos casos, as maiores instituições particulares de ensino fundamental e médio resolveram investir pesado em recursos e convênios para melhorar o padrão do ensino de inglês.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação² de dezembro de 1996 regulamenta o sistema de educação e contém diversas referências específicas ao ensino de uma língua estrangeira moderna.

O artigo 24, IV, oferece a possibilidade de seleção de alunos de acordo com seus conhecimentos prévios e/ou aptidão lingüística para as aulas de língua estrangeira:

- IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

No artigo 26 encontramos:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

² Lei n. 9.394/96 (LDB).

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Tal sistema já está sendo implantado em alguns colégios particulares e nos colégios militares, mas as escolas estaduais e municipais dificilmente têm condições de dividir as turmas para o ensino de línguas.

Com raras exceções, a língua estrangeira escolhida é o inglês. O espanhol poderia ocupar um espaço mais amplo, principalmente no sul do país, se houvesse maior disponibilidade de professores qualificados. Porém, o crescente interesse pela língua espanhola gerado pela criação do Mercosul defronta-se com um déficit de professores, decorrente da falta de uma tradição de estudos de língua e literaturas hispânicas nas universidades brasileiras, que só agora começa a ser corrigida.

Uma rápida olhada nas estatísticas do ensino fundamental e médio mostra que um dos primeiros problemas a ser enfrentado no ensino de línguas nas escolas diz respeito ao número de alunos (Tabela 1). O total de alunos que estudam (ou deveriam estudar) uma língua estrangeira moderna na grade curricular é superior a 25 milhões, somando os alunos de 5ª a 8ª série com os do ensino médio e os do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) (antigo supletivo).

Não se sabe exatamente quantos professores de inglês há no Brasil; mas muitos deles, apesar de terem concluído curso superior de Letras, possuem fraco domínio da língua inglesa.

TABELA 1

Grandes números da educação básica Brasil (2000)					
Grandes números	Níveis e modalidades de ensino				
	Pré-escola e classe de alfabetização	Fundamental	Médio	Especial	Jovens e adultos
Escolas					
Total	116.925	181.504	19.456	6.750	20.892
Públicas	82.775	163.368	13.227	4.906	18.933
Privadas	34.150	18.136	6.229	1.844	1.959
Urbanas	67.817	69.595	18.777	6.571	14.859
Rurais	49.108	111.909	679	179	6.033
Funções docentes					
Total	270.617	1.538.011	430.467	40.986	122.699
Formação completa					
Nível fundamental	19.161	48.578	506	557	2.174
Nível médio	183.624	737.971	49.176	21.184	37.026
Nível superior	56.440	755.475	380.679	19.003	82.850
Matrícula					
Total	5.095.376	35.717.948	8.192.948	300.520	3.410.830
1ª a 4ª série		20.211.506		...	843.470
5ª a 8ª série		15.506.442		...	1.428.644
Masculino	2.587.228	18.244.121	3.721.535
Feminino	2.508.148	17.473.827	4.471.413
Pública	3.759.610	32.528.707	7.039.529	131.963	3.035.295
Privada	1.335.766	3.189.241	1.153.419	168.557	375.535
Urbana	4.357.187	29.288.844	8.093.173	297.062	3.201.171
Rural	738.189	6.429.104	99.775	3.458	209.659
Diurno	5.090.536	31.864.068	3.819.585
Noturno	4.840	3.853.880	4.373.363

Fonte: MEC/Inep (<http://www.inep.gov.br/estatisticas/numeros/brasil01.htm>)

Notas: 1) a mesma escola pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino

2) o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de uma escola

3) o mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries

4) educação de jovens e adultos em cursos presenciais com avaliação do processo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados por uma equipe contratada pelo MEC para orientar o ensino da língua estrangeira moderna no ensino fundamental (5^a a 8^a série), confirmam o seu papel social, mas recomendam o ensino da leitura:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma LE, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar LEs como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma LE em situação de trabalho é relativamente pequeno. Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de LEs no Brasil [é] não levar em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilingües, o uso de uma LE no Brasil parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM.³

³ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1998.

Convém lembrar, também, que as universidades brasileiras têm quase duas décadas de experiência no campo do ensino de inglês instrumental com estratégias de leitura, a partir do bem-sucedido Projeto Inglês Instrumental/Brazilian ESP Project, iniciado em 1980 sob a coordenação da professora M. Antonieta Celani da PUC-SP.⁴ Tal fato pode ter influenciado a escolha da leitura como habilidade principal a ser desenvolvida pelos alunos de 5ª a 8ª série e do ensino médio.

Passando do ensino básico para o ensino superior, observamos que nos últimos cinco anos há uma extraordinária proliferação de centros universitários e faculdades particulares. Tal expansão pode ser atribuída a dois fatores principais: primeiro, a uma mudança na lei com o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que passou a permitir que tais instituições tenham fins lucrativos. O segundo fator é a prioridade dada ao ensino fundamental, ao nível de política nacional de educação. Tal política teve reflexos perversos nas universidades públicas, onde a falta de investimentos novos em escala significativa, com a progressiva erosão salarial dos docentes, criou uma certa desmoralização entre professores e pesquisadores.

No ano 2000, existiam no país 1.004 institutos particulares, contra apenas 176 universidades e instituições de ensino superior públicas (Tabela 2). Deste modo, o quadro do ensino superior, no qual cerca de 60% dos alunos freqüentam cursos pagos, é o inverso do ensino fundamental, em que a porcentagem de alunos em escolas particulares é de menos de 10%, e do ensino médio, no qual aproximadamente 15% do total de alunos estudam em colégios privados (Tabelas 1 e 2).

⁴ CELANI et al, 1988.

TABELA 2

Ensino superior – dados básicos						
Estatísticas	Ano	Total	Categoria administrativa			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada
Instituições	2000	1.180	61	61	54	1.004
Cursos	2000	10.585	1.996	1.755	270	6.564
Matriculas	2000	2.694.245	482.750	332.104	72.172	1.807.219
Concluintes	1999	324.734	59.098	43.757	9.596	212.283
Funções docentes em exercício	2000	183.194	43.739	30.836	4.137	104.482
Funcionários técnico-administrativos em exercício	2000	198.074	67.001	43.879	2.693	84.501
Vagas oferecidas	2000	1.100.224	115.272	94.441	28.269	862.242
Inscrições	2000	3.826.293	1.129.749	951.594	59.044	1.685.906
Ingressos	2000	829.706	113.388	90.341	23.428	602.549

Fonte: MEC/Inep

O inglês no ensino superior

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Letras oferecem uma boa definição do objetivo dos cursos, embora sem entrar em detalhes sobre a maneira de alcançá-lo:

Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.⁵

⁵ Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na realidade, a qualidade dos cursos de Letras-português/inglês e do corpo discente varia muito entre as universidades brasileiras. Nos grandes centros urbanos, há cursos e alunos de ótimo nível, enquanto no interior existem cursos de Letras que deixam muito a desejar. Em parte, tal fenômeno pode ser considerado reflexo de uma longa tradição cultural: os cursos de maior prestígio, na área de ciências, são os de Medicina, Engenharia e, no campo das humanidades, Direito e Comunicação; quem não tem capacidade intelectual para enfrentar a concorrência intensa do vestibular para estas áreas se contenta, entre outros cursos menos concorridos, com o de Letras.

Existe um verdadeiro círculo vicioso no ensino de inglês em nível nacional. O mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico leva muitos estudantes a ingressar na faculdade de Letras sem nenhum domínio da língua inglesa. Por sua vez, muitas universidades e institutos de ensino superior não conseguem suprir tais deficiências, formando, deste modo, profissionais fracos nos seus cursos de licenciatura.

O estudante que pretende se formar em língua inglesa não se submete a nenhuma prova específica, como o faria o vestibulando de música, arquitetura ou desenho industrial. A capacidade do estudante de Letras é avaliada com base em uma prova múltipla-escolha de inglês, de leitura e gramática, sem nenhuma exigência de redação própria nem de domínio oral da língua inglesa. Assim, as turmas que iniciam os cursos de Letras são, às vezes, bem heterogêneas, com uma minoria de alunos que já completou um programa de intercâmbio em país de língua inglesa, voltando do exterior capaz de conversar com desenvoltura, ao lado de estudantes formados no Brasil, que não passam do nível de iniciante ou falso iniciante. No momento atual, o Exame Nacional de Cursos (Provão) avalia apenas os estudantes concluindo Letras-português, sem examinar os concluintes dos cursos de língua e literaturas estrangeiras.

Para fazer frente à heterogeneidade das turmas nos cursos de graduação, algumas instituições promovem os alunos mais fortes por meio de testes para créditos; outras criam centros de línguas para ministrar cursos comunicativos, encaminhando os mais fracos para o referido centro. Além de cursos para universitários de diversas áreas, os centros de línguas costumam oferecer vagas à comunidade, fornecendo, assim, uma fonte de renda à universidade, além de possibilitar mais uma opção de treinamento aos estudantes do Estágio Supervisionado do curso de licenciatura.

Olhando pelo lado mais otimista, a criação de tais centros, com o estabelecimento de convênios para intercâmbio com universidades em países de língua inglesa, oferece uma perspectiva de melhora do desempenho dos estudantes de Letras-inglês a médio ou longo prazo.

O inglês no ensino básico público

Recente avaliação de 125 professores de inglês do ensino médio no Estado de Tocantins parece confirmar o círculo vicioso do ensino fundamental e superior. O teste, elaborado pelo University of Cambridge Local Examinations Syndicate (Ucles) e publicado pela Oxford University Press,⁶ continha 40 questões múltipla-escolha destinadas a avaliar leitura e vocabulário. Dos 125 professores testados, a grande maioria (96 candidatos) tinha formação completa em letras. Outros 10 professores tinham formação de nível superior em outros cursos (pedagogia, administração, etc.) e 12 estavam cursando Letras sem ter se formado ainda.

⁶ Quick Placement Test, Oxford University Press.

Max. 40 pontos	Iniciante (0-15 pontos)	Nível elementar (16-23 pontos)	Pré-intermediário (24-30 pontos)	Alto intermediário (31-40 pontos)	Total
	48 professores	66 professores	9 professores	2 professores	125 professores

Fonte: British Council, 2002

Já que os fracos resultados não podem ser atribuídos à falta de qualificação dos candidatos, é de supor que os cursos de graduação oferecem poucas condições de dominar a língua inglesa. Outro fator relevante seria a falta de auto-confiança no seu domínio da língua, mostrada por muitos professores em suas respostas a um questionário aplicado na mesma oportunidade.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷ reconhecem este e outros problemas no que tange ao ensino da língua estrangeira moderna no ensino regular público:

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 ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.

Na verdade, a carga horária reduzida, com uma média de noventa minutos de inglês por semana durante sete anos, não conduz a uma aprendizagem sólida. Os próprios alunos não acreditam que a escola seja o local adequado à aprendizagem da língua, e reclamam das aulas, recusando-se muitas vezes a adquirir o livro didático indicado pelo professor.

Porém, os PCNs acham que as línguas estrangeiras devem continuar na grade curricular:

⁷ PCNs, 1998

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as LEs, enquanto disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. O ensino de LE, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que este ensino deve ocorrer.

Em contraste com esta situação, alguns estados criaram uma rede de centros de línguas, mantidos pela Secretaria de Educação, o que possibilita ao aluno realmente interessado em línguas estrangeiras estudar num ambiente mais propício. O novo sistema de ensino médio, composto de 1.800 horas-aula de matérias obrigatórias e 600 horas de currículo diversificado, fornece uma possível justificativa para a expansão e a proliferação de tais centros.

O quadro desolador do inglês nas salas de aula da escola pública começa a mudar em alguns estados. Estes estados, entre eles Paraná, Tocantins, Goiás e São Paulo, contam com ótimos programas de capacitação para seus professores de inglês. O Paraná ELT Project, uma parceria da Seed-Secretaria de Educação com o British Council, abrange o público de quatro mil professores de inglês do Paraná, com atividades visando à proficiência em inglês e a melhora nas técnicas de ensino. O treinamento oferecido inclui cursos de língua inglesa ministrados pelos Núcleos de Assessoria Pedagógico de sete universidades paranaenses, um programa da Open University (Inglaterra) de metodologia de ensino, ministrado inteiramente em inglês, um curso de ensino à distância pela Internet e uma série de cursos presenciais e de imersão. Tal projeto foi custeado durante dois anos com recursos do Banco Mundial e deverá continuar por mais dois anos com verbas do Banco Interamericano de Desenvolvimento. O Estado de Tocantins pretende montar um programa parecido em escala menor para o público alvo dos 374 professores de inglês da rede estadual de ensino médio. Já no Estado de São Paulo, a parceria é da Secretaria de Educação com a Cultura Inglesa, a PUC-SP e a Unesp, com a utilização de recursos educacionais inteiramente desenvolvidos no Brasil.

É de se esperar que o avanço da globalização, a implantação de bons programas de capacitação para o corpo docente, com a instalação de computadores nas escolas possam ter um efeito benéfico na motivação tanto dos alunos quanto dos professores de inglês, revertendo a curto ou a médio prazo a triste situação atual.

O inglês no ensino básico particular

As elites brasileiras procuram a rede particular de ensino, exigindo padrões mais altos de qualidade. Tal tendência contribui para o aumento da disparidade entre ensino público e escola particular, fenômeno que se acentuou sensivelmente durante o regime militar entre 1964 e 1985. Nesse período, a classe média começou a retirar seus filhos da rede pública (até então considerada muitas vezes superior ao ensino particular) para colocá-los em colégios particulares. É uma ironia da conjuntura atual que as famílias de elite encarem o ensino básico particular como o caminho mais seguro de garantir uma vaga numa universidade federal ou estadual para o curso superior.

Nas décadas de 1970 a 1990, era normal a família de classe média ou alta procurar um instituto particular de inglês fora das instalações do colégio de ensino regular. Hoje, com o aumento das mensalidades tanto dos colégios particulares quanto dos cursos de inglês e a estagnação dos salários de muitos chefes de família, há uma pressão dos pais de alunos para os colégios oferecerem um padrão de aprendizagem de inglês comunicativo compatível com os cursos oferecidos pelos institutos especializados de línguas.

Para atingir tal finalidade, há vários caminhos. A terceirização do ensino de línguas é uma opção, com a contratação de um dos institutos de línguas para ministrar os cursos, ou no horário normal de aulas ou em período alternado. Outra solução é criar con-

vênios com universidades e instituições no exterior para que os estudantes possam fazer cursos de curta duração nas férias escolares, ou programas mais longos de intercâmbio cultural e educacional, com duração de seis meses ou um ano. Uma terceira alternativa é a de capacitar os professores de língua estrangeira, e às vezes os professores de outras matérias também, com aulas especiais de inglês e de metodologia de ensino. A informatização dos colégios particulares também oferece boas perspectivas de uso de recursos multimídia para o ensino e a aprendizagem de inglês.

Os cursos livres de inglês

O Brasil tem também uma verdadeira indústria de ensino de inglês, com cursos livres, cujo padrão de qualidade é variável. Para os institutos e cursos particulares de inglês, não há nenhuma exigência de supervisão das autoridades educacionais. Porém, o simples fato de tais cursos livres existirem em grande número contribui para a idéia bastante generalizada de que, para dominar a comunicação em língua estrangeira, o aluno precisa de aula extra, fora do meio ambiente da escola regular. Estimativas do número de alunos, de todas as faixas etárias, cursando inglês nos cursos livres variam de um a dois milhões de pessoas.

Os melhores institutos oferecem um serviço excelente à comunidade, inclusive de atividades culturais e cívico-educacionais. Neste grupo encontram-se os US Binational Centers, as Culturas Inglesas e as escolas Laurels. Tais institutos normalmente têm cursos de formação de professores, centros e cursos de preparação para provas internacionais e costumam promover cursos e congressos no intuito de contribuir para melhorar o padrão de ensino de inglês no Brasil. Mas como tais atividades têm custo alto, as mensalidades dos cursos de gabarito são relativamente altas.

A concorrência no setor é cada vez mais acirrada por causa do rápido crescimento do número de cursos de línguas, muitos deles organizados à base de franquias. O *website* da Associação Brasileira de Franchising⁸ lista mais de trinta cursos de inglês, com preços de cinco mil reais a 110 mil reais para aquisição da franquia. Os lucros de tais cursos provêm, muitas vezes, da venda de material didático, nem sempre de boa qualidade, aos alunos matriculados nos institutos.

Os centros de línguas das universidades públicas e particulares, com instalações fornecidas de graça e isenção de uma série de impostos cobrados dos cursos livres, têm condições de oferecer um bom padrão de ensino a preços menores que os cursos livres. Em uma cidade brasileira, os cursos livres da região uniram-se para entrar na justiça contra o centro de línguas da universidade federal, alegando concorrência desleal. A universidade ganhou a causa.

A longo prazo, com a perspectiva de uma aprendizagem mais eficiente de línguas estrangeiras em todos os setores do ensino regular e superior, os cursos livres terão de procurar novos nichos no mercado.

Conclusão

O ensino de inglês do Brasil mostra sinais de mudanças para melhor, apesar da sua tendência tradicional de privilegiar as elites. Para garantir um nível de ensino-aprendizagem que conduza à formação de cidadãos com espírito crítico e capazes de enfrentar o mundo da globalização com um domínio pelo menos razoável da língua inglesa, é preciso mobilizar professores e alunos. Em primeiro lugar, é essencial acreditar na possibilida-

⁸ www.abf.com.br

de de aprender uma língua no ensino regular ou superior. Em segundo lugar, é válido usar todos os meios, inclusive as associações de professores e os sindicatos, para tentar aumentar o número de horas por semana de inglês na grade curricular durante os quatro anos do ensino fundamental ou, eventualmente, os três anos do ensino médio, em vez de continuar com os atuais noventa minutos de aula por semana durante os sete anos da educação básica. Tal mudança poderia reverter o quadro do aluno de inglês que leva sete anos para aprender, sem muito êxito, o verbo *to be*. Também é necessário melhorar o padrão geral do ensino de inglês em nível superior, com medidas como a implantação do Exame Nacional de Cursos (Provão), aulas de conversação e estágios no exterior.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FRANCHISING, EDUCAÇÃO E TREINAMENTO (<http://www.abf.com.br/pfBusca.asp?IDBusca=7&Busca=2>).

CELANI, M. A. et al. *The brazilian ESP project: an evaluation* PUC-SP. São Paulo: Educ, 1988. (Mais informações no Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (Cepril) na PUC-SP [cepril@pucsp.br]).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (<http://www.educacao.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CES. Parecer n. 492, de 3 de abril de 1984. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 3 abr. 1984, p. 29.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) (<http://www.inep.gov.br/estatisticas/numeros/brasil01.htm>).

BRASIL. Censo Escolar 2001 (números da Educação no Brasil, 2002) (<http://www.inep.gov.br/estatisticas/numeros/default.asp>).

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>).

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). 5ª a 8ª série. Língua Estrangeira Moderna, v. 9, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, 1998

BRASIL. Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtm#leis>)

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Quick Placement Test (paper and pen test) Oxford: Oxford University Press, 1998.

BRASIL. Senado Federal. (<http://www.senado.gov.br/bdtextual/const88/const88i.htm>).

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

WALKER, Sara. *British Council English 2000 landmark review of ELT in Brazil*. 2. ed. Londres: 1997, 2000.

Capítulo 3

A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa¹

Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva

Resumo

Neste capítulo, será apresentada uma retrospectiva histórica da legislação educacional sobre o ensino de línguas estrangeiras no ensino básico e sobre os cursos de Letras e a consequente formação de professores. Além de refletir sobre a situação atual dos cursos de Letras no país e a inserção das graduações em língua inglesa nesses cursos, serão problematizadas as questões mais relevantes registradas na resolução sobre formação de professor. Serão também avaliadas outras mudanças recentes na política educacional e discutidas algumas consequências para o ensino de língua inglesa.

¹ Agradeço aos colegas Francisco José de Figueiredo Quaresma (UFG) e Vera Bazzo (UFSC) pelas valiosas sugestões.

Abstract

This chapter presents a historical overview of the Brazilian educational legislation concerning the teaching of English in high schools and also in foreign language teacher-education courses. The present situation of those undergraduate courses will be the main focus of our reflection on the pedagogical principles supported by the educational policies for teacher education in Brazil. Besides that, other aspects of the present legislation will be analyzed in order to point out the consequences for the teaching of English in our country.

Introdução

O interesse pelas línguas estrangeiras (LE) faz-se presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural.

Segundo Chagas (1967), no Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Diz ele:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão, de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

É ainda Chagas² quem relata que, na República, o grego foi retirado, a partir de 1915, e que após a Revolução de 1930, quando se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, foram destinadas ao ensino de francês e inglês 17 horas semanais, nove para o francês e oito para o inglês, da primeira à quarta série.

A reforma Capanema,³ em 1942, mantém o prestígio das línguas estrangeiras, colocando, no ginásio, o francês em ligeira vantagem em relação ao inglês. Quatro anos de aprendizagem para o francês e 3 anos para o inglês. No colégio, o ensino das duas línguas era feito em dois anos.

Apesar de as duas línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o Império, a presença da língua francesa em nossa sociedade era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência. A preferência pelo francês passou a ser ameaçada com a chegada do cinema falado, na década de 1920, quando a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura.

Após a Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, e a necessidade ou o desejo de se aprender inglês é cada vez maior. Na década de 1940, como relata Moura,⁴

o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais.

Com essas missões e com a produção cultural americana veio a língua inglesa que, aos poucos, foi invadindo o espaço onde

² CHAGAS, 1967.

³ A reforma Capanema, segundo Chagas (1967), dividiu o ensino de jovens em primário, ginásio e colegial, enfatizando uma sólida formação cultural e humanística, e contribuiu para o desenvolvimento de cursos técnico-profissionais.

⁴ MOURA, 1988, p. 11.

predominava soberana a língua francesa. Nas palavras do próprio diretor da Agência de Informação Americana, como nos informa Phillipson⁵, citando Coombs, a missão da agência era

impulsionar as realizações da política externa dos Estados Unidos... influenciando as atitudes públicas no exterior para apoiar esses objetivos... através de contatos pessoais, transmissões de rádio, bibliotecas, televisão, exposições, *ensino da língua inglesa* (grifo meu), e outros.⁶

Falar inglês, nas últimas décadas, passou a ser um anseio das populações urbanas, cantado até nos versos de Caetano Veloso “Você precisa aprender inglês... leia em minha camisa/ Baby, baby, I love you”.

Paradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio, atual ensino básico, e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem.

⁵ PHILLIPSON, 1992, p. 158.

⁶ Minha tradução de *to further the achievement of US foreign policy objectives... by influencing public attitudes abroad in support of these objectives... thorough personal contact, radio broadcasting, libraries, television, exhibits, English language instruction, and others*. Em COOMBS, P. H. *The fourth dimensions of foreign policy: educational affairs*. Nova York: Harper and Row, for the Council and Foreign Relations, 1964.

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento.

A seguir, discutiremos a inserção do ensino de inglês no ensino básico e, logo após, a questão da formação de professores dessa língua.

O ensino de inglês na educação básica

O ensino do inglês nas escolas regulares⁷ foi, ao longo de sua história, perdendo seu espaço nas grades curriculares. Segundo Leffa, a redução de horas dedicadas ao ensino de LE iniciou-se no Império e continuou ao longo da história.

Durante a República, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim, de 76 horas semanais/anuais, em 1892, chega-se, em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade.⁸

A LDB de 1961 e a de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas.

⁷ Estou me referindo ao antigo secundário, dividido em ginásio e colegial, depois ensino de primeiro e de segundo grau, agora educação básica, dividida em ensino fundamental e médio.

⁸ LEFFA, 1999.

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, trouxe, como novidade, a introdução do núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus em todo o país. Esse núcleo comum, fixado e definido na Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971, estabelecia que o ensino abrangeria as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório era a Língua Portuguesa com a seguinte recomendação no artigo 7º: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”.

A redação, além de minimizar a importância da LE, já oferece, de antemão, uma desculpa para que seu ensino não ocorra, pois o condiciona às condições das escolas. Que condições seriam essas? A existência de equipamentos, de professores ou de ambos?

O Parecer n. 853, de 12 de novembro de 1971, justifica a inserção da língua estrangeira como mera recomendação da seguinte forma:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

O que seriam essas condições de autenticidade? Seriam oportunidades de interação com falantes da língua-alvo, uso de material autêntico ou um professor que dominasse a língua que ensina? O redator não qualifica o termo e não se sabe o que ele quis dizer. É, também, interessante observar como o legislador, sem se apoiar em nenhuma pesquisa, conclui que o ensino de línguas estrangeiras é ineficaz na maioria das escolas, deixando

no não-dito a pressuposição de que as outras disciplinas atingem seus objetivos satisfatoriamente. Seria a escola a única responsável pela ineficácia do ensino ou a legislação também teria sua parcela de culpa?

Leffa,⁹ por exemplo, avalia que, em 1971, a redução de um ano no total da escolaridade de nossos jovens teve um reflexo muito negativo no ensino de línguas. Diz ele:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

A não obrigatoriedade do ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar.¹⁰

Em 1976, a Resolução n. 58, de 1 de dezembro, resgata, parcialmente, o prestígio de línguas estrangeiras, tornando o ensino de LE obrigatório para o ensino de 2º grau. Diz o artigo 1º: “O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte

⁹LEFFA, 1999.

¹⁰Não me incluo entre os que pensam que o número de horas dentro de sala de aula e a possibilidade de reprovação são condições necessárias para uma aprendizagem bem-sucedida. No entanto, como estamos inseridos em um sistema educacional punitivo, que usa a avaliação como mero mecanismo de controle, é impossível impedir que se faça uma equivalência entre o número de aulas, seu poder de reprovar, ou seja, de punir e o seu status dentro do sistema educacional.

do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam”.

Percebe-se no texto legal, no entanto, que se mantém o mesmo espírito do Parecer n. 853/71, que condiciona a inserção do ensino de língua estrangeira no 1º grau, hoje ensino fundamental, às condições que indiquem e permitam esse ensino.

Costa¹¹ alega que

o fato de os legisladores federais deixarem à língua estrangeira apenas o caráter de “recomendação” de acréscimo ao currículo de 1º grau contribui de forma decisiva para que, como nenhum outro componente, a sua inclusão fique sujeita a casuísmos e conveniências do momento.

Para comprovar seu argumento, Costa apresenta o exemplo do Estado de São Paulo, que só incluiu a LE para aproveitar os recursos humanos já existentes em 1980, e não por defender o ensino de idiomas. Em 1985, o Conselho Estadual de Educação daquele estado retirou seu status de “disciplina” transformando-a em “atividade”.

Cada vez mais vemos ameaçada a democracia educacional, criando-se um fosso entre a educação das elites e a das classes populares, pois as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de LE, nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas. Parte da academia, especialmente os professores envolvidos no projeto de inglês instrumental coordenado pela PUC-SP, passa a defender que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, com o foco exclusivo na leitura. Essa idéia ganha força e o projeto, primeiramente destinado a apoiar o ensino de inglês para universitários com necessidades urgentes de leitura, passa a fazer parte das escolas técnicas federais e de muitas outras insti-

¹¹ COSTA, 1987, p. 8.

tuições públicas e particulares do país. Assim, para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional “que sempre permeou o acesso ao conhecimento de línguas estrangeiras”, conforme ressalta Silveira.¹²

No fim de novembro de 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (Alab) promove o Primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I Enple) e, ao final do evento, é divulgada a Carta de Florianópolis¹³ que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país. A primeira afirmação do documento enfatiza que *todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras* e, após outras considerações, propõe, entre outros itens, *que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente*. O documento defende, explicitamente, que *a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno*.

Um mês depois, em dezembro de 1996, enquanto o documento estava sendo divulgado e enviado a diversas autoridades educacionais do país, é promulgada a nova LDB, que torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. O art. 26, § 5º dispõe que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina

¹² SILVEIRA, 1999, p. 10.

¹³ O documento está disponível na *homepage* da Alab (<http://www.alab.org.br>).

obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Parecia que, finalmente, o ensino de línguas estrangeiras via sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional. No entanto, como veremos a seguir, algumas ações governamentais e algumas brechas na LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos.

A primeira demonstração da pouca legitimidade do ensino de idiomas está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental, publicados pelo MEC em 1998. O documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral”. O texto reproduz os preconceitos contra as classes populares, registrados pela música popular já em 1934, quando Carmen Miranda gravou de Assis Valente a canção *Alô Boy*, que dizia: “*Alô boy, deixa essa mania do inglês. Fica tão feio pra você moreno frajola, que nunca freqüentou os bancos da escola*”. Ao argumentar a favor de se privilegiar o ensino de leitura em detrimento das outras habilidades, o documento afirma, na página 20:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato...

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 ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.

É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do Parecer nº 853/71. Justificando a opção pela leitura com uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação, que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Ora, estar preparado para o exercício da cidadania e ter qualificação para o trabalho deveria incluir o conhecimento de uma língua estrangeira não só para a leitura de documentos como também para a interação com falantes na modalidade oral ou escrita em função da forte presença da Internet nas diversas instituições.

O texto dos PCNS, em vez de enfatizar a necessidade de se criarem condições para que a obrigatoriedade do ensino de LE na LDB de 1996 e a conseqüente necessidade de mudança nas condições de seu ensino alterem o contexto adverso gerado pela legislação anterior, fornece justificativas para a não realização do enunciado.

Nos PCNs, a inclusão de habilidades orais no currículo é condicionada à possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz, como se isso fosse totalmente previsível de antemão. Na página 20, reforçando a discriminação contra as classes populares, os autores argumentam que

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem.

Estranha-se que esse argumento pragmático só apareça nos PCNs de LE e que não se questionem os demais conteúdos de outras áreas, pois o mesmo raciocínio poderia ser feito para a aprendizagem de grande parte do conteúdo de outras disciplinas, utilizando o argumento de “utilidade imediata” como condição para a seleção de saberes. Se essa fosse a condição necessária para a aquisição de qualquer conhecimento, poderíamos usar os mesmos argumentos para derrubar o foco na leitura. Qual é a relevância da leitura em língua estrangeira fora dos muros da academia? Provavelmente bem menor do que a habilidade de compreensão oral, tendo em vista o contato de nossos jovens com a música e o cinema em língua inglesa. Isso não significa, no entanto, que a leitura não deva ser ensinada ou que o foco deveria ser só na compreensão oral.

O argumento de que *o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno* é um tanto duvidoso em um contexto globalizado como o nosso. Ao abrir os jornais, veremos, diariamente, nos classificados, a procura por profissionais que falem a língua. Nunca vi um anúncio que procure alguém que leia em inglês, mas que fale inglês, o que pressupõe conhecer essa língua como língua viva e não como uma língua morta com seus textos escritos.

Ao utilizar o argumento da fronteira e do regionalismo, os PCNs visualizam nossa população como uma soma de conjun-

tos estáticos de pessoas que não se deslocam pelos espaços geográficos. Ignoram, também, que as línguas não são mais produtos territorizados, e, no caso do inglês, como ressalta Milton Santos,¹⁴ o espaço dos pontos, ou seja, o não-espaço é o *espaço geográfico desse novo império lingüístico*.

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país.

Os PCNs negam ao aprendiz o direito de ser sujeito de sua própria história, pois como diz Augusto¹⁵ “antecipam qual o uso que o aprendiz fará da língua estrangeira em seu contexto social”, e, acrescento, ignoram a possibilidade de ascensão social por meio da educação.

Augusto¹⁶ diz que

é preciso haver uma desconstrução da distorção implícita no discurso do legislador que assume e reconhece o lugar marginal, o contexto desfavorável no qual está inserido o ensino de língua estrangeira, mas que, ao invés de usar os instrumentos necessários para reverter esta situação, cria instrumentos que legitimam e perpetuam um sistema perverso no qual de acordo com Simone de Beauvoir (1963:34, apud Freire, 1987:60) “os opressores tentam transformar a mentalidade dos oprimidos, não a situação que os oprime.

Além dos PCNs para o ensino fundamental, temos os PCNs para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. O MEC, ao encomendar os textos dos PCNs para profissionais com cren-

¹⁴ SANTOS, 2000, p. 110.

¹⁵ AUGUSTO, 2001, p. 56

¹⁶ AUGUSTO, 2001, p. 57

ças e filiações ideológicas diferentes, acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória.

Os PCNs para o ensino médio advogam que a meta para o ensino de LE é a comunicação oral e escrita, que o documento entende *como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal*. As competências esperadas do aprendiz almejam a língua em todo o seu potencial, sem privilegiar apenas uma habilidade, como podemos ver, a seguir, no detalhamento das três competências esperadas do aprendiz:

1) *Representação e comunicação*

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.

2) *Investigação e compreensão*

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

3) *Contextualização sociocultural*

- Saber distinguir as variantes lingüísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Os PCNs para jovens e adultos,¹⁷ em seu primeiro parágrafo afirmam que, para exercer a cidadania, é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar, o que implica o desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas. No parágrafo seguinte, o texto prossegue em sua argumentação reiterando a importância do ensino de LE como um direito do cidadão:

A aprendizagem de línguas estrangeiras, como direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação de jovens e adultos. A língua permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea.

Ainda na primeira página, o documento ressalta a importância do ensino de LE na formação global de jovens e adultos, pois lhes dará a oportunidade de acessar o conhecimento nas diversas áreas da ciência, nos meios de comunicação, nas relações entre as pessoas (grifo meu) de várias nacionalidades, no uso de tecnologias. (...) A aprendizagem de LE é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal. Em nenhum momento, esse documento sinaliza que o foco deve ser na leitura. Ao contrário, afirma, na página 68, que o ensino de LE

¹⁷ <http://www.mec.gov.br/sef/jovem/volume3.shtm>.

desenvolve o interesse pela leitura e pela escrita, ao propor textos compatíveis com os interesses e as necessidades dos alunos – artigos de jornais e revistas, textos educativos e científicos e livros variados compõem a base para uma percepção mais crítica da realidade, ao mesmo tempo que servem ao insumo para aos alunos elaborarem novos textos.

Na seqüência, o documento enumera várias situações em que a LE será fundamental e entre elas estão exemplos que demandarão as diversas habilidades, tais como *consulta a classificados, redação de currículos, leitura de manuais da área, entrevistas para emprego, etc.*, como contribuição profissional, e, como alternativas de lazer, *leitura de livros, jornais e revistas, melhor compreensão de filmes, telejornais, documentários, entrevistas, novelas, etc.*

Podemos perceber, no exame desses documentos, as contradições do poder público e da própria academia, a quem o governo encomenda os textos, que ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino efetivo abrindo brechas na legislação (p. ex. *a segunda língua será ensinada dependendo das condições*) ou contribuem para a manutenção do *status quo* (p. ex. o foco na leitura em função das condições adversas das escolas públicas).

A política nacional para o ensino de LE limita-se à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não inclui, entre as competências a serem avaliadas, a língua estrangeira. A LDB introduz a obrigatoriedade do ensino de LE, mas nas políticas educacionais, o espírito que as conduz é, ainda, a da LDB de 1961, que coloca como obrigatórias apenas as disciplinas por-

tuguês, matemática, geografia, história e ciências. Ao examinar as cinco competências a serem avaliadas pelo Enem, percebemos claramente a presença desses conteúdos:

- 1) Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- 2) Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- 3) Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- 4) Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- 5) Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (Veja maiores detalhes na homepage do Inep.)

O Exame Nacional de Cursos (ENC),¹⁸ mais conhecido como provão, também não inclui as línguas estrangeiras na avaliação dos alunos da área de Letras. Até mesmo a avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras, realizada em 1999/2000, levou em conta somente a habilitação em português. As licen-

¹⁸ O Exame Nacional de Cursos de graduação (ENC), Provão, foi criado em 1995 pelo Ministério da Educação (MEC) e é realizado anualmente entre maio e junho. O objetivo do Provão é complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e dos cursos de nível superior que analisam os fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Os conteúdos do Provão são definidos por uma comissão específica para cada curso, considerando a diversidade dos elementos compartilhados pelos projetos pedagógicos das instituições.

ciaturas em línguas estrangeiras só foram avaliadas quando inseridas na modalidade de licenciatura dupla. Essa foi mais uma sinalização para a pouca importância que se tem dado ao ensino de LE e à formação do professor de LE.

Um outro problema que o ensino de LE vem enfrentando é a terceirização do ensino de línguas respaldado na interpretação que tem sido dada ao inciso IV do artigo 24 da LDB, que diz: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

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

Preocupados com a ameaça de terceirização e outros problemas relacionados ao ensino de LE, os membros da Alab, reunidos em Pelotas em setembro de 2000, lançaram seu segundo documento – a Carta de Pelotas¹⁹ – em que reivindicam que *as secretarias estaduais e municipais de educação* “fiscalizem e coíbam a terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares de ensino regular”.

Acreditando, como Silveira,²⁰ que a aprendizagem de línguas estrangeiras é um “instrumento de grande valia na interação interpessoal e na circulação de informação entre os povos”, avalio que ainda há muito a avançar na política educacional brasileira nesse sentido.

Vista ora como acréscimo, ora como opção, ora como desnecessária, a língua estrangeira também é maltratada nos

¹⁹ O documento está disponível na *homepage* da Alab (<http://alab.org.br>).

²⁰ SILVEIRA, 1999, p. 10.

curso de Letras e, especialmente, na parte específica de formação de professor.

A formação do professor de língua estrangeira

Para falar da formação do professor de língua estrangeira, seria interessante fazer um histórico sobre o nascimento do currículo mínimo para os cursos de Letras, que vigorou por 34 anos e que, até hoje, ainda exerce influência nesses cursos.

Em 19 de outubro de 1962, foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o Parecer n. 283, de Valnir Chagas, propondo o currículo mínimo para os cursos de Letras. O documento abria seu texto com a seguinte observação: "A presente estrutura de nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado". A referência justificava em função da divisão do curso de Letras em conjuntos de línguas, nos quais o grupo das línguas neolatinas era um exemplo extremo, pois previa a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas.

Apesar da substituição dos conjuntos de línguas por apenas uma língua estrangeira, a afirmação de Valnir Chagas continua válida, pois, até hoje, é dada pouca atenção ao ensino de LE e à formação dos professores. Embora haja uma oferta, cada vez maior, de cursos de licenciatura em espanhol, a maioria dos cursos de Letras do país oferece, quase sempre na modalidade de licenciatura dupla, apenas a língua inglesa. Escorados no antigo currículo mínimo, os projetos pedagógicos da maioria das instituições de ensino superior reservam um número insuficiente de horas para seu ensino - cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana. As universidades federais, por não visarem ao lucro, ofertam outras línguas (francês, italiano, alemão, russo, japonês, etc.) e uma carga didática um pouco maior,

mas, ainda assim, insuficiente para uma formação adequada do professor de LE. Parafrazeando Chagas, parece que continuamos com algo que se planejou para não ser executado.

É importante também ressaltar que, na década de 1960, havia uma grande demanda por professores de língua portuguesa em função do aumento de sua carga didática nos currículos escolares. Esse fato gerou uma proposta, em nome da *autenticidade* e da *flexibilidade* (palavras do relator), de uma nova estrutura para os cursos de Letras - o diploma duplo.

Chagas considerava inconcebível que um professor de língua estrangeira não o fosse também de língua portuguesa. Em seu parecer ressaltava

a total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar língua estrangeira sem o completo domínio do idioma vernáculo e falava de uma nova concepção de formação de professor de LE em que todo professor de língua estrangeira o seja também de português. Daí não sendo lícito inferir que a recíproca sempre deve ou possa ocorrer.

É interessante observar que Valnir Chagas era professor de inglês e que não está sozinho nessa crença de que não é saudável ser professor de LE sem o ser de língua portuguesa. Moita Lopes²¹ confessa seu receio de que os cursos de licenciatura única aumentem “a colaboração com uma postura colonizada na formação do professor, com sua conseqüente alienação...”

A resolução que fixava os *mínimos de conteúdo e duração do curso de Letras (licenciatura plena)* incorporou o Parecer n. 283/62 e aprovou, também em outubro de 1962, uma proposta de currículo mínimo de Letras, formado por uma parte comum e outra diversificada em duas possibilidades de habilitação – português ou português e uma língua estrangeira clássica ou moderna. A composição do currículo mínimo ficou da seguinte forma:

²¹ MOITA LOPES, 1996, p. 58.

Art. 1º O currículo mínimo dos cursos que habilitam a licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em resolução especial:

- 1) Língua Portuguesa
- 2) Literatura Portuguesa
- 3) Literatura Brasileira
- 4) Língua Latina
- 5) Lingüística
- 6) Três matérias escolhidas dentre as seguintes:
 - a) Cultura Brasileira
 - b) Teoria da Literatura
 - c) Uma língua estrangeira moderna
 - d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
 - e) Literatura Latina
 - f) Filologia Românica
 - g) Língua Grega
 - h) Literatura Grega

A escolha dos itens c e g importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras d e h.

Quatro anos depois, em 15 de abril de 1966, o mesmo relator examinou um estudo sobre licenciatura única em LE, encaminhado pela USP, e emitiu parecer favorável à proposta de uma terceira possibilidade de habilitação – Língua Estrangeira e respectiva literatura. São Paulo contava, à época, com dezoito cursos de Letras, e a USP considerava que havia cursos suficientes para atender à demanda do mercado para professores de português e solicitava autorização para diploma único em língua estrangeira como proposta experimental circunscrita àquela universidade. O relator, no entanto, teve a prudência de se pronunciar a favor dessa terceira opção para todo o território nacional, acreditando que o mercado faria que se prevalecesse a formação de professores de língua portuguesa, o que de fato aconteceu.

O pedido da USP, talvez movido pela prudência, não sugeria alteração do currículo mínimo; aliás, afirmava não estar propondo tal alteração, e o currículo mínimo, que foi claramente idealizado para o bacharelado de língua portuguesa, permaneceu inalterado.

Em 17 de maio do mesmo ano, a Portaria n. 155 do MEC lista as áreas para a licenciatura em Letras. Para a licenciatura completa,²² as modalidades possíveis eram: português e literaturas de língua portuguesa; *uma língua estrangeira clássica ou moderna com a respectiva literatura* (grifo meu); português e uma língua estrangeira clássica ou moderna com as respectivas literaturas. Para a licenciatura de 1º ciclo, excluiu-se a licenciatura dupla, que ficou restrita à formação de professores de Latim, os únicos cursos que poderiam também ter a licenciatura em português. As modalidades previstas para esse tipo de formação eram português e literaturas de língua portuguesa; uma língua estrangeira moderna com a respectiva literatura; língua e literatura latina; português e latim com as respectivas literaturas.

Quanto à formação pedagógica, a Resolução n. 9, de 10 de outubro de 1969, determinava o seguinte:

Art. 1º Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

²² Naquela época havia dois tipos de licenciatura, a plena e a de curta duração, que habilitava o professor a lecionar até a oitava série do 1º grau, hoje ensino fundamental.

Art. 2º Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

Como podemos verificar no texto acima, nenhuma referência explícita é feita à didática especial de LE, e, até hoje, há um número significativo de faculdades de Letras no país, cuja formação do professor de LE fica a cargo de um pedagogo sem formação em LE e sem familiaridade com conceitos da lingüística e da lingüística aplicada, fundamentais para se refletir sobre o ensino de línguas.

Esse fosso que se estabeleceu entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas é um dos fatores que geram a precariedade da formação de professores de língua nos cursos de Letras no país.

A tentativa de se dividir a didática em geral e específica separa o indivisível como se métodos e técnicas pudessem ser estudados sem conexão com o planejamento e a avaliação e sem problematizar o que é língua, o que é língua estrangeira e como se aprende ou adquire essa língua.

Outras disciplinas, como a psicologia ou mesmo a sociologia da educação, acabam desconhecendo as especificidades do aprendiz de LE e do contexto histórico-social em que essa língua se insere.

A análise dos dados da última avaliação das condições de oferta e dos processos de autorização e de reconhecimento de cursos de Letras demonstrou que os conteúdos de didática, de prática de ensino e orientação de estágio não incluem as reflexões teóricas e as atividades práticas necessárias para a formação do docente em cada área.

A Resolução n. 1, de 17 de janeiro de 1972, estabeleceu que as licenciaturas plenas teriam a duração mínima de “2200 horas de atividades com integralização a fazer-se no mínimo de três e no máximo de sete anos letivos”. As licenciaturas de 1^o grau teriam a duração mínima de “1200 horas de atividades com integralização a fazer-se no mínimo de um ano e meio e no máximo de quatro anos letivos”. Poderíamos inferir que nas licenciaturas duplas, pelo menos 1000 horas seriam destinadas à língua estrangeira, mas isto não ocorre. A legislação nunca se preocupou com a formação do professor em LE e nunca definiu a porcentagem de horas que deveria ser destinada para essa formação.

As últimas mudanças na legislação educacional não tiveram o impacto necessário na área. O contexto em que estão inseridos, até hoje, os nossos cursos de Letras não teve mudança palpável nos últimos trinta anos.

A maioria dos cursos do país constitui-se em forma de diploma duplo e privilegia-se, naturalmente, o ensino de Língua Portuguesa. A carga horária de língua estrangeira não chega, na maioria dos cursos, à metade do número de horas exigidas no antigo currículo mínimo.

A presença da língua portuguesa nos currículos, geralmente, parte do pressuposto equivocado de que aos dezoito anos, em média, os nossos alunos são ainda incompetentes na língua materna. O parecer que embasa o currículo mínimo de 1962 aponta para “a total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar língua estrangeira sem o completo domínio do idioma vernáculo”.

Não estou, de forma alguma, ignorando que muitos de nossos alunos apresentam dificuldade com a variedade culta do português, mas isso poderia ser resolvido com um currículo mais flexível e centrado nas necessidades de seus alunos, e não submetendo todos ao mesmo tratamento. Mesmo nos cursos de diploma único em língua estrangeira, o que vemos hoje são, normalmente, três ou quatro semestres obrigatórios de língua portuguesa, cujo conteúdo varia entre dois extremos: treinamento em análise sintática e crítica à gramática tradicional, com pouco espaço para a produção textual e o letramento acadêmico.²³ Assim, sob o pretexto da supremacia do idioma materno, não se permite um ensino de qualidade de LE, alimentando o círculo vicioso: os cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos.

Predominam no país cursos de Letras em português e inglês com crescente ascensão de português e espanhol. Muitos desses cursos são ministrados em 3 anos e recebem alunos de escolas do ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade. A maioria dos projetos pedagógicos de licenciaturas em Letras que passaram pela Comissão de Especialistas de Ensino de Letras, na Sesu, nos últimos dois anos, seja para autorização ou reconhecimento, devotam ao ensino de inglês ou espanhol cerca de 360 horas ou no máximo 480 horas de ensino da língua estrangeira com o acréscimo de sessenta a 120 horas de literatura inglesa e norte-americana. A parte do currículo dedicada à formação do professor é praticamente inexistente e, em muitos casos, é de competência de departamentos de educação, que não

²³ O que temos visto, no entanto, é que o ensino de português ainda está à procura de sua identidade, pois frequentemente repete os conteúdos da lingüística, além de não contribuir para o letramento.

produzem reflexões sobre o ensino de línguas. As aulas de literatura estrangeira são dadas, geralmente, em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática do idioma. Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados. Muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação que, provavelmente, não será encontrada.

Uma possível solução seria o fim das licenciaturas duplas, mas isso não é bem visto pelos próprios professores de LE das instituições privadas que receiam ter seus cursos fechados em função de uma maior demanda para os cursos de português.²⁴ Outra saída seria uma regulamentação dos cursos de licenciatura dupla em que se definisse com muita clareza os dois projetos – formação de professor de língua portuguesa e formação de professor de língua inglesa – e o núcleo comum aos dois. É necessário que seja fixado um percentual de horas mínimas a serem dedicadas ao ensino de língua estrangeira, que, no meu entender, não deveria ser inferior a 1.400 horas. Não se pode ignorar que o aluno já adquiriu o português ao se decidir pelo curso de Letras e que, com raras exceções, o mesmo acontecerá com a língua estrangeira. Competirá aos cursos de Letras, para evitar sua elitização, oferecer aos seus alunos não apenas as atividades e conteúdos necessários para a formação do professor de LE, mas também atividades e conteúdos para a aquisição daquele idioma.

A formação de professor não é um problema apenas dos cursos de Letras. Em todas as áreas predomina o que tem sido chamado de formação 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica, comumente, descontextualizada e

²⁴ Diversas manifestações nesse sentido foram feitas por professores das instituições privadas durante o XVI Seminário Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (Enpuli), em setembro de 2002.

feita em departamentos de educação de competência duvidosa em relação às especificidades de cada área.

O MEC, preocupado com a qualidade das licenciaturas, instituiu uma comissão para discutir a formação do professor. Após várias audiências públicas e calorosos debates entre as várias comissões de especialistas da Sesu-MEC, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 18 de fevereiro de 2002, a Resolução n. 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena e, no dia seguinte, 19 de fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução n. 2, que institui a duração e a carga horária desses cursos.

A carga horária das licenciaturas passa a ser de 2800 horas, sendo 400 horas de prática, 400 de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No mês seguinte, dia 13 de março de 2002, é aprovada a Resolução n. 18 da Câmara de Ensino Superior, que estabelece que as diretrizes curriculares para os cursos de Letras, com base nos Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e 1363/2001. Nenhuma menção é feita às licenciaturas duplas em nenhum dos textos legais.

O currículo mínimo de 1962 dava às IES a opção de escolher algumas das disciplinas que deveriam compor o currículo em conjunto com as obrigatórias, definidas em lei. As novas diretrizes para os cursos de Letras, reconhecendo a impossibilidade de se contemplar em um currículo todo o conhecimento da área, estabelecem

que os cursos de graduação deverão ter estruturas flexíveis que:

- facilitem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;

- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam *articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão* (grifo meu), além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O currículo, nas novas diretrizes, não é mais entendido como a soma de disciplinas distribuídas em uma grade curricular. Apesar de não descartar as disciplinas convencionais, o novo texto legal introduz o conceito de atividade curricular, abrindo a possibilidade para que o graduando possa completar seus créditos com atividades, tais como iniciação científica, atividades de extensão, participação em eventos, etc. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é condição necessária para a implementação de um currículo flexível.

Entre as competências e habilidades previstas, as novas diretrizes mencionam explicitamente o domínio da língua, a preparação profissional atualizada, o domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino básico e o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas.

Uma recomendação significativa para a formação do professor de LE é a integração dos conteúdos básicos e dos “caracterizadores da formação profissional em Letras”. Isso implica deixar de ver o curso como objeto dividido entre dois departamentos com responsabilidades bem definidas – conteúdo de um lado e disciplinas pedagógicas de outro. Não se justifica mais atribuir à formação de professores dois grupos distintos: o que domina o conteúdo, mas não reflete como ensiná-lo, e o que ensina a ensinar um conteúdo que não domina.

No novo instrumento de avaliação do curso de Letras – língua estrangeira, recém-divulgado pelo Inep, um dos aspectos a ser avaliado é o número de docentes envolvidos com a orienta-

ção de estágio. Para se obter o conceito *muito bom*, o curso deverá ter 75% de seus docentes envolvidos com o estágio, para o conceito *bom*, exige-se um mínimo de 45%. Isso indica que a orientação de estágio concentrada na mão de um único professor, geralmente um pedagogo sem formação na área específica e orientando estagiários de diversas, áreas está com os dias contados.

As diretrizes curriculares para os cursos de Letras estabelecem que “no caso das licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”. Se as diretrizes forem respeitadas, os projetos pedagógicos terão de contemplar as pesquisas em ensino e aquisição de LE e, conseqüentemente, ampliar a atuação de lingüistas aplicados nesses cursos ou de outros profissionais que, apesar de rejeitarem o rótulo de “lingüistas aplicados”, se dedicam aos estudos sobre o ensino de língua materna e estrangeira. A preocupação com a pesquisa é retomada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, cujo texto legal, deve, obrigatoriamente, estabelecer um diálogo com as Diretrizes do Curso de Letras. O inciso III do art. 3º estabelece como um dos princípios norteadores para o preparo profissional específico “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos como mobilizá-los para a ação”, como compreender o processo de construção do conhecimento, e, no inciso V do art. 6º, lista, entre as competências a serem consideradas na construção do projeto pedagógico, aquelas referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”.

Chama especial atenção o inciso V do art. 7º, que estabelece que “a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e inves-

tigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação”. A investigação científica ocupa, como pudemos ver, um papel central na formação de professores ao lado de um princípio metodológico geral que é traduzido *pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas*.

Além da preocupação do texto legal com as práticas investigativas como aperfeiçoamento da prática pedagógica, o texto ressalta as novas tecnologias e o trabalho colaborativo como partes da organização curricular. Novamente, vemos a ênfase na articulação entre os conteúdos e as suas didáticas especiais. A meu ver, essa recomendação deve gerar uma revisão nas organizações departamentais, que tradicionalmente colocam de um lado os que “ensinam” e de outro os que “ensinam a ensinar”.

Um dos maiores desafios que essas diretrizes nos colocam está registrado no art. 7º, inciso IV, que diz: “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”. O estágio passa a ter um papel fundamental na formação do professor, sendo a exigência legal um estímulo à construção de projetos inovadores de formação continuada. O art. 14, § 2º, que prevê “a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadora”, é, na minha opinião, uma fonte de opções para uma interferência positiva na realidade educacional brasileira. A instituição formadora associa-se às escolas, que abrem suas portas para receber os estagiários, e uma parceria de mão dupla é estabelecida: as escolas de educação básica oferecem reflexões e saberes fundamentados em suas práticas em diferentes contextos; as instituições formadoras dialogam com esses saberes, avançando a reflexão teórica com projetos conjuntos de pesquisa. Essa parceria pode unir a prática e a teoria de forma a gerar, colaborativamente, reflexões sobre os diferentes saberes, avançando a teoria e a prática em um processo dinâmico em que todos os seus componentes são igualmente relevantes.

Uma primeira experiência nesse sentido foi desenvolvida pela prof^a. Izabel Maria da Silva²⁵ como parte de seu projeto de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG. Utilizando listas de discussão na Internet, a professora e pesquisadora conseguiu integrar estagiários e professores de escolas regulares e cursos de idiomas em um projeto que discutia o ensino de inglês em projetos. Gerenciando a discussão sobre textos acadêmicos e projetos elaborados, colaborativamente, entre estagiário(s) e o(a) regente de classe, Izabel conseguiu reunir em um mesmo espaço, o virtual, estagiários e professores de escolas diferentes, que juntos colaboravam para a formação de novos professores e para a formação continuada em serviço dos profissionais já inseridos no mercado de trabalho.

As diretrizes, aprovadas em fevereiro de 2002, estipulam que, no prazo de dois anos, a partir daquela data, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão se adaptar a essa resolução. Acredito que novas idéias surgirão e que essa é uma oportunidade ímpar para mudarmos o perfil dos cursos de Letras no país.

Referências bibliográficas

AUGUSTO, R. C. *O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso*. Belo Horizonte, 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua

²⁵ Izabel Maria da Silva é professora do Departamento de Educação da UFPA e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG.

estrangeira. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

COSTA. D. N. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

LEFFA, Vilson J. O ensino de LE no contexto nacional. *Contexturas*, n. 4. São Paulo: Apliesp, p. 13-24, 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 12 de agosto de 1971. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Catavento, 1999.

Capítulo 4

Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas

Lynn Mario T. Menezes de Souza

Hast, which by definition comprises events, processes, structures, and so forth, considered to be no longer perceivable, be represented in either consciousness or discourse except in an “imaginary way?”

Hayden White

Resumo

Este capítulo traça, a partir de uma perspectiva pessoal, a história do ensino da língua inglesa no Brasil desde a década de 1980, apontando uma mudança de uma ênfase inicial sobre o ensino descontextualizado para um ensino cada vez mais contextualizado; essa mudança transformou a ênfase inicial sobre a *didática* e as metodologias em voga em uma ênfase mais recente sobre a *pedagogia*. Enquanto o enfoque sobre a *didática* enfatizava *meios* de transmissão de informações e conhecimentos pelo professor para aprendizes da língua estrangeira, o enfoque sobre a *pedagogia* passou a ver o aprendiz como *construtor* de

conhecimentos e *agente* do processo de ensino–aprendizagem. A língua estrangeira em si deixou de ser um mero conjunto fechado de elementos, descontextualizado e ideologicamente neutro, e passou a ser um *texto* cujos elementos adquirem significação em contextos dialógicos de uso, ideologicamente marcados. Nesse processo histórico, da didática para a pedagogia, ou seja, de um modelo de ensino modernista para um modelo pós-modernista, os papéis do professor, do aprendiz e dos material didático transformaram-se drasticamente.

Essa perspectiva é ilustrada com referência ao material didático-pedagógico específico usado e elaborado no Brasil.

Abstract

This chapter offers a personal perspective on the history of ELT in Brazil in the 1980's recording a change in the initial emphasis on decontextualized teaching towards a progressively more contextualized form of teaching. This change transformed an initial emphasis on *didactics* and methodologies in vogue at the time to a more recent emphasis on *pedagogy*. Whereas the focus on didactics highlighted the *means* and *forms* of the transmission of information and knowledge by the teacher to learners of the foreign language, the focus on *pedagogy* began to see the learner as a *constructor* of knowledge and as an *agent* of the teaching-learning process. The foreign language itself was no longer seen as a mere closed set of decontextualized and neutral elements, and began to be seen as *text* whose components acquire meaning in ideologically loaded dialogic contexts of use. In this historical process of the move from didactics towards pedagogy, or rather, from a modernist concept of teaching to a post-modernist one, the roles of the teacher, the learner and the teaching materials are drastically transformed. This perspective

is illustrated with reference to specific teaching materials used and written in Brazil.

Onde é que se começa a narrar uma história de uma desventura pedagógica resgatada da memória recente do ensino de inglês neste país? Como diz o historiador e historiógrafo Hayden White (1987), os eventos do passado (os supostos “fatos”) não falam por si só. Narrar o passado é adotar uma perspectiva, atribuir sentido a partir de uma perspectiva. Como Hayden White, também lembro que qualquer narrativa do passado parte de uma perspectiva localizada no presente, portanto, paradoxalmente, a história é sempre, nesse sentido, uma visão do presente. E neste capítulo conto a história do triste fim de uma esquecida aventura pedagógica da década de 1980. Primeiro, porém, o contexto.

1. Do ensino da frase à aprendizagem do enunciado.

1.1. O ensino da frase

Como contam todas as histórias das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, a década de 1970 no Brasil caracterizava-se pelo predomínio das metodologias audiovisuais, com seu enfoque sobre a língua como um código composto por um conjunto fixo e estável de regras abstratas e usadas por falantes igualmente abstratos e idealizados. Essas metodologias em larga parte eram informadas pelas teorias de aprendizagem behavioristas ou cognitivistas ou um conjunto de ambas. De qualquer forma, pensava-se que a aprendizagem da língua estrangeira consistia na formação de hábitos novos. O próprio pensamento era visto como uma cadeia de hábitos formados pela repetição ou pela memorização. Pensava-se que o conteúdo e a forma dos hábitos vinha da substância da língua, que por sua vez consistia de um

código. Vejamos o exemplo abaixo retirado da página de apresentação de um livro didático brasileiro da década de 1970: “Os diálogos que constituem a Oral Practice apresentam as estruturas gramaticais em situação real e em linguagem coloquial. Foram subdivididas em partes menores, independentes, mas que se completam, para facilitar a sua memorização”.¹

Esse código era formado por estruturas da língua tidas como invariáveis e abstratas. A organização do código começava com uma unidade estrutural mínima passando por sucessivos processos combinatórios até chegar aos níveis posteriores mais complexos e cada vez mais abstratos. Enquanto a unidade mínima era a frase simples em tempo presente, invariavelmente começando com o verbo *to be* e se referindo a unidades de significação bem concretas (*What 's this?, It 's a book*), as unidades finais, já em combinações mais complexas, se referiam a unidades de significação mais abstratas (*If you won the lottery what would you do?*).

Porém, o termo *estruturalismo*, amplamente usado para designar as metodologias de ensino da língua estrangeira nas décadas passadas, pode levar a uma idéia simplista de que se ensinava frases isoladas, exemplificando apenas as estruturas da língua, sem a existência de um contexto qualquer. Na maior parte das vezes isso não era o caso. Normalmente partia-se de um diálogo inicial, no começo da lição ou unidade de ensino, para depois desmembrar o diálogo em suas estruturas componentes; uma vez ensinadas e devidamente praticadas, cada estrutura se recombinava novamente até reconstituir o diálogo inicial ou outro diálogo parecido.

Considerando que o diálogo inicial era tido como contexto, pode-se ver que o conceito de *contexto* era bastante específico. Em alguns casos, um conjunto de estruturas formava um “con-

¹ BIOJONE, L.; SAMARA, S. *English for high school*. v. 3. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

texto” para as estruturas seguintes; ou seja, o contexto era formado, palavra por palavra, pelas próprias estruturas que viriam a ser os itens a serem ensinados; é esse o caso do exemplo abaixo, tirado de um livro didático estrangeiro de amplo uso no Brasil na década de 1970:

Ex. 1.

1. Hello.
2. Good morning.
3. I´m John Smith.
4. Are you Bill Jones?
5. Yes I am.
6. How are you?
7. Fine, thanks.²

Nessa visão, o diálogo, formado pelas estruturas, é o próprio “contexto” portanto, ao ensinar as estruturas (até mesmo numeradas para esse fim) que compõem o diálogo acreditava-se que se ensinava o contexto e concluía-se que o ensino de fato era “contextualizado”. No caso do exemplo abaixo, de um livro didático brasileiro, de forma semelhante ao Ex. 1 o contexto é formado por estruturas lingüísticas já conhecidas pelos alunos; porém, é diferente do Ex. 1 porque apresenta uma narrativa introdutória, antes do diálogo, que estabelece o cenário e contextualiza o diálogo. O diálogo não é, como ocorre no Ex. 1, o contexto único e exclusivo; porém, da mesma forma como ocorre no Ex. 1, toda a linguagem presente, dentro e fora do diálogo, é material lingüístico a ser ensinado e aprendido e, por isso, segue a mesma unidade estrutural de frases simples (exceção feita à frase mais complexa ‘*They talk about the football game that took place the day before*’):

² STREVENS, P; SEVICES, ELS. *English 901*. v. 1. Nova York: Macmillan, 1968.

Ex. 2.

Dick meets Betty at the lab. He introduces his friend to her.
They talk about the football game that took place the day before.

Dick: Hello Betty. How are you this morning?

Betty: I´m fine, thank you, and how are you?

Dick: Fine thanks. Betty, this is my friend João, from Brazil.

Betty: hello, João.

João: I´m glad to know you, Betty.

Betty: Can I call you John?

João: Of course, Betty. By the way, everybody calls me John here.

Betty: How are you getting along in the States, John?

João: *Oh, very well. I like this new life.*³

Em outro conceito de contexto, trata-se também de um diálogo formado por estruturas lingüísticas, só que nesse caso, nem todas as estruturas serão ensinadas. Além disso, como no Ex. 2, antes do diálogo, vem uma informação em linguagem narrativa que procura "situar" o diálogo:

Ex. 3.

There are three people in front of a Polytechnic in London: a blond English girl called Nancy, a Brazilian brunette called Marina and a tall young Brazilian called Fernando

Nancy: Hello! My name is Nancy. What is your name?

Marina: Good morning. I am Marina, I am from Brazil. Are you English?

Nancy: yes I am. So you are Brazilian, Marina. Here is another Brazilian, Fernando. You're Brazilian, aren't you?

Fernando: Yes I am. I am from Rio de Janeiro. Are you from Rio, Marina?

*Marina: No I am not. I am from São Paulo. I am here to improve my English and learn English shorthand. I want to be a bi-lingual secretary and work for a big company in Brazil, or maybe, be an interpreter and translator.*⁴

³ BIOJONE, L.; SAMARA, S. Op. cit. v. 3. 1970.

⁴ FRANÇA, M.; STEVENS, K. S. *Passport to English*. 1973.

Nesse caso, o “contexto” é formado por camadas; uma camada (o todo do diálogo) situa as estruturas a serem ensinadas (lembrando que, nesse caso, nem todas as estruturas serão ensinadas); outra camada, formada pelo parágrafo narrativo, situa o diálogo em si. Porém, enquanto nos Exs. 1 e 2, o “contexto” formado por estruturas gramaticais será ensinado, no Ex. 3, o “contexto” serve apenas de apoio semântico para aquelas estruturas do diálogo que serão ensinadas.

Qual a diferença entre esses dois conceitos de “contexto”? Para o texto do Ex. 1, pressupõe-se claramente que o significado de cada frase esteja implícito no contexto e que por sua vez o contexto esteja implícito nas frases; portanto acredita-se que o significado está na própria frase. Para os textos dos Exs. 2 e 3, parece existir a consciência de que, de alguma forma, precisa haver um contexto maior para que uma frase ou conjunto de frases tenha significado (daí as duas “camadas” de contexto: o cenário e o diálogo). Aliás, a importância do contexto surge nesse material também do fato de que foram escritos no Brasil, para aprendizes brasileiros, e procuram manter nos diálogos um enredo envolvendo protagonistas brasileiros aprendendo inglês. Porém, no decorrer de cada unidade, as frases são retiradas e isoladas do contexto do diálogo inicial; no caso do Ex. 2, as frases são retiradas tanto do cenário do diálogo quanto do diálogo; no caso do Ex. 3, são retiradas apenas do diálogo. Após a apresentação inicial dos diálogos, a ênfase do ensino recai sobre a estrutura ou frase isolada, sem contexto. Ou seja, a contextualização ocorre apenas formalmente na apresentação e desaparece no decorrer das unidades de ensino.

Qual a semelhança entre esses três conceitos de “contexto”? Por isolar as estruturas lingüísticas (nesse caso, as frases) do contexto que as constituíam, esse ensino, apesar de sua inclusão de graus variados de “contexto”, de fato procurava ensinar frases. Com isso, não desenvolviam de fato o conceito de “con-

texto”; o conceito ficava vago, especialmente no que dizia respeito a sua inter-relação com as estruturas lingüísticas. Vejamos a continuidade das três lições apresentadas acima nos exemplos:

Ex. 1a.
Exercises
Use the right verb
is are
a. ——— you Bill Jones?
b. How ——Helen?
c. She — very well, thank you
d How —— you Mr. Green?⁵

Ex. 2a.
Pattern Practice
Answer these questions in the present. Use always:
Do you ever go to the football game? Yes I do. I always go to the football game.
Do they ever enjoy the game?
Does he ever play soccer?
Does she ever meet her friends?⁶

Ex. 3a.
Exercises
Finish these sentences (use this, that, these, those, the former, the latter):
1. ——— is a ruler. It is here.
2. ———are ledgers. They are here.
3. ———is a safe. It is here.
4. ———are typewriters. They are also there.⁷

Está claro, pelo tipo de exercício preferido, de repetição e reprodução, que se visava a formar hábitos seguindo modelos pré-estabelecidos da língua estrangeira (LE). Essa reprodução

⁵ STREVENS, P.; SERVICES, ELS. Op. cit. 1968.

⁶ BIOJONE, L.; SAMARA, S. Op. cit. v. 3. 1970.

⁷ FRANÇA, M.; STEVENS, K. S. Op. cit. 1973.

de modelos indica claramente que se esperava que o aprendiz reproduzisse o que lhe era ensinado, tal qual. Assim, pode se dizer que, na medida em que não restava outra escolha ao aprendiz a não ser se deixar moldar pelo conhecimento pré-escolhido pelo professor e pelo material didático, essas metodologias, centrados no conteúdo e no professor, enfatizavam o *ensino*, e não a *aprendizagem*; portanto, retomando o que dissemos antes sobre a *frase*, essas metodologias enfatizavam, além da *frase*, o *ensino da frase*.

No ensino da LE que vigorava no Brasil até a década de 1970, pode-se ver que surgia o espectro do contexto como elemento constituinte do ensino da LE, muito embora o conceito de contexto estivesse longe de ser claro e longe de ser o foco do ensino; isso viria a acontecer nos anos logo a seguir, em fins da década de 1970, com o surgimento do ensino comunicativo, que apresentava ao ensino de LE no Brasil o conceito não mais de *frase*, mas sim de *enunciado*; além do mais, a ênfase sobre o *ensino* viria a ser substituída por outra sobre a *aprendizagem*, e com isso o conceito de contexto também viria a se modificar.

1.2 A aprendizagem do enunciado

O trabalho do Conselho da Europa sobre o ensino da LE nos países europeus constatou que as metodologias de ensino em vigor na época não atingiam as expectativas dos alunos de poder usar a LE em contextos reais; buscando uma eficácia maior para esse ensino, surgiu o que viria a ser chamado o ensino comunicativo. Nesse ensino, rejeitou-se o conceito de *frase* como unidade estrutural de um sistema gramatical abstrato; no lugar da *frase*, essa nova tendência metodológica buscou o conceito de *enunciado*. Para que isso acontecesse, precisou haver um deslocamento do conceito anterior de linguagem como *conhecimento* abstrato, para um conceito pragmático de linguagem como *ação*.

Em vez de se basear o ensino da LE em *estruturas* como tempos verbais, formas declarativas e interrogativas e pronomes demonstrativos, como vimos nos Exs. de 1 a 3, as novas propostas postulavam “atividades lingüísticas” divididas em “funções” definidas por Van Ek e Alexander (1980) assim:

Essas [atividades lingüísticas] podem ser comparativamente “simples” como compreender uma previsão do tempo na radio ou tão complexas quanto resumir oralmente na língua estrangeira um relatório escrito na língua materna do aluno. A divisão tradicional das atividades lingüísticas em quatro habilidades – fala, escrita, compreensão oral e leitura – nem sempre é completamente adequad... tentamos especificar... quais *funções lingüísticas* o aprendiz terá que cumprir. Por exemplo, ele poderá ter que dar informações sobre fatos, ele pode querer expressar certeza ou incerteza, se ele considera algo certo ou errado, ele poderá querer expressar gratidão, ou pedir desculpas.

Surge portanto, no ensino da LE no Brasil na época, uma unidade lingüística nova – o *enunciado* como unidade, não mais uma unidade de uma visão estruturalista da linguagem como conhecimento, mas de uma visão pragmática de linguagem como ação. Acompanhando essa visão vem outra inovação: o deslocamento de enfoque anterior sobre o conteúdo a ser ensinado, o professor e o material didático, para um enfoque sobre o aprendiz e suas necessidades de aprendizagem:

...os objetivos de aprendizagem devem atender às necessidades dos aprendizes. Isso quer dizer que antes de definir um objetivo, devemos definir o grupo de aprendizes a cujas necessidades queremos atender, o grupo alvo. Uma vez definido o grupo alvo tentaremos precisar o máximo possível, o que esse grupo precisará fazer na língua estrangeira.⁸

⁸ VAN EK; ALEXANDER, 1980, p. 7.

Levando em conta as necessidades lingüísticas do aprendiz em contextos específicos, este deixa de ter de reproduzir algo que lhe era antes imposto e cuja relevância não lhe dizia respeito. Porém, antes de dispensar o conceito de «relevância» que vigorava no material anterior, cabe entendê-lo melhor. Nos três exemplos examinados anteriormente, existe de fato uma preocupação com a relevância e com a necessidade. Vejamos o que dizem os prefácios dos livros:

...este livro foi especialmente escrito para alunos de colégios, cursos técnicos e comerciais, secretariado, escolas normais, como também para todas as pessoas que precisam de um curso prático de inglês... vocês obterão um bom conhecimento de inglês comercial e técnico, preparando-se assim para bons empregos no futuro.⁹

...são apresentadas, com a devida autorização, várias questões que constaram de exames vestibulares dos nossos cursos superiores, para que os alunos possam testar seus conhecimentos. Servirão para orientá-los quanto ao tipo de exame a que serão submetidos ao terminarem o curso secundário, e para o qual o livro, indiretamente, os prepara.¹⁰

As novecentas sentenças básicas apresentadas nos seis livros-texto cobrem as estruturas e o vocabulário básico de língua inglesa... Como parte do seu domínio do inglês, portanto, o aluno pratica e aprende aproximadamente 3,600 variações de sentença, além dos novecentos padrões básicos.¹¹

Como se vê, existe o conceito de relevância e de necessidade em cada um dos exemplos, especificado, no primeiro caso, em termos de um conhecimento para fins profissionais (“um bom emprego”); no segundo, em termos de exames acadêmicos (“vestibulares”) e no terceiro caso, em termos de conhecimento básico da língua (“basic sentences”, “basic vocabulary”, “basic patterns”). Todos os três, porém, em vez de partirem de uma

⁹ FRANÇA, M.; STEVENS, K. S. Op. cit. 1973.

¹⁰ BIOJONE, L.; SAMARA, S. Op. cit. v. 3. 1970.

¹¹ STREVENS, P.; SERVICES, ELS. Op. cit. 1968.

visão *parcial* da LE (ou seja, qual *parte* da LE é de maior relevância ao aluno?), partem do princípio de que o aprendiz precisa do *todo* da LE. Persiste a idéia de que a LE como um *todo* é de relevância global para qualquer grupo de aprendizes; estranhamente, a “relevância” parece consistir em apenas nomear ou identificar um grupo alvo para a aprendizagem do *todo* da LE.

Esse conceito do *todo* e da relevância *global* passa a ser substituído por um conceito *parcial* da LE em que se percebe que nem todos precisam saber tudo da LE. A relevância é definida em relação às necessidades de determinados grupos de aprendizes. Juntando esse aspecto com a mudança da *frase* para o *enunciado*, passamos assim do *ensino* da *frase* nas metodologias anteriores da década de 1970, para a *aprendizagem* do *enunciado* na década de 1980. Com isso o conceito de “contexto” agora adquire uma importância menos nebulosa – das metodologias anteriores – e passa a ser mais específica:

Especificar uma situação (contexto) significa descrever os *papéis* que um usuário da linguagem terá de desempenhar, os cenários nos quais tais papéis ocorrerão e os tópicos com os quais ele terá de lidar. Mais tecnicamente: por situação (contexto) queremos dizer o complexo de condições extralingüísticas que determinam a natureza de um ato lingüístico.¹²

Enfim, percebe-se nessa nova metodologia que o significado na linguagem não está meramente nas palavras, mas numa relação dinâmica entre as palavras, seus usuários e o contexto de uso. Entre os primeiros materiais didáticos para o ensino da língua inglesa no Brasil seguindo essa nova metodologia da *aprendizagem do enunciado*, estão as séries English in Brazil¹³ (1982) e Our turn¹⁴ (1982) escritos e publicados em São Paulo, por brasi-

¹² VAN EK; ALEXANDER, 1980, p. 7 (tradução nossa).

¹³ Elaborado por Lynn Mario Menezes de Souza, Maria da Gloria Gil e Mario Utimati. Editado em São Paulo pela Difusão Nacional do Livro, 1982

¹⁴ Elaborado por Silvia Anspach com a colaboração de Lynn Mario T. Menezes de Souza, Mario Utimati, Maria da Gloria Gil. Editado em São Paulo pela Difusão Nacional do Livro, 1982

leiros, para brasileiros e por uma editora brasileira. Por levarem em conta o *contexto*, as *necessidades*, a *aprendizagem* e o *aluno*, essas obras inovaram em relação às anteriores em vários aspectos, introduzindo o uso da língua materna (português) nas instruções e explicações para o aprendiz brasileiro.

Function: como pedir exemplos

Exponent: (Let 's do something tonight) Like what?

[...]

Function: como expresser incerteza

Exponent: (what are you doing next vacation?) I haven 't made up my mind yet.

[...]

Practice

a.

S1. Diga a S2 o que de interessante você vai fazer no fim de semana.

S2. Deseja-lhe bom divertimento.

S1. Responda.

Exemplo:

S1. I 'm going to Maria 's party on Saturday.

S2. Oh¹, really: Enjoy yourself.

S1. Thank you¹⁵

Speaking 1

Objetivos: ao terminar esta seção você deverá ser capaz de:

cumprimentar (formalmente);

responder a cumprimentos (formalmente);

dizer seu nome ou quem você é;

dizer qual série você está cursando;

[...]

Function: como cumprimentar, responder cumprimentos (formalmente):

Good morning, Good afternoon, Good evening

Function: como dizer seu nome:

My name is (Helio Chaves)¹⁶

¹⁵ English in Brazil. v. 4.

¹⁶ Our turn. v. 1. 2^a grau

Inovaram também na introdução do Brasil como contexto de aprendizagem e como o contexto dos diálogos:

S1. What happened to Lilá yesterday? She looked so upset...

S2. She was robbed on rua Castro Alves.

[...]

S1. Is it true that the MPB5 is going to perform at the Palácio this weekend?

S2. Well, at least that 's what I heard.¹⁷

Function: como perguntar/responder sobre espetáculos em cartaz:

Where 's "Bye bye Brazil" playing?

It 's playing at the Astor.

Where 's Gal Costa performing?

She 's performing at the Canecão.¹⁸

Embora seguissem a metodologia estruturalista anterior – do *ensino da frase* –, os livros *Passport to English*, e *English for High Schools*, também produzidos no Brasil de e para brasileiros, continham personagens brasileiros. Porém, seus contextos de aprendizagem e os contextos dos diálogos são quase todos situados fora do Brasil. Por outro lado, levando em conta o contexto (no caso o Brasil), a orientação para a aprendizagem do enunciado e as necessidades do aprendiz brasileiro de 2º Grau em termos de atividades lingüísticas relevantes (de acordo com uma pesquisa feita na época entre professores e escolas), a série *Our turn* introduziu outra inovação metodológica: tendo definido a aprendizagem da habilidade da leitura em língua estrangeira como prioritária para esse público pré-vestibular e carente em estratégias eficazes de leitura, a série dividiu cada livro em duas seções, a primeira contendo atividades de leitura em inglês, e a segunda contendo atividades orais e escritas, consideradas menos

¹⁷ English in Brazil. v. 4.

¹⁸ Our turn. v. 1, 2º grau.

prioritárias. Cada livro orientava o professor a se concentrar nas atividades de leitura da primeira seção e a usar as atividades orais e escritas da segunda seção apenas se as considerasse necessárias e se houvesse tempo disponível para o seu desenvolvimento:

Cada livro consta de duas partes (Parte I: Reading e Parte II! Speaking and Writing, totalmente independentes) Qual a vantagem desta independência? Naturalmente é de fornecer diferentes opções tanto a você aluno, quanto ao professor. dependendo de seu interesse e necessidades, você poderá trabalhar apenas uma das partes ou as duas, conforme for possível ou desejável. (Out turn. v. 1, Prefácio).

Essa possibilidade de o professor ter de tomar uma decisão baseada nas necessidades de grupos específicos de aprendizes exigia dele um papel para o qual não foi preparado. No paradigma didático em vigor na época, não cabia ao professor negociar com os alunos os conteúdos a serem aprendidos e o material a ser utilizado na sala de aula. Mesmo quando as necessidades lingüísticas de grupos específicos de aprendizes em determinados contextos eram levadas em conta pela proposta metodológica, conforme vimos anteriormente (nas propostas do Conselho da Europa que geraram o material do ensino comunicativo), essas necessidades eram especificadas e transformadas em livros didáticos *antes* de chegar à sala de aula; uma vez na sala de aula, cabia ao professor apenas seguir de forma linear e progressiva o uso de cada unidade do livro didático adotado. Portanto, a diferença entre as abordagens da década de 1970 do *ensino da frase* e as da década de 1980 da *aprendizagem do enunciado* apagavam-se na questão do uso do livro didático, que em todas elas precisava ser seguido fielmente tanto pelos professores como pelos aprendizes. Como veremos a seguir, apesar de suas diferenças, essas abordagens seguiam o mesmo paradigma da *didática* em oposição à *pedagogia*.

2. Da didática à pedagogia

No Brasil da década de 1980, o processo da contextualização cada vez maior do ensino da LE teve como um de seus maiores resultados a colocação do aprendiz no centro do processo de ensino–aprendizagem, deslocando, como vimos, o professor, o material e os conteúdos lingüísticos que antes (na década de 1970) ocupavam esse espaço central em detrimento do aprendiz. O movimento da década de 1970 para a de 1980 do “ensino da frase” para a “aprendizagem do enunciado” prometia deslocar o lugar central da *didática* e resgatar o lugar da *pedagogia*. O que diferenciava as duas era, entre outras coisas, o papel que cada uma atribuía ao aprendiz e ao professor no processo de ensino–aprendizagem. A *didática* enfatizava *meios de transmissão* de informações e conhecimentos do professor para o aprendiz, alocando a este um papel passivo de reprodutor de conhecimentos; por sua vez, a *pedagogia* alocava ao aprendiz maior responsabilidade no papel de *construtor* dos conhecimentos e *agente* do processo de ensino–aprendizagem.

A ênfase sobre a visão tecnicista da *didática* pode ser melhor entendida dentro do contexto das ideologias educacionais modernistas que postulavam aquilo que Mignolo (2000) define como o “mito da modernidade”. Esse mito eurocêntrico privilegiava a civilização e os valores culturais humanistas eurocêntricos. Postulava que os seres humanos nasciam em estado bruto, com a sua humanidade presente apenas em potencial. Essa humanidade precisava, pois, ser lapidada e trazida a tona. Nos preceitos dessa ideologia, cabia aos “civilizados” revelar a humanidade dos seres humanos “inferiores” ou “bárbaros”: e a instituição escolar servia justamente para levar a luz ou iluminar os que permaneciam nas trevas; além do mais, entendia-se que esse processo precisava ser instaurado, apesar da resistência que pudesse haver entre os “bárbaros”. Portanto, a violência, entendida como libertária e emancipatória, podia ser necessária e justificada. Nesse

sentido, as abordagens com ênfase na *didática* como meio de instrumentalizar essa ideologia de desigualdades eram formas de *ensinar*, de impor e de transmitir informações e modelos; em suma, a *didática* era um processo reprodutor e unilateral, que combinava sobremaneira com as metodologias do *ensino da frase* conforme vimos. Nessas metodologias, o papel do professor e dos conteúdos predominava e se impunha sobre o do aprendiz.

Outra diferença entre o ensino *didático* e o ensino *pedagógico* era a inserção do segundo no âmbito educacional geral, enquanto o primeiro se preocupava principalmente com o ensino da LE sem se preocupar em estabelecer ligações entre este ensino e o ensino de outras matérias escolares, nem mesmo com o desenvolvimento de aspectos gerais da formação do aprendiz como o senso crítico e a cidadania. Isso talvez encontre uma possível explicação quando visto no contexto do mito da modernidade: com a idéia de que ensinar algo a alguém – qualquer que seja esse algo – já transforma e elucida o ser humano, pode ter-se acreditado, dentro do ensino *didático*, que o mero fato de ensinar/aprender uma LE já era um ato educativo por excelência.

2.1 A pedagogia faz-se didática: uma desventura brasileira

Um passo além do predomínio do ensino didático ocorreu no Brasil em 1983, quando foi lançado o Time educational program (TEP), uma série de dois volumes – *Trends e Outlook* – para o ensino de inglês, com o objetivo específico de “Desenvolver o senso crítico do aluno através da obtenção, transferência e avaliação de informações”; o material foi escrito por autores do Brasil¹⁹ para leitores brasileiros, baseado em textos da revista Time e publicado em São Paulo. Foi concebido como uma experiência pedagógica de vanguarda.

¹⁹Os autores são Anna Maria Carmagnani, Lynn Mario Menezes de Souza e Mario Utimati.

Recusando o formato do livro didático tradicional, encerrado entre duas capas, cada um dos dois volumes da série TEP tomou a forma de uma pasta dobrada em duas partes. Cada uma das doze unidades de ensino ocupava um conjunto de oito páginas de folhas soltas; a pasta acomodava as doze unidades separadas e soltas, sem nenhuma ordem pré-estabelecida. As atividades de cada unidade, que giravam em torno do tema do texto da revista *Time* daquela unidade, estavam divididas em atividades de leitura, tradução (oral e escrita). Por sua vez, cada uma dessas atividades dividiam-se em três níveis de dificuldade (intermediário, intermediário superior e avançado). O material partia do pressuposto pedagógico de que havia mais material disponível na pasta do que caberia na carga horária de um semestre e, então, recomendava o seguinte:

Ao professor:

Organização do material

A ordem dos exercícios incluídos em cada atividade pode ser alterada podendo o professor vir a utilizar todos e/ou adicionar alguns que a seu ver supram outras necessidades de seus alunos... A escolha e a ordem de utilização dos textos ficam a critério do professor e/ou alunos.²⁰

O material previa essa seleção com uma negociação entre o professor e os alunos, ou no início do semestre ou ao longo do semestre. Não havia nenhuma linearidade ou progressividade entre as várias unidades. O material atribuía ao professor um papel novo na época, o de *mediador*:

Procedimentos:

A realização das atividades pode ser feita de diversas maneiras, por exemplo, discussão de classe, aluno-aluno, debate, discussão em grupo. [...]

²⁰ TEP, 1983.

O professor do TEP é mais um monitor e mediador do que um professor nos moldes tradicionais.

Como monitor e mediador é função do professor organizar e selecionar as atividades, colocá-las em prática, participar ativamente de todas as atividades, auxiliar os alunos a chegarem a conclusões, esclarecer dúvidas e adicionar atividades caso necessário.²¹

Mais, ainda, o material atribuía um papel também novo na época ao aprendiz: o de construir seus próprios conhecimentos:

Para muitos dos exercícios não há um gabarito 'certo-errado'. As respostas devem, no entanto, ser discutidas e justificadas. O raciocínio e os processos utilizados para se chegar à resposta são mais importantes do que a resposta propriamente dita. Os alunos devem justificar suas respostas sempre que possível e explicar como chegaram à resposta dada para que eles possam se conscientizar do processo que utilizaram.²²

Lançado para uso em todo o território nacional dentro de uma das maiores redes de institutos de idiomas no Brasil, os autores do TEP estavam plenamente conscientes do fato de que predominava na época no ensino da LE no Brasil, o conceito da *didática*. Aliás, o TEP foi escrito como uma tentativa de transformar o predomínio dessa *didática* e abrir caminho para uma *pedagogia* mais crítica, já no início da década de 1980.

Giroux (1992) define alguns preceitos básicos da pedagogia crítica (PC) da seguinte forma: no lugar de mera transmissão de conhecimentos de um professor para um aprendiz, a PC promove o processo de construção de conhecimentos, sendo que o aprendiz é levado a participar ativamente nessa construção. A PC procura assim ligar a educação com uma visão política e democrática. A PC atribui um lugar central à ética como uma forma de responsabilidade moral perante o outro. O respeito às diferenças ocupa um lugar central na PC, que rejeita uma visão

²¹ TEP, 1983.

²² TEP, 1983.

homogeneizante da cultura ou do mundo. Nesse sentido, a PC procura promover um diálogo entre valores canônicos e não canônicos, dominantes e marginais, na busca de ajudar aqueles que não têm voz para se expressar e se fazer ouvir. A PC entende que a racionalidade e a objetividade são construções ideológicas. Por fim, a PC procura produzir e estimular agentes transformadores.

À luz disso e em retrospecto, podemos ver a presença de muitos desses preceitos da PC permeando as propostas pedagógicas tanto da série Our turn (num grau menor), quanto da série TEP (em que são mais visíveis); os preceitos basicamente giram em torno dos papéis atribuídos ao professor e ao aprendiz, especialmente no que cabe a este a responsabilidade de participar ativamente da construção de seus conhecimentos; abandonando a sua passividade anterior, o aprendiz torna-se, ao lado do professor, *agente* do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, talvez por serem séries que usam a pedagogia crítica quase que *avant la lettre* no Brasil, seu uso foi malfadado. A maior parte dos professores que a utilizavam, ainda inseridos no paradigma da *didática*, não estavam preparados para entender o funcionamento do que era, em graus diferentes, um anti-livro didático. As escolas que a adotaram, também inseridas no mesmo paradigma, não entendiam a necessidade de investir no preparo diferenciado dos professores, de fazer que saíssem do paradigma da *didática* e seu instrumento maior, o livro didático padronizado, para apreciar as características mais filosóficas e politizadas da *pedagogia*. Os resultados, no caso da série TEP, foram tragicômicas: em resposta às frequentes reclamações dos professores mal-informados de que as folhas soltas das unidades nas pastas abertas de TEP “voavam pela sala toda”, as escolas mandaram reformatar o material; de seu formato anterior de pasta com folhas soltas, o material passou a ter o formato de livro de duas capas, com as folhas encadernadas por um espiral; a gráfica contratada para fazer essa “transformação” também enu-

merou as páginas na ordem que bem entendeu (considerando que os autores não haviam previsto nenhuma ordem pré-estabelecida das unidades). Com isso, a proposta *pedagógica* inovadora da série TEP morreu, e surgiu mais um livro *didático* comum no mercado editorial. Desnecessário dizer que a série não resistiu ao conflito entre sua proposta pedagógica e seu novo (velho?) formato.

No caso da série *Our turn*, por ter o formato tradicional de livro didático, não sofreu o trauma dessa “transformação”, mas pelas mesmas razões de falta de investimento no preparo de seus usuários, também não resistiu às pressões do mercado editorial, e, como a TEP, numa tarde de verão, em meados da década de 1980, engrossando os números da mortalidade infantil neste país, teve uma morte tranqüila, solitária, sem choro nem vela.

O que se aprende com tal experiência? Acima de tudo, aprende-se que uma proposta *pedagógica* é algo sério e requer os devidos cuidados, que muitas vezes levam um certo tempo. Ela precisa contar com o preparo de um terreno e tudo que isso envolve: o desmatamento inicial, a terraplanagem, o plantio, a rega, a adubação, a espera e finalmente a colheita. Em segundo lugar, aprende-se que uma proposta verdadeiramente *pedagógica* dificilmente se casa com os interesses do mercado editorial e suas políticas de produção em escala e massificação; as propostas *didáticas*, no sentido que temos usado aqui, por seu conceito pouco *pedagógico*, e por sua preocupação com um conceito de relevância *global*, menos específico e menos comprometedor, talvez sobrevivam mais facilmente.

Porém, numa nota mais positiva, as propostas de ensino *pedagógico*, com seus anti-livros didáticos, seus professores transformadores e seus alunos agentes, com suas preocupações em formar cidadãos críticos e engajados, continuam existindo, longe do mercado editorial, na forma de projetos e material elaborado artesanalmente em vários locais de ensino e em várias instituições do país, mantidos vivos na maior parte das vezes pelo esfor-

ço, pelo interesse e pela dedicação de grupos de professores. E é entre esses que encontro meu sustento. Como teria sido minha atuação pedagógica neste país sem essas memórias da passagem do ensino da frase para a aprendizagem do enunciado, da passagem da didática para a pedagogia? E acima de tudo, como teria sido sem a desventura da TEP, que deixou suas marcas em meu lócus de enunciação?²³

Referências bibliográficas

BHABHA, H. K. *The location of culture*. Londres: Routledge, 1994, 285 p.

GIROUX, H. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1992, 257p.

MIGNOLO, W. *Local histories, global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000, 371p.

WHITE, H. *The content of the form: narrative discourse and historical representation*. Baltimore: Johns Hopkins, 1987, 244p.

VAN EK, J. A.; ALEXANDER, L. G. *Threshold level English*, Oxford: Pergamon, 1975, 253p.

²³ Bhabha (1994) e Mignolo (2000) chamam essa perspectiva de "lócus de enunciação" e o definem como o lugar a partir do qual o sujeito fala, lugar esse que também marca a teorização e a atribuição de sentidos que o sujeito aloca a determinados eventos ou signos. O lócus de enunciação marca um ponto escolhido como um local de origem (*being from, coming from, being at*) no fluxo contínuo da história.

Capítulo 5

A pedagogia crítica, a estilística e o ensino das literaturas em língua inglesa

Sonia Zyngier

Resumo:

O artigo discute aspectos didático-pedagógicos voltados à questão do ensino de literaturas de línguas estrangeiras no Brasil. Começando por um breve histórico sobre as relações entre o ensino de literatura e o de língua, situa a estilística neste contexto e discute sua estreita relação com a análise crítica do discurso. Em seguida, redefine e analisa o papel da pedagogia crítica para o desenvolvimento de um leitor crítico e independente, que não mais entende a literatura estrangeira como um modelo a ser seguido. O artigo conclui com uma proposta pedagógica para um programa integrado de leitura literária e produção crítica.

Abstract:

The present article focuses on didactic-pedagogic aspects involved in the teaching of literature to students of a foreign

language in Brazil. It opens with a brief historical survey on the relations between the teaching of literature and that of language, situating the role of stylistics in this context and discussing its intimate relation with critical discourse analysis. The article proceeds by redefining and analysing the role of critical pedagogy and its implications for the development of a critical and independent reader who no longer views foreign literature as a model to be followed. The article concludes with a pedagogical proposal for an integrated programme of literary reading and critical production.

Um breve histórico

O ensino de literatura nas universidades é bem recente se comparado ao da gramática, da retórica ou da aritmética. Por exemplo, Graff (1987) data sua formalização como disciplina nos EUA a partir de 1800. No Brasil, com o interesse econômico, o ensino das literaturas de língua inglesa nas universidades desenvolveu-se a partir da primeira metade do século XX, e sua história sempre esteve intimamente ligada à do ensino de língua. Este capítulo mostra como, a partir de uma perspectiva eurocêntrica e elitizante, o ensino de literatura atravessa programas de políticas moralizadoras, chegando à descaracterização do texto como fenômeno estético para atender às necessidades de aquisição de habilidades de leitura até chegar à visão do ensino por uma perspectiva de educação crítica e transformadora.

De um modo geral, o ensino de literaturas em língua inglesa apresenta três fases bem distintas. Antes dos anos 1960, a leitura de obras clássicas em uma língua estrangeira era considerado o caminho para a aquisição de língua. À semelhança do ensino de latim, o aluno desenvolvia atividades de tradução do texto da língua-alvo para a língua-fonte. Livros de gramática e dicionários

tornavam-se imprescindíveis para essa atividade, e a memorização de trechos considerados belos na forma e no conteúdo, muitas vezes, a razão de ser do ensino. Esse objetivo baseava-se na suposição humanista, sustentada por Matthew Arnold, de que a experiência literária produzia indivíduos “moralmente melhores”. Implícita, portanto, estava uma noção europeizante de que a literatura estrangeira era melhor, deveria ser copiada como modelo, e de que o conteúdo temático dos textos literários suplantavam a forma e o estilo com relação à sua importância para a educação. Seguindo essa mesma linha de pensamento, o método de ensino preferido calcava-se naquilo que se chamava *explication de texte*.

Nos anos 1960 e 1970, com a ênfase na aquisição rápida e automatizada de estruturas de linguagem, o texto literário na sala de aula de língua estrangeira caiu em desuso, ficando restrito aos espaços universitários que davam continuidade ao ensino tradicional de literatura, ou seja, as abordagens concentravam-se em fatos e feitos, movimentos literários e nas mensagens das obras canônicas e de seus autores. Estabelece-se, então, uma dicotomia intransponível entre professores de língua e professores de literatura. Por exemplo, em 1979, no Brasil, a Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui), que vinha organizando um encontro anual, decide organizar dois encontros distintos: o Enpuli, para professores de língua, e o Senapulli, para os de literatura. Em vários departamentos nas universidades brasileiras, quem ensina língua inglesa não ensina literatura. Mais do que nunca a frase de Kipling, *mutatis mutandi*, se tornava fato: “*Oh, East is East, and West is West, and never the twain shall meet*”.¹ Nesse contexto, a literatura, na sala de aula de língua, passa a ser considerada um desvio da norma ou uma for-

¹ “Oh, Ocidente é Ocidente, e Oriente é Oriente, e os dois jamais se encontrarão” (minha tradução). Em 2003, por causa da dificuldade de financiamento, volta-se a organizar um só evento. Como esse capítulo foi escrito antes da realização deste evento, talvez nem todos os males vêm para o pior!

ma cristalizada de linguagem.² A compreensão de textos literários torna-se tarefa árdua, lenta e, portanto, desnecessária, e os mitos de elevação moral do indivíduo são substituídos pelos de melhores empregos e ascensão social. Cada vez mais forma-se um número maior de professores de língua que mantêm a literatura à distância.

A partir dos anos 1980, o texto literário começa a voltar paulatinamente à sala de aula de língua, porém em termos diferentes daqueles dos anos 1960. O advento da análise crítica do discurso, da ênfase na sutileza das interações, da relevância que começa a se dar ao que está implícito, e não necessariamente ao que está dito ou escrito, mudam o foco do significado do texto para o da forma e do propósito do uso da linguagem. O texto literário volta a ganhar interesse na sala de aula de língua, não só por oferecer possibilidade de experiência “autêntica” do leitor em determinada cultura,³ mas também por causa de seus temas polêmicos e universais, suscitando questionamentos e demonstrando formas sutis de expressão. Igualmente, a análise linguística de textos literários, ou seja, a estilística, volta a ganhar centralidade, sob diferentes denominações e recortes epistemológicos, associando-se ao que veio a se chamar de análise crítica do discurso. Nesse sentido, é interessante notar-se o percurso de Fowler, que, partindo da estilística de seus textos mais antigos (1966), chega ao manifesto político de *Language and Control* (1979) e posteriormente à reavaliação nos anos 1990.⁴ Sobre a análise crítica do discurso, Van Dijk afirma que “deveria descrever e explicar como o abuso do poder é desempenhado, reproduzido e legitimado pelo texto e pela fala de grupos ou instituições dominantes.”⁵ Daí, a volta da ênfase na estilística na sala de aula de língua estrangeira no fim do século XX, com-

² COLLIE; SLATER, 1987, p. 2.

³ KRAMSCH; KRAMSCH, 2000, p. 568.

⁴ FOWLER, 1996.

⁵ VAN DIJK. In: COULTHARD, 1996, p. 84.

partilhando com a análise crítica do discurso o interesse pelas sutilezas da linguagem e pelas ideologias que o leitor pode vir a perceber na tessitura do texto, mas deixando ao leitor a decisão sobre qual posição, em última instância, assumir. Evitando posturas dogmáticas, a estilística parte da descrição lingüística dos padrões percebidos no texto literário, usando-a como base para os comentários, para que, desta forma, possa-se chegar a generalizações acerca da obra e de seu contexto. Essa é uma das principais razões pela qual a estilística facilitou a volta do ensino de literatura na sala de aula de língua, já que propicia uma análise crítica fundamentada na lingüística.

Na verdade, a história da estilística sempre correu paralela à do ensino de literatura. Desde o trabalho desenvolvido por Halliday, quando ainda era professor na Universidade de Edinburgo na década de 1950, e a palestra de J. R. Firth em 1959 sobre o estilo, lançando as bases para o encontro promovido pelo Conselho Britânico, então denominado Conferência sobre o Ensino de Literatura para Alunos do Ultramar,⁶ o ensino de literaturas em língua inglesa nunca esteve distante das questões de linguagem. Uma das obras pioneiras nesse sentido foi o estudo seminal de Widdowson (1975) e os mais de vinte anos de trabalhos de Ronald Carter e de Roger Fowler, entre outros. Uma das séries de publicações mais relevantes nesta área nos últimos tempos, intitulada *Interface*, trazia como epígrafe o que ficou consagrado como um manifesto político: *A linguist deaf to the poetic function of language and a literary scholar indifferent to linguistic problems and unconversant with linguistic methods, are equally flagrant anachronisms.*⁷

Essa breve digressão busca mostrar como a história da estilística e a do ensino de literatura em língua estrangeira esti-

⁶ PRESS, 1963.

⁷ "Tanto um lingüista surdo à função poética da linguagem quanto um estudioso de literatura indiferente aos problemas lingüísticos e desconhecedor dos métodos lingüísticos são igualmente flagrantes anacronismos". (JAKOBSON, 1960).

veram sempre intimamente relacionadas, principalmente quando se opta por uma abordagem metodológica que tem como objetivo básico o estímulo ao questionamento, à crítica e à produção. É observando como a linguagem se manifesta, como ela é manipulada para determinados fins, é por meio da auto-reflexão e da discussão de noções como autoridade, família, responsabilidade, etc. que o indivíduo se percebe capaz de se tornar sujeito de seu conhecimento.

A Pedagogia crítica: uma reflexão

O início do século XXI, portanto, pode vir a ser o momento propício ao encontro entre a estilística pedagógica, a pedagogia crítica e o ensino de língua e de literaturas em língua estrangeira. De fato, os últimos anos do século XX testemunharam a disseminação das idéias de Paulo Freire, que em muito influenciaram o pensamento dos educadores contemporâneos. Pode-se afirmar que o ponto fulcral do trabalho de Freire está na noção de “conscientização”, que sustenta a idéia de que chegar a um estado de percepção requer um grau de determinação do indivíduo. É sempre bom lembrar que a palavra não foi cunhada por Paulo Freire, conforme citado freqüentemente,⁸ mas Freire explica:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964... Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou

⁸ SCOTT, 1991, p. 278.

absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.⁹

Freire pertencia a um grupo de educadores voltados à erradicação do analfabetismo com a participação política, movimento este abortado pelo golpe militar de 1964. Ironicamente, a tentativa de se destruir o movimento ajudou a sua disseminação mundo afora. Freire, obrigado ao exílio, teve a oportunidade de falar a platéias internacionais. Como consequência, seu método vem sendo interpretado, adaptado e adotado em diferentes contextos, distanciando-se cada vez mais do contexto e do propósito que o geraram. A passagem de uma situação sociopolítica específica para a globalização ocasionou definições abstratas e distantes da realidade das salas de aula. Um exemplo é a visão de pedagogia crítica de uma obra estrangeira de 1997:¹⁰

*Critical pedagogy refers to the means and methods of testing and attempting to change the structures of schools that allow inequities. It is a cultural-political tool that takes seriously the notion of human differences, particularly those related to race, class and gender. Critical pedagogy seeks to release the oppressed and unite people in a shared language of critique, struggle, and hope, to end various forms of human suffering.*¹¹

O discurso homogeneizante desse trecho surpreende. O autor lança mão da pluralização: *schools, inequities, differences, the*

⁹FREIRE, 1980, p. 25.

¹⁰(<http://www.heinemann.com>).

¹¹“A pedagogia crítica se refere aos meios e métodos de testagem e tentativa de mudança das estruturas das escolas que permitem a desigualdade. É um instrumento político-cultural que considera com seriedade a noção de diferenças humanas, particularmente aquelas que se referem à raça, classe e gênero. A pedagogia crítica busca libertar o oprimido e unir os povos através de uma linguagem de crítica, de luta e de esperança, para aniquilar as várias formas de sofrimento humano”.

oppressed, people, ou se refere a conceitos abstratos como raça, classe, gênero, sofrimento humano, como se fossem termos consensuais. *Release the oppressed and unite people*, por exemplo, pode ser entendido de formas totalmente diferentes dependendo de quem fala e onde.

Um dos problemas que ocorre à medida que a pedagogia crítica se internacionaliza fica claro em um trabalho intitulado *Literary stylistics vs. critical pedagogy in the teaching of literature to ESL students* apresentado no Congresso Internacional da Poetics and Linguistics Association (Pala), em 1999, na África do Sul, em que a autora revê cinco modelos de ensino de literatura e de leitura tomando por base a classificação de Straw (1990): transmissão, tradução, interação, transação e construção. O trabalho propõe a abordagem transacional do ensino de língua e de literatura como o mais apropriado ao aluno de inglês como segunda língua e critica a pedagogia crítica e a análise crítica do discurso por acompanharem a linha de uma educação calcada em um paradigma de transmissão, inadequada ao ensino de literatura.

É de se estranhar como a visão freireana pôde vir a ser interpretada como parte desse paradigma. Essa reação parece resultar de uma concepção equivocada do que o método pretende, justamente pelo fato de esse modelo ter sido removido de seu contexto inicial e das tentativas de torná-lo uma concepção abstrata. Na abordagem de transmissão, que usa a metáfora do condutor, o ensino da literatura dá-se a partir da transferência de informação do professor ao aluno. O autor é valorizado por ser uma fonte de significado, e a leitura é parte de uma dinâmica de transferência do conhecimento do autor para o leitor, que se torna um recipiente. Esse conhecimento inclui fatos biográficos, informações sobre contextos culturais e obras-satélite de apreciação crítica. É justamente esse o modelo que Freire chamou de educação bancária, em que o professor deposita nos alunos cheques para serem sacados na hora das provas. De acordo com Freire:

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.¹² Educadores críticos são necessariamente pesquisadores em constante diálogo com o aluno, que também questiona e investiga. Portanto, a pedagogia crítica jamais poderia servir a esse modelo. Para Evans (1999), que argumenta a favor de um modelo transacionista, em que “o ensino é visto como um processamento e uma interpretação de conhecimento e não a sua transmissão”, a pedagogia crítica e a estilística crítica não são apropriadas para o aluno de inglês como segunda língua, já que são muito seletivos no tipo de texto que usam. Os professores “escolhem especificamente aqueles que têm mensagens políticas”. Sua maior crítica a essa pedagogia resume-se na seguinte citação: “enquanto não há nada de errado em se guiar os alunos para uma leitura crítica, há certamente algo suspeito acerca de uma abordagem em que se espera que todos os alunos discordem dos textos e “desconstruam” os valores sociopolíticos subjacentes”. Para ela, os postulantes da pedagogia crítica acreditam estar sempre politicamente corretos e do lado do bem, achando que sabem mais sobre as necessidades de seus alunos do que eles próprios. Conclui que o que é necessário em um país como a África do Sul é uma pedagogia que beneficie a maioria e não dê somente uma visão crítica a alguns. O que, então, teria acontecido para que a pedagogia crítica, uma vez internacionalizada, fosse vista como um modelo autoritário, de oposição de uns poucos, em vez de servir para a construção de muitos? É fato que a pedagogia crítica tem sido um instrumento de manipulação política. Mas sua essência deve ser compreendida sob uma luz diferente. Essa discussão mostra que é chegada a hora para uma reavaliação dos pressupostos básicos, dos princípios e dos problemas da pedagogia crítica e sua relação com o ensino de literatura.

¹² FREIRE, 1987, p. 58.

Pedagogia não é a transmissão de um conjunto de prescrições universalisantes. Trata-se de uma prática discursiva – um evento que acontece em um contexto social específico – que depende do diálogo e do engajamento interpessoal. Segundo Giroux,¹³ a pedagogia é “uma forma de produção cultural... que implica a construção e organização do conhecimento, dos desejos, dos valores e das práticas sociais”, e ainda, “que decentraliza à medida que remapeia”.¹⁴

Pedagogia crítica é mais do que meramente uma abordagem. Ela questiona o sistema educacional como um todo, na busca de saber até que ponto esse sistema produz e reproduz desigualdades culturais e sociais. No caso do ensino de língua e literatura, a pedagogia crítica enfatiza a necessidade de se tornar claro o modelo ideológico que está sendo reproduzido. De acordo com Pennycook,¹⁵

*the question then becomes how to construct a theory and practice of education that can, on the one hand, account for why some “disadvantaged” students fail to “succeed” in school and, on the other, develop ways of teaching that offer greater possibilities to people of colour, ethnic minorities, working-class students, women, gays and lesbians, and others, not only in order that they might have a better chance of “success” in the ways traditionally defined by education but also in order that these definitions of success, both within schools and beyond, can be changed. Broadly speaking, then, critical pedagogy aims to change both schooling and society, to the mutual benefit of both.*¹⁶

¹³GIROUX, 1992, p. 3.

¹⁴Idem, p. 30.

¹⁵PENNYCOOK, 1994, p. 297.

¹⁶“...a questão, então, se torna a de como construir uma teoria e uma prática educativa que possa, por um lado, dar conta de por que alunos ‘em desvantagem’ não conseguem obter ‘sucesso’ na escola e, por outro lado, desenvolver meios de ensino que possam oferecer grandes possibilidades para pessoas de cor, minorias étnicas, estudantes das classes trabalhadoras, mulheres, gays e lésbicas, e outros, não só para que eles possam ter uma maior oportunidade de ‘sucesso’ nas formas tradicionalmente definidas pela educação mas também para que essas definições de sucesso, tanto dentro da escola quanto além dela, possam ser mudadas. De uma maneira geral, então, a pedagogia crítica almeja modificar tanto a escola quanto a sociedade, para o benefício mútuo de ambas”.

A questão da abstração, no entanto, não parece ter sido resolvida. Vejamos alguns dos objetivos principais de uma pedagogia crítica:

- Produzir conhecimento e sujeitos políticos. Portanto, qualquer prática educacional deveria objetivar a construção de subjetividades para que os futuros adultos estejam aptos a transformar a sociedade.
- Lutar contra desigualdades. A escola não é um contexto neutro. Ela reproduz as injustiças presentes na sociedade. Portanto, a educação deve garantir uma sociedade mais justa.
- Dar-se conta das diferenças. Acredita-se que a compreensão das diferentes identidades irão promover a tolerância e aproximar os povos.
- Adotar um currículo flexível. Em vez de preparar um currículo que privilegie certos tipos de conhecimento e de cultura, a sala de aula deve-se tornar o *locus* onde a cultura de grupos dominantes é questionada e outros tipos de conhecimento são priorizados.
- Criar formas alternativas de se pensar e agir.
- Produzir intelectuais transformadores a partir de um ambiente de discussão e questionamento, ouvindo a voz dos alunos, não somente para que eles possam expressar sua individualidade mas também para que possam desenvolver suas explorações críticas.
- Estar alerta ao capital cultural, ou seja, formas dominantes de comportamento social (como falam, pensam, movem-se, etc.) que mantêm o poder e o sucesso nas mãos de uma minoria, construindo resistência a grupos hegemônicos.

Em suma, o ensino é compreendido como um conjunto de práticas discursivas que ajudam o indivíduo a aprender em socie-

dade e contribuir socialmente. Nesse sentido, a pedagogia crítica buscaria desenvolver no aluno o questionamento das diferentes práticas sociais a partir de suas próprias experiências, a fim de encontrar as respostas com base no seu conhecimento e na sua cultura.

De fato, essas postulações podem levar a uma interpretação da pedagogia crítica como um modelo romântico que não resolve uma série de problemas:

- Como formar intelectuais transformadores?
- Quais os riscos da transformação? A que ela levaria?
- A pedagogia crítica é passível de sistematização?
- Do que os alunos deveriam ser liberados? O conceito de liberação está sempre implícito num ambiente de pedagogia crítica? Todos os alunos deveriam ser igualmente liberados? A palavra “liberação” não teria significados totalmente diversos ao compararmos aos países de Primeiro e Terceiro Mundos? E as diferenças sociais em uma mesma sala de aula? Deveríamos liberar uns e não outros?
- Como transpor os pressupostos filosóficos à prática do dia-a-dia?
- “Fazer do mundo um lugar melhor” não seria uma postulação um tanto ingênua? O que significa tornar o mundo melhor para todos? “Melhor” em que sentido?

Talvez essas perguntas não encontrem respostas imediatas, mas é importante que sirvam como um alerta para que o questionamento continue. Sem dúvida, a pedagogia crítica não oferece nem poderia oferecer um modelo a ser seguido. Nas salas de aula de literaturas em línguas estrangeiras, ela passa a ser uma forma de pensar e agir sempre em prol da promoção de um leitor crítico e independente.

Estilística crítica: uma proposta pedagógica

Por mais utópica ou romântica que ela possa ser vista, a pedagogia crítica facilita o envolvimento afetivo do aluno com o texto literário. Cabe aqui lembrar que um dos objetivos fundamentais do ensino de literatura é proporcionar ao aluno um contato que venha a ser uma experiência prazerosa, significativa, construtiva e transformadora. A literatura é antropológica-mente necessária por ativar o imaginário além dos limites do possível, por dizer o indizível, por garantir a fruição. Miall (2000) inclusive argumenta que a experiência literária é fundamental para o ser humano como espécie e sustenta que se trata de uma adaptação evolucionista.

A fruição literária, portanto, é uma experiência genuína. A Conscientização Literária,¹⁷ um programa de iniciação que visa a desenvolver o processo pelo qual os alunos percebem a maestria verbal de textos criativos e de seu papel na vida humana, está calcada nos princípios da estilística crítica. Com esse programa, os alunos entram em contato com diferentes convenções, padrões de linguagem e formas textuais, no intuito de promover uma independência de avaliação sobre as escolhas lingüísticas do autor, dos efeitos destas escolhas no leitor e de suas implicações culturais e ideológicas. Isso resulta em uma expansão do repertório do aluno, o que facilita o estabelecimento de vínculos entre linguagem, textos e práticas sociais.

Para um trabalho com o texto literário, Candlin¹⁸ enumera as seguintes ações:

1. investigar quais problemas o texto propõe;
2. decidir que informação deveria ser explorada;
3. codificar a relevância do assunto;

¹⁷ ZYNGIER, 1994.

¹⁸ Apud PENNYCOOK, 1994, p. 309.

4. discutir com os participantes e decidir quais os recursos seriam necessários para explicar o texto;
5. buscar ver o que está subjacente ao texto, ou seja, o que está escrito nas entrelinhas;
6. verificar como o conhecimento gerado na sala de aula pode ser estendido para outros contextos.

Segundo Candlin, essa metodologia poderá levar os alunos a relativizar, problematizar e personalizar a experiência de leitura. Além disso, ela favorece um entendimento intercultural e promove a percepção que o aluno passa a ter da realidade dentro e fora do ambiente institucional. E, lembrando a crítica de Evans, isso não implica escolher textos que tenham a mesma coloração política. Pelo contrário, quanto mais variados os textos, melhor refletirão as diferenças.

Hoje, a preocupação de como trabalhar o texto literário em sala de aula por uma perspectiva lingüística vai além da aquisição de habilidades, tornando-se uma espécie de política cultural. Nas palavras de Giroux:¹⁹ “Both in and outside the academy this has meant a concern with analyses of the production and representation of meaning and how these practices and their effects are implicated in the dynamics of social power”.²⁰ Aqui a estilística crítica se afina com a análise crítica do discurso e a estilística feminista,²¹ que desafiam a noção de senso comum e revelam meios de como fazer os textos serem lidos a partir de diferentes perspectivas políticas. A ênfase recai na noção consciente do leitor de qual ideologia fundamenta a produção do texto e qual está a colorir sua leitura.

¹⁹ GIROUX, 1992, p. 2.

²⁰⁻¹¹ “Tanto dentro quanto fora da academia, isso tem significado uma preocupação com análises da produção e da representação de significado e de como essas práticas e seus efeitos estão implícitos nas dinâmicas do poder social”.

²¹ MILLS, 1992.

O ensino de literaturas de língua inglesa não pode estar restrito nem à transmissão de informações sobre o autor, o texto ou movimentos literários, nem se limitar à análise dos padrões lingüísticos que constituem o texto. À luz de uma pedagogia crítica, a leitura torna-se um evento prazeroso, em que o leitor se interroga como chegou a um determinado significado e o que isso representa. Na verdade, a leitura torna-se um espaço em que se interroga como o texto chega a significar. Um dos meios de promover esse evento é por meio do diálogo. A sala de aula não é mais um lugar onde a instrução acontece. Ela se transforma em um ambiente de colaboração genuína, onde alunos e professores trocam experiências e apresentam o resultado de suas buscas.

Para que isso ocorra, é preciso que o programa seja flexível, negociado e que reflita a dinâmica de um projeto, mais do que assuntos a serem assimilados. O conteúdo deve estar ligado a projetos concretos em que os alunos se engajem. Dessa forma, os alunos compartilham com o professor a responsabilidade do ensino. Quanto a formas de avaliação, várias são as sugestões: elaboração de artigos críticos para compor periódicos, *portfolios* em que os alunos vão acrescentando textos, bibliografias comentadas ou qualquer outro material que considerem relevante, oficinas de produção de textos, projetos de pesquisa, monografias, etc., sempre que possível de forma colaborativa. Quanto mais o grupo trabalhar em conjunto, mais fruição, mais trocas, mais genuína e memorável a experiência. O professor pode usar como critério de avaliação a disposição de se trabalhar em grupo e ajudar na solução de problemas, a capacidade de desenvolver uma postura crítica e os resultados da produção do trabalho colaborativo.

Conclusão

Um dos problemas do ensino de literaturas e da estilística crítica tem sido a dissociação entre teoria e prática. Faz-se neces-

sário que os professores pensem não só no que ensinam, mas também nas condições sociais nas quais e para as quais eles o fazem. Os professores precisam saber que indivíduos estão ajudando a moldar, e não só se conseguiram cumprir as exigências do currículo. As pedagogias são formas de crítica social e cultural. A pedagogia crítica não pode ser reduzida a uma política de oposição. Ela deve ter como objetivo o desenvolvimento de métodos e abordagens que permitam ao indivíduo aprender a viver em sociedade e a contribuir efetivamente de forma construtiva, desenvolvendo sua capacidade de questionamento. Uma vez sabendo questionar, a resposta torna-se irrelevante.

Na sala de aula do século XXI, os alunos deveriam negociar com o professor o que gostariam de ler e discutir as razões de seu interesse. Em vez de se prescrever autores e livros, pode-se pedir aos alunos para investigarem o que acreditam ser interessante ler e o que a escolha deles implicaria, o que eles omitiriam e por que, como a experiência de leitura poderia vir a modificar sua vida, por que e como o texto por eles escolhido provoca determinadas reações. Em suma, o professor pensa com os alunos o que ler, como e por quê. A metodologia não pode ser padronizada. Ela necessita de ação criativa e tem por base a experiência dos atores do evento. Desta forma, os alunos tornam-se responsáveis pelo seu aprendizado, transformando-se em leitores críticos e conscientes. O ensino, então, está intimamente associado à pesquisa e à re-aprendizagem. A analogia que Shor²² usa é a da frota de navios que parte junta. O professor não fica sentado no cais esperando que todos os barcos atraquem juntos. Ele está lá fora, no mar aberto, singrando as águas turbulentas com os alunos, passando pelas mesmas dificuldades e esperando chegar à margem junto.

É verdade que nem todo aluno está preparado para essa experiência. O mesmo se dá com relação ao professor. Shor conta

²² FREIRE; SHOR, 1987.

que em muitas ocasiões teve de voltar ao ensino tradicional, porque os alunos não estavam preparados para essa mudança. Além disso, nem todas as experiências dão certo. O fracasso também faz parte do aprendizado.

É verdade que o ensino de literaturas em língua inglesa no Brasil tem-se mostrado resistente a mudanças. Em muitas salas de aula, o modelo de transmissão tem prevalecido. É também fato que a pedagogia crítica está longe de ser uma panacéia universal. No entanto, pode ser útil para orientar o ensino de uma leitura literária crítica e contextualizada, tornando-a uma experiência significativa para o aluno e ajudando-o a tornar-se um cidadão participante.

Referências bibliográficas

COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the language classroom*. A resource book of ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

PALA 1999 CONFERENCE, 1999, South Africa. EVANS, M. Literary stylistics vs. critical pedagogy in the teaching of literature to ESL students. In: PALA 1999 CONFERENCE, 1999, South Africa: University of Potchefstroom.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, 1987.

_____. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FOWLER, R. Linguistics, stylistics: criticism? *Lingua*, n. 16, p. 153-165, 1966.

_____. "On critical linguistics" in Caldas- Coulthard In: C.R.; Coulthard, M. (Eds.) *Texts and practices*. Londres e Nova York: Routledge, 1996, p. 3-14.

_____ et alii. *Language and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979.

GIROUX, H. A. *Border crossings*. Londres: Routledge, 1992.

_____. Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. *Educational Theory* n. 49, p. 1-19, 1999.

GRAFF, G. *Professing literature*. An institutional history. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1987.

JAKOBSON, R. Closing statement: linguistics and poetics. In: SEBEOK, T. A. *Style in language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1960, p. 350-77.

KRAMSCH, C.; KRAMSCH, O. The Avatars of Literature in Language Study. *Modern Language Journal* 84, nº 4, 2000, p. 553-573.

MIALL, D. An evolutionary framework for literary reading. In: SCHRAM, D.; STEEN, G. *The psychology and sociology of literature*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 407:419.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Londres e Nova York: Longman, 1994.

PRESS, J. (Ed.). *The teaching of english literature overseas*. Londres: Methuen & Co. Ltd, 1963.

SCOTT, M. A Brazilian view of LA. In: JAMES, C.; GARRETT, P. (Eds.). *Language awareness in the classroom*. Londres: Longman, 1991, p. 278-289.

STRAW, S. B. Challenging communication: readers reading for actualization. In: BOGDAN, D.; STRAW, S. B. (Eds.). *Beyond communication*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, 1990, p. 67-90.

VAN DIJK, T. Discourse, power and access. In: CALDAS-COULTHARD, C.R.; COULTHARD, M. (Eds.). *Texts and practices*. Londres e NY: Routledge, 1996, p. 84-104.

WIDDOWSON, H. G. *Stylistics and the teaching of literature*. Londres: Longman, 1975.

WINK, J. *Critical pedagogy*. Notes from the real world. Nova York: Addison-Wesley, 1996.

Capítulo 6

A pós-graduação em literaturas de língua inglesa no Brasil – resgate e rumos

Cristina M. T. Stevens

Exchange is oxygen.

Aimée Cesaire, *Discourse on colonialism*

Resumo

O presente trabalho analisa os programas de pós-graduação em literaturas de língua inglesa desenvolvidos em universidades brasileiras; traçaremos os contornos e a macro-situação desses programas, expansão e novas tendências. Buscamos também delinear o perfil de interesses, linhas de pesquisa e produção acadêmica da área. A partir de uma análise geral desses dados sob uma perspectiva ideológica de exercício de poder cultural, tentaremos desenvolver algumas reflexões sobre a contribuição da área no processo educacional brasileiro.

Abstract

The present work analyzes the post-graduate programmes in Literatures in English Language developed in Brazilian universities. We discuss the general outline of these programmes, their research interests, scientific production, and new trends. A brief analysis of these data from an ideological perspective will enable us to comment on the role of the area for our educational process.

Introdução

O objetivo do presente trabalho é apresentar um quadro geral e desenvolver uma breve análise da pós-graduação em literaturas de língua inglesa¹ em universidades brasileiras, a partir da criação do primeiro programa nesta área na Universidade de São Paulo em 1971, seguido, no mesmo ano, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Este trabalho não tem natureza teórica ou puramente acadêmica; o impulso inicial do presente projeto é o conceito, já expresso de várias formas por filósofos, escritores e pesquisadores, de que o individual é também político. Estou movida por uma necessidade pessoal de refletir sobre a relevância do meu trabalho e acredito que essa preocupação é também sentida por aqueles que dedicam sua vida profissional ao ensino de LLI no Brasil.

Ao longo de mais de trinta anos de prática docente na área de inglês² – dos quais vinte e cinco se situam na área de LLI, e a partir da minha atuação em pesquisa e pós-graduação na área,

¹ Neste trabalho elas serão referidas como LLI.

² Iniciei minha prática profissional em 1971 como professora de língua inglesa no 2º grau; em 1977 ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte para lecionar língua inglesa e literaturas correspondentes. Desde 1987 na Universidade de Brasília, sou professora/pesquisadora na área de LLI. Além das experiências acadêmicas, fui secretária da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll) (biênio 1992-1994), vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos Americanos (Abea) (biênio 1994-1996) e, desde 1989, sou secretária da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui).

enriquecida com os encontros, regulares promovidos pelas associações acadêmicas em nosso país³ – pude observar um saudável movimento de diversificação, tradições e descontinuidades, que me motivaram a tentar registrá-los brevemente. Este trabalho não pretende ser conclusivo, nem examina todos os programas em LLI; por amostragem, busquei coletar indicadores para subsidiar discussões futuras relativas à contribuição da LLI para os cursos de Letras. Uma ampliação e um estudo mais aprofundado dessa base de dados poderia ser objeto de trabalhos posteriores, com o objetivo de analisar o papel da área de Letras/LLI no processo educacional brasileiro.

Na minha análise, pretendo evitar os “extremos da auto-exaltação e da auto-comiseração”, como bem colocou o professor Antonio Dimas, na abertura do XVII Encontro Nacional da Anpoll, sobre a pós-graduação em Letras e lingüística no Brasil – *Memória e projeções: apontamentos para uma reflexão sobre demandas e especificidades da área*.⁴ Mas não posso deixar de registrar que uma rápida olhada pelos programas de LLI no Brasil nos faz constatar que já temos a pós-graduação consolidada nesta área, apesar das inúmeras e bem conhecidas dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior em nosso país. Ao mesmo tempo, sentimos que o “peso do passado” parece constituir base sólida que pode tornar difícil a renovação desses programas – o que, entretanto, já se encontra em processo.

Iniciaria por contextualizar nossa área no mapa da pesquisa no Brasil; conforme dados fornecidos pela Coordenadoria de Organização e Tratamento da Informação da Capes, são esses os números da pós-graduação em nosso país:⁵

³ Citaria aqui as principais que conheço e de cujos eventos tenho participado com regularidade: Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), Abrapui, Anpoll, Abea.

⁴ UFRGS, 24 a 28 de junho de 2002.

⁵ Gostaria de expressar meus agradecimentos aos funcionários da Capes Edilma Macedo e Thiago F. Soares pela eficiência e gentileza no fornecimento dos dados solicitados àquela coordenação.

- Área de concentração: 70
- Área básica: 220
- Programas em funcionamento: 1.586
- Cursos em funcionamento: 2.449

Dentro desse contexto, a área de letras e lingüística tem – de acordo com os registros da Anpoll em 2002 – sessenta programas, além de cinco novos programas em processo de implantação. Portanto, enquanto a área de letras representa 4,1% dos programas de pós-graduação desenvolvidos em universidades brasileiras, os programas em LLI constituem apenas 16,9% desta área e 0,7% do total da pós-graduação no Brasil. Analisando os dados da Abrapui, verificamos que cerca de 80% dos seus aproximadamente 700 associados trabalham com o ensino de língua inglesa – reflexo natural da demanda do mercado, que ocorre majoritariamente nesta área. Alguns desses professores lecionam língua e literatura, enquanto apenas cerca de 20% trabalham exclusivamente na área de LLI. Esses breves dados evidenciam que nós, docentes/pesquisadores em LLI, representamos uma força acadêmica e político-institucional bem pequena e com pouquíssima capacidade de atuar numa macrodimensão para influenciar na implantação e desenvolvimento de políticas globais de pós-graduação em nosso país. Em nível de representação de nossa área na Capes, no momento constituímos aproximadamente 9% dos 24 membros que compõem o comitê assessor da área de Letras e Lingüística. Tal coordenadoria, talvez seja o órgão mais importante na definição de políticas de pós-graduação no Brasil e que define, entre inúmeras outras coisas, o perfil de excelência a partir do qual os programas de pós-graduação são autorizados a funcionar e são regularmente avaliados. E sabemos que só o reconhecimento da Capes confere aos programas validade nacional e internacional. Espero que possamos manter – ou aumentar – esse percentual de representação e que possamos também otimizar o aproveitamento deste espaço vital.

Acho oportuno citar aqui o trabalho do professor Dilvo I. Ristoff (UFSC), que, paralelamente ao desenvolvimento de uma pesquisa de qualidade na área de LLI, tem também produzido trabalhos no âmbito da política universitária de alcance mais geral. Como caracteriza o apresentador do seu livro *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior, o trabalho do professor* Ristoff não é “um mero exercício mental descontaminado do chão”; ele aponta problemas concretos que atingem a universidade brasileira no momento atual,⁶ como por exemplo, a questão do investimento em pesquisa no Brasil, a universalização da universidade, as dificuldades da prática interdisciplinar, entre outros. Comparando dados da Universidade Federal de Santa Catarina com os da prestigiada Universidade da Carolina do Norte-Chapel Hill, no capítulo “No país do milagre”, o professor Ristoff desmistifica a noção de que trabalhamos menos e custamos mais caro que os professores/pesquisadores americanos e conclui com o apelo que precisamos fazer incansavelmente:

É verdade que dizem quase nada sobre a marcante presença dessas instituições [universitárias públicas brasileiras] na vida de seus estados, sobre a sua produção científica e a sua significativa contribuição ao avanço do conhecimento. Afinal, essas instituições fazem muita pesquisa e extensão, além de sua dedicação ao ensino. Os dados confirmam, entretanto, o que os administradores das universidades brasileiras vêm repetindo com tanta insistência: que nossas bibliotecas, pequenas e desatualizadas, clamam por recursos; que os laboratórios didáticos, sucatiados, precisam de recuperação permanente; que os salários de professores e servidores precisam melhorar; que as universidades precisam seguir agressivamente rumo à informatização; que é um desperdício inaceitável de recursos, humanos e materiais, investir tão pouco em educação, básica e superior; que a universidade

⁶ Apenas para ilustrar a “tônica” do livro, citaria o artigo *Pesquisa é Investimento*, o qual o professor Ristoff conclui com as palavras do reitor de uma universidade norte-americana: “se você acha que a educação custa caro, tente a ignorância” (p.136).

pública, não obstante algumas distorções, é bem mais eficiente e eficaz do que dizem os privatistas de plantão; em poucas palavras, que a universidade pública precisa de mais e não de menos recursos.⁷

Saindo um pouco dessa explicação mais ampla e introdutória, gostaria de salientar um outro ponto, ligado aos veículos para publicação de nossa produção científica, identificados pela análise de dados do Qualis:⁸ dos 584 itens listados no Qualis, a nossa área tem apenas quatro periódicos específicos: *Ilha do Desterro*, da Universidade Federal de Santa Catarina, *Crop e Abei Journal*,⁹ da Universidade de São Paulo, e *Open to Discussion*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Destas, apenas a primeira tem conceito A. Surpreendeu-me também a ausência no Qualis do já consolidado periódico *Estudos Anglo-Americanos*, publicação da Abrapui com corpo editorial e circulação nacional desde sua fundação em 1974 – portanto, a mais antiga publicação de nossa área no Brasil. (Ao ser informada pelo presidente da Abrapu – associação responsável pela publicação da *Estudos anglo-americanos* – sobre a inclusão da revista no sistema Qualis, verifiquei na atualização de 2002 feita pela Capes (março de 2003) e não a encontrei nos 589 itens que integram o referido sistema). Como cabe aos programas de pós-graduação – através dos relatórios anuais de seu corpo docente – a alimentação deste importante banco de dados, precisamos corrigir esta preocupante omissão.

Além dos periódicos acima citados, nossa produção acadêmica tem sido veiculada em outros espaços; uma breve análise de alguns periódicos da área de letras listados no Qualis eviden-

⁷ RISTOFF, D. *Universidade em foco*. Florianópolis: Editora Insular, 1999. p. 232.

⁸ Conforme definido em documento da Capes, o “Qualis é o processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. Tal processo foi concebido pela Capes para atender a necessidades específicas do sistema de avaliação e baseia-se nas informações fornecidas pelos próprios programas por meio do Coleta de dados”.

⁹ Associação Brasileira de Estudos Irlandeses (Abei).

cia crescente participação de pesquisadores em LLI nesses veículos, dos quais citaria: *Aletria* (UFMG), *Cadernos de Letras* (UFRJ), *Cerrados* (UnB), *Contexturas* (Apliesp), *Estudos Feministas* (UFSC), *Gragoatá* (UFF), *Itinerários* (Unesp-Araraquara), *Intercâmbio* (PUC-SP), *Língua e Literatura* (USP), *Revista da Anpoll*, *Revista de Letras* (UFPR), *Revista de Letras* (Unesp).

A penetração do nosso trabalho também pode ser verificada a partir de um rápido exame dos dados obtidos no Qualis relativos aos anais de eventos da área de letras; das 471 entradas registradas no sistema em 2001, podemos verificar nossa participação em vários eventos relevantes, dos quais ressaltaria, além de inúmeros encontros locais e regionais (como por exemplo, as Semanas e os Colóquios de Letras, realizados regularmente em várias universidades), outros congressos regulares: Brazilian Studies Association (Brasa), Congresso Ibero-Americano de Tradutores e Interpretes (Ciati), Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Canadenses (Abecan), Encontro Internacional de Estudos Medievais, Encontro Internacional A Representação da Imagem Feminina, Encontro Internacional de Tradutores, Congresso Internacional Fazendo Gênero, Encontro Internacional Todas as Letras:Língua e Literatura, Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras (Eple), Poetics and Linguistics Association (Pala), International Conference, American Studies Association Annual Conference, International American Studies Association Conference, Seminário Nacional Mulher e Literatura, Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema (Socine), além dos já conhecidos congressos internacionais da Abralic, os seminários nacionais de professores universitários de literaturas em língua inglesa (Senapullis), encontro nacional de professores universitários de inglês (Enpulis), os encontros da Anpoll, da SBPC, e as jornadas da Abea.

Com relação aos programas de pós-graduação em LLI, os programas da USP (Letras-Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Norte-Americana – M e D) e da UFSC (Letras-Inglês e Litera-

tura Correspondente – M e D), têm uma definição bem nítida do objeto de estudo.¹⁰ Além desses, a LLI está inserida em outros programas de denominação mais geral. São eles: Letras-Estudos Literários (UFMG), Letras (UFPB), Letras-Estudos Literários (UFPR), Letras (UERJ), Letras (UFF), Programa Interdisciplinar em Lingüística Aplicada (UFRJ), Letras (UFRGS), Estudos Literários (Unesp-Araraquara), Letras (Unesp-S. J. Rio Preto).

Faremos um breve histórico da pós-graduação em Letras da UFPR, pois ela ilustra processo semelhante ocorrido em outras universidades, ou seja, a incorporação da área de LLI na área mais ampla de Estudos Literários, o que propicia o saudável desenvolvimento de estudos comparados. Iniciada em 1975 com o Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, a pós-graduação naquela universidade expandiu-se e, em 1984, abriu outra área de concentração – Lingüística e Língua Portuguesa; com a criação de uma nova área de concentração – Literatura Brasileira, a pós-graduação em Letras na UFPR reestruturou o seu programa para ter duas áreas de concentração, a saber: Estudos Lingüísticos e Estudos Literários, em que a área de LLI está inserida; até 2001, a área teve 33 das 197 dissertações defendidas pelo programa, com aproximadamente 90% delas trabalhando com temática relacionada à literatura do século XX.

Como nas demais áreas de pesquisa e pós-graduação em nosso país, as áreas de letras, lingüística e artes também evidenciam preocupante concentração geográfica e institucional, com regiões hipercobertas, enquanto outras estão completamente descobertas, como as Regiões Norte e Centro-Oeste, conforme constatado no relatório do Grupo de Trabalho da Área de Ciências Humanas, Letras, Lingüística e Artes.¹¹ Entretanto, conforme

¹⁰ Vale aqui salientar que as recentes pesquisas e produção científica do programa da USP – tradução, literatura anglo-irlandesa, produção literária pós-colonial, ensino de literatura, etc. – talvez remetam para uma futura modificação de sua denominação.

¹¹ Conforme explicitado em FIORIN, J. L. Pós-graduação: enfrentando novos desafios. *Infocapes* v. 9, n. 2 e 3, p. 47. Relatório das áreas de letras, lingüística e artes.

podemos constatar neste mesmo relatório, apesar de identificados os problemas das áreas de letras, lingüística e artes, não há menção de deficiências ou problemas na área de LLI. Cabe a nós, portanto, verificar se essas deficiências existem e como elas podem ser minimizadas, já que elas não são objeto de atenção no referido relatório,¹² apesar de ter sido elaborado com o objetivo de mapear a pós-graduação desenvolvida em universidades brasileiras, para identificar problemas e sinalizar metas para a solução desses problemas.

Busco agora avançar este trabalho em outra direção – de natureza mais ideológica. Acredito que posso delinear um breve histórico dessa dimensão política de nossa área, a qual tem trabalhado esta problemática com crescente interesse. Gostaria inicialmente de observar que, durante o XXII Senapulli, organizado pela Abrapui, em 1990, os professores Dilvo Ristoff, Susana Funck e Sérgio Bellei, da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentaram trabalhos relacionados não com questões puramente acadêmicas, mas com reflexões envolvendo a política do ensino das literaturas inglesa e norte-americana em universidades brasileiras.

Os trabalhos pareceram-me extremamente importantes, pois exploravam aspectos conflitantes que enfrentamos na nossa prática diária de ensino, pesquisa e extensão em LLI, mas aos quais não temos dedicado a necessária atenção; eles falavam das dúvidas, ansiedades e hesitações que experienciamos por causa das difíceis opções que temos de fazer quando trabalhamos questões curriculares dos cursos em que a área de LLI se insere, quando criamos disciplinas e ementas para estes programas ou até quando montamos os planos de aula para os cursos que ensinamos

¹² Um exemplo dessas deficiências: dos dezessete doutores do programa de pós-graduação em literatura – teoria literária e literatura brasileira – da Universidade de Brasília, sou a única docente com PhD em LLI, atuando na área de teoria e crítica feminista e literatura comparada; acho que esse problema do isolamento e conseqüente fragilidade do nosso trabalho deve acontecer com vários colegas que atuam em LLI nos programas de pós-graduação em outras universidades do país.

regularmente, na graduação e na pós-graduação. Exploravam também sentimentos de culpa e desconforto que às vezes sentimos por trabalharmos com LLI numa atmosfera de crescente e necessária reação aos injustos imperialismos culturais e econômicos do mundo contemporâneo. Finalmente, eles nos apontavam estratégias criativas para trabalhar estas questões: essas estratégias precisariam ser expandidas e aperfeiçoadas a fim de que pudéssemos adotar um comportamento que o professor Bellei muito bem caracterizou como “antropofagia cultural”, utilizando o já conhecido termo do poeta e crítico brasileiro Augusto de Campos, o qual, por sua vez, se espelhou no movimento pela nacionalização da nossa arte e nossa cultura, o sentimento de *tupi or not tupi*, que caracterizou o movimento modernista no Brasil dos anos 1920.

O professor Bellei retoma essa noção de “canibalismo” cultural, segundo a qual devemos procurar absorver conhecimentos de outros países sem perder a nossa hegemonia cultural. Para isso, precisamos adotar uma postura em que a informação nova é digerida e transformada em fonte de energia para a produção de conhecimentos originais e válidos para a nossa cultura. Isso implica na absorção de textos não sob a forma de compreensão passiva, mas de ativa, consciente e de independente apropriação para a construção de novos significados que respondam às nossas necessidades. Em um de seus livros, *Nacionalidade e literatura*, o professor Bellei mantém essa preocupação, a qual tem informado o seu trabalho intelectual nos últimos anos. Discordando do pensamento de alguns colegas de nossa área, acredito que até hoje esse problema não está ultrapassado; concordo integralmente com a posição do professor Bellei, quando enfatiza a necessidade de trabalharmos para construir uma história brasileira da literatura norte-americana (e outras literaturas produzidas em língua inglesa, acrescento eu), organizada sob a perspectiva do nosso contexto. Precisamos expandir também o ensino e

a pesquisa na área de estudos pós-coloniais, para que a LLI não seja sinônimo de literatura inglesa e norte-americana apenas.¹³

Nós, professores que trabalhamos com uma literatura/cultura estrangeira, somos não raramente classificados como culturalmente deslocados, inúteis e elitistas. Ao mesmo tempo, corremos o risco de adotar uma postura de reverência em nosso processo de conhecimento e divulgação da cultura de países dominantes, diante dos quais temos reações ambivalentes de admiração e cobrança ou ressentimento. Lembro agora as palavras de Gerald Graff, que caracterizou, em seu livro *Professing literature: an institutional history*, o ensino de literatura estadunidense como uma espécie de educational Monroe Doctrine.¹⁴ Empreendimento bem-sucedido?

Acredito firmemente que nosso país, adormecido por séculos de subserviência aos dispositivos europeus e estadunidenses que nos foram impostos, encontra-se em dinâmico processo de busca dos seus próprios instrumentos de pensar, de sua substância brasileira. Não estamos sob nenhuma hipótese defendendo uma rejeição xenófoba à contribuição estrangeira. Desnecessário parece-me justificar aqui a importância do conhecimento de outras culturas para o enriquecimento da nossa própria, sobretudo no atual estágio de internacionalização do mundo moderno. Minha preocupação é verificar como que nós, enquanto pesquisadores brasileiros, estamos incorporando o produto estrangeiro em nossa cultura; se estamos integrando-o de forma útil e positiva à nossa experiência, ou se o estamos transformando em nosso “superego”, absorvendo incondicional e subservientemente processos e valores culturais alheios às nossas aspirações e contexto específico. Essa atitude questionadora, felizmente assumida na prática docente e de pesquisa de tantos colegas, precisa ser constantemente exercitada e renovada, penso.

¹³ Gostaria de expressar meu desconforto com a terminologia *norte-americana*, substituída a partir de agora pelo termo *estadunidense*.

¹⁴ GRAFF G. *Professing literature: an institutional history*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987, p.130.

O interminável conflito entre posições de subordinação e contestação, contenção e subversão, os quais são dialéticos e relativos; os fenômenos de aculturação e de sincretismo; as negociações éticas e epistêmicas envolvidas na complexa “genealogia do poder”; a posicionalidade heterogênea dos produtores, mediadores e consumidores de culturas; a recuperação de conceitos como o perspectivismo nitzscheano à luz do comportamento proteiforme do pós-estruturalismo; esses riquíssimos conceitos, trabalhados por Raymond Williams, Gramsci, Althusser, Homi Bhabha, Franz Fanon, Aimé Césaire e tantos outros brilhantes teóricos da sociedade contemporânea não podem ser encapsulados no espaço limitado deste trabalho, sob pena de os vermos procustianamente listados em forma de pastiche. Gostaria apenas de enfatizar que esta preocupação com os elementos históricos, sociais e políticos que marcam os estudos literários mais recentes, constitui o elemento articulador e a perspectiva básica de várias dissertações, teses e demais tipos de produção acadêmica mais recentes em nossa área, o que aponta caminhos promissores de redefinição da importância e dos objetivos da área de LLI no Brasil.¹⁵

O ensino e a produção de literatura no Brasil têm sido profundamente influenciados por essas vigorosas formulações teóricas que estão acontecendo no campo da literatura desde os anos 1970, quando observamos uma radical problematização, questionamento e revisão de valores, conceitos e hierarquias que desestabilizaram conceitos ortodoxos de valor que nos iluminavam. Nessa “troca da guarda” na academia, uma consequência positiva foi a relativização dos antigos “deuses” teóricos que sempre tinham seus seguidores incondicionais. A perspectiva pós-estruturalista e os consequentes conforto/insegurança do relativismo cultural; o esforço revisionista das críticas feminista e pós-colonial; a atmosfera multifacetada do multiculturalismo;

¹⁵ Os elementos utilizados na presente análise foram retirados dos seguintes sites: www.letas.ufmg.br/poslit; www.humanas.ufpr.br/posletras; www.ufsc.br/pgi; www.fflch.usp.br; www.ufpb.br; www.ufjf.br; www.uerj.br.

esses são conceitos complexos e desafiadores da nossa condição pós-moderna. A partir daí, a estética emerge com construção social, não ideal universal, mas de heranças culturais, sociais, posicionalidades e contingências.

Sem querer sugerir para nós o papel de destruidores edipianos de nossas origens teóricas, gostaria de observar que esta verdadeira “revolução” teórica está construindo linguagens e conceitos com os quais nós pesquisadores brasileiros conseguimos nos identificar mais confortavelmente. Entretanto, insisto, não podemos esquecer que continuamos a importar essas teorias, concebidas na Europa e manufaturadas nos Estados Unidos, que exportam seu excedente para consumo em outros países. Por outro lado, não podemos ignorar que cada vez mais se fortalece a consciência – bem como uma nova praxis acadêmica – da importância de trabalharmos dialeticamente essas atitudes conflitantes, quais sejam, comportamentos marcados por um nacionalismo exacerbado, que provoca uma extrema e empobrecedora negação de influências estrangeiras por um lado e, por outro lado, atitudes colonialistas de aceitação passiva de modelos externos. Acredito, todavia, que é necessário aguçarmos constantemente nosso espírito crítico para evitar atitudes acadêmicas de simplesmente copiar teorias importadas, o que durante muito tempo caracterizou o meio universitário brasileiro.

Tomando mais um empréstimo confortável de um teórico estrangeiro, lembraria aqui as palavras de um dos grandes teóricos do pós-colonialismo, Edward Said, o qual escreveu em seu *Culture and imperialism*:

The history of such fields as comparative literature, English Studies, cultural analysis, anthropology, can be seen as affiliated with empire and, in a manner of speaking, even contributing to its methods for maintaining Western ascendancy over non-Western natives.

Mas ele também acrescenta: “Our interpretative change of perspective allows us to challenge the sovereign and

unchallenged authority of the allegedly detached Western observer".¹⁶

Apesar do horizonte aparentemente glamoroso das novas teorias brevemente citadas neste trabalho, gostaria aqui de lembrar as palavras do professor Sergio Bellei, que, em seu artigo *Brazilian Culture in the Frontier*, publicado no *Bulletin for Latin American Research*, questiona o conceito aparentemente tão libertador de mediação. Ele nos alerta que, com a mediação, temos a sensação de que fomos promovidos subitamente, ou seja, não somos mais imitadores, mas *mediadores*. Desta forma, não precisamos nos sentir culpados de estarmos continuamente e crescentemente importando teorias da Europa e dos Estados Unidos. Bellei então conclui seu argumento (o qual não é tão simples como estou tentando resumir aqui) observando que "mediation may be very comforting but unfortunately unable to change existing social and economic conditions... Emphasizing mediation rather than open resistance tend to preclude rather than promote change".¹⁷

A Abrapui já completou trinta anos de relevantes trabalhos para a melhoria do ensino de língua inglesa e suas respectivas literaturas; é nosso principal fórum para discussões acadêmicas. Poderíamos então aproveitar melhor esse fórum privilegiado e torná-lo também um espaço para maior discussão e formulação de políticas de ensino e pesquisa para a nossa área; preocupame, entretanto, o fato de termos avançado muito pouco na discussão de políticas globais, para a área, que contemplem alguns

¹⁶ SAID, E. *Culture and imperialism*. Londres: Vintage, 1994, p. 59. "A história de áreas como literatura comparada, estudos britânicos, estudos culturais, antropologia, pode ser vista como associada ao império, e, de certa forma, até contribuindo com seus métodos para manter a ascendência dos povos ocidentais sobre os não-ocidentais... Nossa mudança de perspectiva interpretativa nos permite desafiar a soberania e a autoridade não desafiada do supostamente distanciado observador ocidental" (minha tradução).

¹⁷ BELLEI, S. *Brazilian culture in the frontier*. *Bulletin of Latin American Research*, v. 14, n. 1, p. 47-68, 1995, "A mediação pode ser muito confortável mas infelizmente incapaz de mudar as atuais condições sociais e econômicas... Enfatizar a mediação em vez da resistência aberta tende a escamotear, e não a promover, mudança" (minha tradução).

dos questionamentos aqui explicitados. Nossos seminários anuais tratam basicamente de assuntos acadêmicos, e não desenvolvem reflexões aprofundadas sobre a política de ensino de inglês no Brasil. Cabe a nós dar mais visibilidade a essa dimensão político-ideológica da nossa prática profissional.

Ao lado dessa preocupação de natureza mais ideológica, este trabalho também aponta uma outra dimensão que me parece relevante: a enorme separação entre as disciplinas de língua inglesa e as de LLI em nossos cursos de Letras. Entretanto, salientamos aqui a área de concentração em LLI do mestrado em Letras da UERJ, programa iniciado em 2001, com uma linha de pesquisa chamada Análise do Discurso em Língua Inglesa; exemplo de produção nesta área é o projeto de pesquisa Avaliação e Interdiscurso em Narrativas de Identidade. Além do trabalho da UERJ, o programa interdisciplinar em linguística aplicada da UFRJ tem uma vigorosa área de concentração – o discurso literário de língua inglesa, com considerável produção acadêmica, no qual salientamos o trabalho da professora Sonia Zyngier; pesquisando no Currículo Lattes da referida professora, percebemos que a maioria de sua produção acadêmica (23 trabalhos publicados em anais, 66 publicações em periódicos acadêmicos, sete capítulos de livros, nove livros publicados e organização de outros três, orientação de três dissertações de mestrado e dezessete orientações de iniciação científica) busca trabalhar conjuntamente a língua e a literatura, bem como o ensino de literatura. O programa da UFSC também tem apresentado algumas dissertações/teses que trabalham na linha da convergência entre essas duas áreas, como podemos ver no quadro apresentado posteriormente neste trabalho.

Com exceção desses dois programas, verificamos a quase que completa ausência de projetos de pesquisa, publicações e cursos que busquem a integração dessas duas áreas, que me parecem tão interdependentes. Uma análise preliminar de alguns dos veículos de publicação dos nossos trabalhos acadêmicos no Brasil (já mencionados neste trabalho) evidenciam essa preocupante desvinculação.

Observando-se os dados abaixo, os quais dizem respeito ao número de trabalhos (palestras, mesas redondas e comunicações) apresentados nos mais recentes Senapullis que já tiveram seus anais publicados,¹⁸ percebe-se que a natureza desses trabalhos refletem mais uma vez a ausência do diálogo entre os professores de língua inglesa e os de LLI:

Ano do evento	Área de trabalho		
	LLI	Língua/literatura	Tradução
1995	53	4	5
1996	63	3	4
1997	72	4	6
1998	62	3	1

Os encontros anuais da Abrapui mantêm os espaços distintos entre as duas áreas, as quais, a partir de 1979, passaram a organizar seus encontros acadêmicos separadamente. Existe um crescente interesse em viabilizar um encontro conjunto, mas esta iniciativa sempre enfrentou resistências em ambas as áreas, bem como dificuldades de ordem estrutural que adiaram a realização de um evento único envolvendo professores de língua inglesa e de LLI. Felizmente essa experiência se concretiza em abril de 2003, com o XXXII Senapulli – LLI: Visões e Revisões e o XVII Enpuli – A Interculturalidade no Ensino do Inglês. A própria escolha da temática dos encontros, os quais terão vários momentos de trabalhos conjuntos, evidencia o vigor das inovações teóricas e práticas (as quais vejo como mutuamente alimentadas) desta área no Brasil. Esperamos que haja uma expansão da pesquisa colaborativa em nossa área, o que será útil e enriquecedor para os dois segmentos. (O evento foi realizado com sucesso, o que levou as comissões nacionais do Senapulli e do Enpuli a pensar na expansão dos espaços comuns aos dois eventos e, até mesmo, na possibilidade de uma temática única para ambos.)

¹⁸ Os anais do XXXI Senapulli (2000) encontram-se em fase final de elaboração, e por isso não pudemos computar os dados do nosso último evento.

Universidade de São Paulo

	Cânone	Estudos culturais/interdiscip./ não-canônicos/ de gênero	Tradução literária	Ensino de literatura	Literatura irlandesa
1970	3M				
1971					
1972	2D	1M			
1973					
1974	1M				
1975					
1976					1D
1977		1M			
1978	1M/1D				
1979	2M	2M			
1980	3M				
1981	1M				
1982	1M				
1983					
1984	1D	2M			
1985	1M	1M/1 D			
1986					
1987	2D	2M	1D		1D
1988	2D				
1989	1D	1D			1M
1990			1D		1M/1D
1991					
1992					
1993		1M			1M
1994		1D			
1995	1M	1D			1M/1D
1996	3M	2M			2M/1D
1997	3M/1D	2M/2D	1M		
1998	3M/1D	2M	3M		2D
1999		1M/1D	1M	1M	1D
2000	1M	6M/1D	2D	2M	
2001		1M	1M	1D	

Universidade Federal de Santa Catarina

	Cânone	Estudos pós-coloniais/ não-canônicos	Estudos de gênero	Estudos culturais/ interdisciplinares	Interface língua/ literatura
1973			1M		
1974					
1975	2M	1M			
1976	2M				
1977			1M		
1978	5M				
1979	4M		2M		
1980	7M	1M			
1981	6M		1M		
1982	3M				
1983	2M	2M			
1984	1M				
1985	3M				
1986	1M				1M
1987		1M			1M
1988	1M				
1989	1M		3M		
1990			1M		
1991	3M		1M		
1992	2M		6M		
1993	1M		4M		1M
1994		1M	1M		1M
1995	1M	1M	3M	2M	
1996	1M	1M/1D	2M/1D	1M	1M
1997				1M	1D(tradução literária)
1998	1M/1D			1M	
1999	3M	1M	1M	1M	1M/1D(tradução literária)
2000	2M/2D		1D		
2001	2M		4M/1D	3M/4D	

Em seguida, apresento um quadro demonstrativo das dissertações e teses defendidas até 2001 nos programas em LLI da USP e da UFSC, os mais antigos do país nesta área.¹⁹

Embora consciente das limitações inevitáveis de uma limitadora das teses nos itens anteriormente definidos, precisei organizar os dados para possibilitar uma rápida leitura; entretanto, gostaria de chamar atenção para alguns detalhes dessa classificação:

1. Quando defini o item Gênero, coloquei aqui não apenas teses/dissertações com uma clara preocupação da problemática de gênero como categoria analítica – como por exemplo: *Why can't women talk like a man? An investigation of gender in Pygmalion, by Bernard Shaw* (UFSC-2001/M) e *Race, gender and culture. The reconstruction of "America" by native women* (UFSC-2001/D). Também incluímos nesta categoria, aqueles trabalhos que escolheram escritoras como seu objeto de análise; exemplos dessa inclusão: *A study of the literary sources in Katherine Anne Porter's stories* (USP-1985/M) e *The uniqueness of Mary Shelley's Frankenstein in the gothic literary tradition* (UFSC-1993/M). O item Gênero aparece em coluna específica no quadro da UFSC, a qual tem expandido consideravelmente esta área, não só em LLI, mas sobretudo na pós-graduação em literatura brasileira. Dois de seus professores (Susana Funck, da área de LLI e Zahidé Muzart, de literatura brasileira) já foram coordenadores do GT Mulher e Literatura, da Anpoll. Essas professoras também fundaram a Editora Mulheres em 1996. A UFSC também edita a reconhecida revista acadêmica *Estudos Feministas* e já promoveu cinco encontros internacionais interdisciplinares – Fazendo Gênero.

¹⁹ Anexamos no fim deste capítulo uma relação dessas dissertações e teses.

2. A definição de um autor “canônico” foi feita a partir da sua identificação em antologias, mesmo que esses escritores sejam identificados como anti-establishment; exemplo disto é a dissertação *Variations of the beat influence in the different phases of Jack Kerouac’s work*. (USP-1987).
3. No quadro da USP, a classificação “não-canônica” engloba também estudos sob a perspectiva de raça, classe, estudos pós-coloniais e estudos culturais, como por exemplo a dissertação *A poesia de Bob Dylan na fronteira da canção popular e da poesia acadêmica* (USP-1997/M).
4. Com relação ao quadro demonstrativo da UFSC, identificamos uma tendência forte para os estudos culturais e sobretudo interdisciplinares, razão pela qual criamos uma coluna que engloba essa tendência, com trabalhos sobretudo em literatura e cinema, além de questões de raça e classe, linguagem, etc. Exemplo dessa tendência é a dissertação *Character, language and translation: a linguistic study of character construction in a cinematic version of Williams “A Street Car Named Desire”* (1999).
5. Das noventa dissertações de mestrado e quarenta teses de doutorado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana da USP, 27 dissertações e oito teses não foram incluídas no quadro anterior por tratarem de temas específicos da língua inglesa; também não incluímos os trabalhos sobre tradução que foram produzidos dentro de uma abordagem lingüística e cultural, sem vinculação a aspetos literários e portanto fora do escopo do presente trabalho. Não estão incluídas no quadro da USP as cinco teses de doutorado defendidas entre 1950 e 1969, antes de o programa ter o funcionamento autorizado pela Capes (ver essas teses listadas em anexo no fim deste trabalho).

6. Com relação ao quadro da UFSC, temos 103 dissertações e quatorze teses defendidas pelo programa na área de língua inglesa/lingüística aplicada/tradução, pelos mesmos motivos também não incluídas no quadro anterior.

A partir da análise destes dados, gostaria de fazer algumas observações sobre o que identifiquei como tendências dos nossos programas de pós-graduação. Acredito ser importante registrar essas tendências, pois imagino que deveríamos avançar no desenvolvimento de coleta de dados com um maior número de instrumentos (tais como disciplinas ministradas, linhas de pesquisa, entre outros) e com um maior número de programas, para acompanhar com mais precisão esse desenvolvimento e diversificação bastante positivos em nossa área.

- a) Interesse por projetos interdisciplinares. Como evidência disto temos também a crescente participação dos nossos docentes nos encontros da Abralic e Abea; a Abea já teve cinco dos oito diretores de nossa área: Ana Lucia Gazolla (UFMG), Nancy Naro (UFF), Rita Terezinha Schmidt (UFRGS), Neuza Matte (UFRGS), Sonia Torres (UFF); esta última, atualmente vice-presidente da International American Studies Association (Iasa). O perfil comparatista e interdisciplinar da Abralic dispensa detalhamento; entretanto, como a Abea é um pouco menos conhecida, faremos sua breve descrição, retirada de sua homepage, o que nos dá uma idéia exata do perfil interdisciplinar dessa Associação. Fundada em 1984, a Abea já contou, em seus quadros, com mais de duzentos associados, oriundos das mais diversas instituições de ensino e pesquisa do país e do exterior, tendo realizado ao longo deste período, onze jornadas de estudos americanos. Com esses encontros, a Associação foi consolidando um perfil que, sem descaracterizar as suas origens, sintetiza as duas principais direções que hoje norteiam

os estudos americanos no Brasil: de um lado, o foco nas fronteiras do nacional, com estudos centrados nos Estados Unidos da América, abrangendo as várias áreas das ciências humanas e amparado na valorização das especificidades do saber e da cultura desenvolvidos naquele país; de outro, o foco no transnacional com estudos comparados Brasil-Estados Unidos, que privilegiam as analogias e as idéias de convergência, bem como a sua propagação na compreensão das relações de diferença presentes nos fenômenos interculturais.

- b) Aliado ao item anterior, percebemos ainda o interesse também crescente pelos estudos culturais, pela interface da literatura com questões de raça, classe, gênero e por enriquecedoras articulações epistemológicas. Como bem coloca a professora Maria Elisa Cevasco, apesar das dificuldades teóricas e práticas provocadas por essa ampliação do escopo do nosso trabalho, ainda assim poderemos fazê-lo:

Who in a literature department is going to teach those exciting new courses? Most of us are not trained in film theory, media studies or in any other related discipline. Ours was a literary training, and if we want to deal with other media, there is a lot of research to do. In this sense, cultural studies is definitely not our field. But having said that, I want to add that this need not refrain us from embarking on this interdisciplinary venture. Literary works, films, advertisements, TV soaps and even TV news, all share one common characteristic: they can all be considered ways of constructing experience, or organizing the meanings and values through which a society tries to make sense of itself in history... Our literary training has certainly given us a considerable amount of cultural literacy – that is, the ability to interpret signs in different media, and we should make use of this when venturing away from our traditional field.²⁰

²⁰CEVASCO, M.E. It is not my field: problems in the teaching of cultural studies. *Anais do XXX Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa*. Abrapui, Atibaia/SP, 1998, p. 338-345: Quem vai ensinar esses novos e

O sucesso dessas iniciativas pode ser ilustrado, dentre tantos outros exemplos, pela dissertação defendida na USP, em 1997, *A poesia de Bob Dylan na fronteira da canção popular e da poesia acadêmica*.

- c) Sobre os estudos de gênero e sua articulação com a literatura, gostaria de mencionar, apenas para ilustrar o interesse na área, que a participação de professores em LLI no XXX Seminário Nacional Mulher e Literatura foi transformada em um dos três volumes publicados em forma de livro.²¹ Registramos também a escolha da Professora Peonia Guedes na coordenação do GT Mulher e Literatura, da Anpoll, para o qual vem ingressando um bom número de pesquisadores que trabalham em LLI.
- d) Observamos com entusiasmo o enriquecimento do conceito de LLI com a incorporação de outras literaturas de língua inglesa – principalmente as literaturas irlandesa e canadense; registramos aqui o incansável e entusiasmado trabalho da Professora Munira Mutran, que atua com literatura anglo-irlandesa em todos os níveis de ensino e em vários espaços nacionais e internacionais de pesquisa

excitantes cursos em um departamento de literatura? A maioria de nós não tem treinamento em teoria do cinema, estudos de mídia ou disciplinas relacionadas. Nosso conhecimento é literário e se quisermos trabalhar com outras áreas precisaremos desenvolver muita pesquisa. Neste sentido, estudos culturais definitivamente não são nosso campo. Tendo dito isso, entretanto, gostaria de acrescentar que tal não deve nos impedir de embarcar nessas iniciativas interdisciplinares. Trabalhos literários, cinema, propaganda, novelas e até mesmo programas de notícias pela TV, tudo isso compartilha uma característica: todos eles são formas de construir experiência e organizar os significados e os valores com os quais a sociedade tenta encontrar seu papel na história... Nosso treinamento literário com certeza nos deu um conhecimento cultural considerável, ou seja, a habilidade de interpretar signos de origens diversas, e deveríamos utilizar esse conhecimento para abandonar um pouco nosso campo literário tradicional (minha tradução, p. 340).

²¹ GASOLLA, A. L.; DUARTE, C; ALMEIDA, S. G. de (Orgs.). *Gênero e representação em literaturas de língua inglesa*. Fale/UFMG, 2002.

e produção científica, dos quais salientamos a recente realização do Congresso Internacional – International Association for the Study of Irish Literatures (Iasil) (USP-2002).

Ainda dentro dessa tendência, observamos o desenvolvimento dos estudos de literatura pós-colonial – esta última, infelizmente, muito mais presente no campo da pesquisa e da produção científica do que no da prática docente; destacamos aqui o trabalho dos pesquisadores Kanavilil Rajapopalan (Unicamp) e Lynn Mario M. de Souza (USP), que têm atuado com excepcional vigor nesta área. A partir de uma rápida análise de algumas publicações e anais de eventos nacionais, observamos o promissor interesse por esses estudos pós-coloniais em nosso país.

- e) Pudemos observar também um crescente questionamento com relação ao estudo dos autores considerados canônicos; entretanto, como não analisei os cursos ministrados na pós-graduação, mas apenas a pesquisa e produção científica, não posso afirmar que esta atitude estende-se também à prática docente. Ilustraria essa relevante tendência citando o livro do professor Thomas Bonnici, *O pós-colonialismo e a literatura. Estratégias de leitura* (2000), no qual o referido professor não apenas sugere respostas pós-coloniais para nossas releituras de obras canônicas, mas também o estudo dessas obras por uma perspectiva de estudos comparados com a nossa literatura.
- f) Com relação à área de ensino de literatura, a qual considero extremamente relevante para nossa prática profissional, fico feliz em observar sua expansão, tão bem resumida pela professora Vera Helena Gomes Wielewiski em sua tese de doutorado *Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos*:

Esta pesquisa é inserida no contexto de trabalhos sobre as LLI e seu ensino no Brasil. Apesar de as pesquisas sobre esse tema ainda serem poucas, pode-se perceber um crescente interesse sobre o assunto. Professores de LLI, ao que parece, estão começando a perceber que não apenas os conhecimentos específicos a serem “transmitidos” na sala de aula, envolvendo análises literárias, são importantes. Professores de literatura podem também se interessar pela sua sala de aula como prática pedagógica. Essa preocupação incipiente, mais comum na pesquisa da sala de aula de língua inglesa, faz-se sentir através de iniciativas como a realização de um encontro específico para a discussão do assunto, como o I Encontro Nacional sobre Ensino de Literaturas em Língua Inglesa (Enelli), na Universidade de Brasília, em 2000, coordenado pela professora Cristina Stevens. O número 37 da revista *Ilha do Desterro*, publicada pela Universidade Federal de Santa Catarina, também se dedica ao assunto, com o tema “The challenge of literature and foreign language teaching and learning”, editado pela professora Izabel Brandão, da Universidade Federal de Alagoas.

Alguns pesquisadores brasileiros têm se dedicado de forma mais específica ao estudo da aula de LLI. Sonia Zyngier, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, defende a estilística como meio de sensibilizar (sensitize) os alunos de LLI para o fenômeno literário... Os trabalhos de [Laura] Izarra [USP]... chamam a atenção para o contexto sócio-cultural e político do ensino de literaturas e para as relações de poder que ocorrem na interação que se dá na sala de aula... [Lynn Mario de] Souza [USP] e [Clarissa Menezes] Jordão [UFPR]... desenvolvem estudos etnográficos na sala de aula de LLI e também consideram as relações de poder que ocorrem nesse contexto em conexão com situações culturais, políticas e ideológicas (p.31-32).

Acrescentaria ainda o trabalho da professora Josalba R. Vieira, cuja tese de doutorado, defendida no programa de pós-graduação da Unicamp e orientada pela professora Matilde Scaramucci, trabalha na interface literatura e ensino de língua

inglesa – *A leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira* (1999). Não poderia deixar de mencionar aqui o trabalho do professor Lynn Mário M. de Souza (USP), cuja produção – conforme dados obtidos pelo sistema Lattes²² – se dá majoritariamente na área de estudos pós-coloniais e de ensino de literatura.

Após essa apresentação e breve análise de alguns dados da pós-graduação em LLI, registro novamente que estou consciente da natureza incompleta deste trabalho, que, para mim, teve o objetivo de problematizar e apenas iniciar o que acredito precisa ser aprofundado. Gostaria de encerrá-lo com o espírito com o qual ele foi desenvolvido, ou seja, com o empenho em salientar e utilizar basicamente o conhecimento produzido pelos nossos pesquisadores. Portanto, fecharia meu texto sinalizando dois pontos que acredito merecem nossa atenção. O primeiro ponto diz respeito a questões de natureza estrutural e política que precisam ser pensadas para um gradual redimensionamento dos nossos programas em face das experiências desafiadoras, como, por exemplo, a implantação de mestrados profissionalizantes. Este ponto está bem expresso nas palavras do presidente da Capes:

A pós-graduação nacional não pode mais se contentar com a tarefa de formar recursos humanos para o meio universitário e para a pesquisa acadêmica ou não acadêmica, apesar desta continuar sendo uma tarefa prioritária e fundamental. Um dos desafios cruciais que deve ser enfrentado pela pós-graduação nacional – além de formar quadros para o meio acadêmico e para a pesquisa – diz respeito a sua capacidade de prover o país nos seus mais variados meios profissionais de recursos humanos altamente qualificados.²³

A outra questão tem natureza mais acadêmica e ideológica; diz respeito à nossa prática profissional, bem definida pela pro-

²² Dezoito artigos, três livros, cinco capítulos de livros, organização de dois livros, orientação de duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

²³ *Infocapes*, v. 9, n. 2 e 3, p. 6, abr./set. 2001.

fessora Clarissa M. Jordão no seu conceito de literatura como atitude epistemofágica transformadora:

O termo *epistemofagia*, cunhado na combinação entre epistemologia e antropofagia, alude à digestão de significados diferentes e de suas maneiras de existir, numa mistura entre o que foi devorado e aquela que devorou, resultando num hibridismo que permite a formação de perspectivas novas de caráter múltiplo e a criação de processos diferentes de compreensão. Esses processos, considerados sempre em desconstrução, reflexivamente sujeitos e assujeitados à própria problematização, percebidos em suas relações de poder e legitimidade, levariam a um reconhecimento das estruturas de construção de sentidos que nos informam, ou seja, do nosso habitus cultural, e trariam a possibilidade de transformação dessas estruturas: uma vez reconhecidas como arbitrárias, embora não gratuitas, estaria aberta a possibilidade de construção de outros sentidos, num processo em que a transformação constante seria possível.²⁴

Referências bibliográficas

ANPOLL. A pós-graduação em Letras e linguística no Brasil: memórias e projeções. In: XXVII ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 2002. Gramado. *Boletim Informativo*, n. 31. Gramada, RS: UFRGS, 2002.

BELLEI, S. Teaching American literature in Brazil. Reading as cannibalism. *Anais do XXII Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa*. Poços de Caldas, MG: Abrapui, 1990, p.240-246.

²⁴ JORDÃO, C. *A educação literária "no lado dos Anjos"*. São Paulo, 2001. Tese – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. p. 151.

_____. *Nacionalidade e literatura. Os caminhos da alteridade*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

_____. The culture of mediation. *Anais do XXIV Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa*. João Pessoa: Abrapui, 1993. p. 9-18.

_____. Teaching American literature in Brazil: from meaning to significance. *Letras*. v. 4, n. 2. Campinas, SP: PUC-Campinas, SP, p: 74-85, 1995.

_____. Brazilian culture in the frontier. *Bulletin of Latin American Research*, n. 1, v. 14, p. 47-68, 1995.

BONNICCI, T. *O pós-colonialismo e a literatura. Estratégias de leitura*. Maringá: Editora da UEM, 2000.

BRANDÃO, I.F.O. (Org.). The challenge of literature and foreign language teaching and learning. *Ilha do Desterro*, n. 37, Florianópolis: EDUFSC, jul./dez. 1999.

CEVASCO, M. E. It is not my field: problems in the teaching of cultural studies. *Anais do XXX Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa*. Atibaia, SP: Abrapui, p. 338-45, 1998.

FUNCK, S. Deciding what to teach. *Anais do XXII Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa*. Poços de Caldas, MG: Abrapui, p. 224-229, 1990.

GRAFF, G. *Professing literature. An institutional history*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

IZARRA, L. Crossing the borders: the turning point in the teaching of English literatures to "foreign" students today. *Anais do XXIX Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa*. Atibaia, SP: Abrapui, p. 156-167, 1997.

JORDÃO, C. *A educação literária "no lado dos Anjos"*. São Paulo, 2001. Tese – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

RISTOFF, D. Educative rituals. The uneasiness of teaching American literature in Brazil. *Anais do XXII Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa*. Poços de Caldas: Abrapui, p. 230-239, 1990.

SOUZA, L.M.T.M. O rato que ruge. O discurso crítico-literário pós-colonial como suplemento. *Anais do XXVI Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Abrapui, p. 116-120, 1994.

VIEIRA, J.R. *A leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês*. Campinas, SP, 1999. Tese – Universidade de Campinas.

WIELEWICKI, V.H.G. *Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras*. São Paulo, 2002. Tese – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

ZIZEK, Slavoj. *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1994.

ZYNGIER, S. Teaching literature to undergraduate EFL students. *English Teaching Forum*, v. 19, 1981, p. 33-34.

_____. Introducing literary awareness. *Language Awareness*, v. 3, n. 2, p. 95-108, 1994.

Universidade de São Paulo

I – Teses de doutorado defendidas até 2001

1. John Donne no movimento literário metafísico, 1950
2. Paterson e o poema épico americano moderno, 1962
3. Dialetos nas peças de Eugene O'Neill, 1968
4. Traduções brasileiras de Byron (1832-1911): contribuição ao estudo das influências byronianas no Brasil, 1969
5. Melville e as técnicas de persuasão em *Moby Dick*, 1972
6. A metáfora na poesia inglesa de Fernando Pessoa, 1972
7. Os princípios estéticos de Ford Madox Ford no seu desempenho como romancista, 1972
8. A personagem nos contos de Sean O'Faolain, 1976
9. Bellow's carnivalistic vision of the world in *Henderson the Rain King*, 1978
10. O elemento do absurdo na ficção da fase inicial de Huxley, 1984
11. Themes and narrative techniques in the novels of Virginia Woolf and Clarice Lispector, 1985
12. The seriocomic theatre of Tom Stoppard: parodic theatricality in travesties, 1987
13. A parallel study of James Joyce's *Ulysses* and Malcolm Lowry's *Under the volcano*, with emphasis on mock: heroic aspects, 1987
14. Yeats e a literatura do Renascimento italiano: significado de uma reflexão no limiar do séc. XX, 1987
15. O individual e o social no teatro de Peter Shaffer, 1988
16. American humor and Canadian humour Mark Twain and Stephen Leacock: a parallel study, 1988
17. A ficção e a mimesis na pós-modernidade: a obra de Ian McEwan, 1989
18. A tensão na poesia de Stephen Crane: constatada na sua recepção crítica e explicada historicamente pelo contexto em que foi produzida e artisticamente pelos elementos que constituem sua essência, 1989

19. Permanência e variedade em Brian Friel: uma travessia técnica, 1990
20. Past and present trends in literary translation studies, 1990
21. Espelhos e labirintos holográficos: o processo de uma “nova” síntese estética na obra de John Banville, 1995
22. Granville Barker: o transitar poético entre teoria e prática dramática, 1996
23. A presença do humor nos romances de Eudora Welty, 1997
24. Lincoln e Libra: duas concepções de romance histórico na literatura norte-americana, 1997
25. A arte e a estética dramática de Dion Boucicault: a construção dos melodramas irlandeses, 1998
26. Lady Gregory: uma dramaturgia de confluências teóricas e práticas, 1998
27. Donne At Lincoln's in and Whitehall: a study of the preacher and his audience, 1998
28. The nonessential victim in a persecution text: a reading of Toni Morrison's *The bluest eye*, 1999
29. Sean O'Casey's letters and autobiographies: reflections of a radical ambivalence, 1999
30. Ser ou não ser natural, eis a questão dos clichês de emoção na tradução audiovisual, 2000
31. De coadjuvante a protagonista: a tradução na tradução, 2000
32. As figurações do falso em: *O agente secreto*, 2000

II – Dissertações de mestrado defendidas até 2001

1. The short happy life of Francis Macomber: análise de um conto de Ernest Hemingway e suas traduções para o português, 1970
2. *The grapes of wrath*, de John Steinbeck e *Vidas secas*, de Graciliano Ramos: estudo comparativo, 1970
3. Through a glass darkly: distortion and truth in the four narratives of Faulkner's *Absalom, absalom!*, 1970

4. O dialeto negro de 1880 a 1960 em obras de Joel Chandler Harris, Dorothy e Dubose Heyward, Marc Connelly, Langston Hughes, J. Baldwin e L. Hansberry, 1972
5. Word, image and symbol in H.H.'S early nature poetry, 1974
6. A independência feminina nos romances de D. H. Lawrence, 1977
7. Semelhanças formais e temáticas em obras de Graham Greene e William Golding, 1978
8. Murray Schisgal as dramatist. His development and position in the American theatre of the sixties, 1979
9. O teatro de Joe Orton, 1979
10. Setting in the novels of Edward Lewis Wallant, 1979
11. O problema do tempo nas *Three time plays*, de J. B. Priestley, 1979
12. The myth of the fall of man in William Golding's *Pincher Martin*, 1980
13. Materials for the study of O'Neill's adaptation of *The Oresteia* and Brecht's adaptation of *Antigone*, 1980
14. The red badge of courage e Maggie, a girl of the streets: um estudo sobre a inocência em Henry e Maggie, 1980
15. Placelessness as revealed in the settings of V.S. Naipaul's *The mimic men*, 1981
16. Conceitos de tempo e expressão da temporalidade em *Camino Real*, de Tennessee Williams, 1982
17. William Faulkner and Richard Wright: two views of a negro character, 1984
18. Fertility and sterility in Eudora Welty's vision of the South: an analysis of some stories, 1984
19. A study of the literary sources in Katherine Anne Porter's stories, 1985
20. As vozes da narração: técnicas do ponto de vista nos romances de Graham Greene, 1985
21. A semiótica da gíria na ficção inglesa e norte-americana, 1987

22. Variations of the beat influence in the different phases of Jack Kerouac's work, 1987
23. James Stephens – The demi-gods at the cross-roads, 1989
24. Time and scene in the novels of Elizabeth Bowen, 1990
25. Expressionist traces in Sam sheppards: the rock garden and curse of the starving class, 1993
26. The theatre of William Butler yeats: theory and practice, 1993
27. George Bernard Shaw and the crusade for a new theatre, 1995
28. John Donne e a crítica brasileira: três momentos, três olhares, 1995
29. A estética rural de John Millington Synge, 1996
30. Pai-filho: antagonismo – identificação na tetralogia de John Updike, 1996
31. O homen invisível: a busca da identidade, 1996
32. Tradição e inovação: elementos da poética do teatro em Lennox Robinson, 1996
33. *The gallery*, de John Horne Burns: irônicos retratos da guerra longe do front, 1996
34. Lavínia: a protagonista trágica de *Mourning becomes electra*, de Eugene O'Neill, 1996
35. O cosmo whitmaniano: três *personae* presentes em *Song of Myself*, 1996
36. Peter Shaffer: the apollonian-Dionysian conflict in the gift of the gorgon, 1997
37. O declínio da aristocracia sulista no universo fragmentado de Williams in *The glass menagerie* e *A streetcar named desire*, 1997
38. Edwin Morgan: o poeta do presente e do futuro – leitura de um expoente da literatura escocesa contemporânea, 1997
39. *Nostromo*: figurações do virtual, 1997
40. A tradução da poesia visual de E. E. Cummings, 1997
41. A poesia de Bob Dylan na fronteira da canção popular e da poesia acadêmica, 1997

42. O humor é coisa séria. Tradução de tiras: exemplificando com Frank e Ernest, 1997
43. A tradução da poesia brasileira nos Estados Unidos: uma cronologia crítica, 1998
44. Identity and temporality; a study of Edward Albee's *Three tall women*, 1998
45. A poética de representações: a construção contrapontística em quatro dos romances modernistas de William Faulkner, 1998
46. Brevidade e sublimidade: a ópera *Macbeth*, de Verdi como tradução da tragédia homônima de William Shakespeare, 1998
47. A baleia multiplicada: traduções. Adaptações e ilustrações de *Moby-Dick*, 1998
48. Proposta de tradução de *Huckleberry Finn*, 1998
49. A resposta da crítica à tradução no Brasil: o Prêmio Jabuti, 1998
50. *Langston Hughes*: poesia negra e engajamento, 1998
51. (Des)encontros ao luar: a alegoria maniqueísta no romance *A passage to India*, 1998
52. O conto do moleiro de Geoffrey Chaucer: uma tradução comentada, 1999
53. Ciranda de ficção no século XIX: *Blackwood's Edinburgh Magazine* no Brasil, 1999
54. Uma época e um autor. Um percurso pelo universo de Edith Wharton: suas personagens Lily Bart e Undine Spragg, 2000
55. Alice Walker: identidade cultural e história em *The third life of Grange Copeland*, 2000
56. A book of common prayer: a frustração de um testemunho reificado, 2000
57. Tradição e inovação da gênese do romance inglês: o narrador em Henry Fielding, 2000
58. O épico dos ancestrais e a geração de identidade(s) no útero do espaço pós-colonial: as estratégias (re)visionárias de Wilson Harris em *Resurrection at Sorrow Hill*, 2000

59. *O amante do vulcão de Susan Sontag: um romance de idéias*, 2000
60. Os (des)caminhos do feminino em *The voyage out*, de Virginia Woolf, 2000
61. A “canção” da identidade em *Songdogs*, de Colum McCann, 2000
62. *Versões do feminino: Virginia Woolf e a estética feminista*, 2001
63. Um estudo sobre a contribuição da crítica para a percepção das obras de Jack Kerouac traduzidas no Brasil, 2001

Universidade Federal de Santa Catarina

I – Teses de doutorado defendidas até 2001

1. *Perceptions of power in the contemporary American novel*, 1996
2. *Imperialism and resistance in the work of Margaret Laurence*, 1996
3. *Retextualizing dubliners: a systemic-functional approach to translation quality assessment*, 1997
4. *Greek versus modern tragedy in Eugene O’Neill*, 1998
5. *The translation of wordplay in Alice in Wonderland: a descriptive and corpus oriented study*, 1999
6. *Blood and stone on stage: Peter Shaffer’s tragic plays*, 2000
7. *Mindscapes: Laura Riding’s poetry and poetics*, 2000
8. *The reception of W. Somerset Maugham’s works*, 2000
9. *The gangster in film and literature: a study of a modern American monster*, 2001
10. *Race, gender and culture: reconstructions of “America” by native women writers*, 2001

11. From page to screen: a study of irony in adaptations of Jane Austen's *Emma*, 2001
12. "Wherefore to dover?" Space and the construction of meaning in filmic adaptations of Willians of King Lear, 2001
13. War-joy and the pride of not being rich: constructions of American and Brazilian national identities through to discourse on Carmen Miranda, 2001

II – Dissertações de mestrado defendidas até 2001

1. The dimensions of a woman's reality: a study of Virginia Woolf, 1973
2. Some aspects in the development of Melville's style and themes from narrative to symbolism, 1975
3. D.H. Lawrence: sex for the anti-puritanical puritan, 1975
4. Wilfred Owen as a pacifist, 1976
5. Art and artists in Lawrence Durrell, 1976
6. The persistence of Endymion, 1976
7. The sisters: a study of Lawrence's mode of female characterization, 1977
8. Economic relationships in F. Scott Fitzgerald's novels and life, 1978
9. Edgar Allan Poe: the non-scientific scientist, 1978
10. Awakening from the nightmare: a study of the democratic hero in Joyce's *Ulysses*, 1978
11. The violent art of Ted Hughes, 1978
12. Sinclair Lewis: the noble barbarian, 1978
13. Molière's *Don Juan* and Byron's *Don Juan*: two different approaches to the same theme, 1979
14. Nietzschean themes in O'Neill's plays, 1979
15. The theme of education through conflict in the early novels of George Eliot, 1979
16. Hawthorne's defense of nature against civilization, 1979
17. Malcolm Lowry's *Under the volcano*: a study of myth and symbol, 1979

18. Scott Fitzgerald's women: a view of the flapper as a projection of the author's anima, 1979
19. Madness in Shakespeare's major tragedies: a tentative analysis towards a laingian interpretation, 1980
20. The misplaced urbanite: a study of the urban experience of Saul Bellow's protagonists, 1980
22. Love and war in Hemingway's fiction, 1980
23. The theme of the child in the fictions of Nathaniel Hawthorne, 1980
24. Vision of Africa: the problems of identity as it relates to the American blacks, 1980
25. Trinity in the context of North-American romanticism, 1980
26. Saul Bellow's defense of man: the pattern of alienation, purgation and reconciliation in Saul Bellow's fiction, 1980
27. William Shakespeare: the fools and folly, 1980
28. The reconciliation between self and society in John Steinbeck's major novels, 1981
29. Charles Dickens's child novels, 1981
30. A comparative study of the female character in Margaret Atwood's fiction, 1981
31. The theme of blackmail in the plays of Lilian Hellman, 1981
32. Whose victory? The conflict between philosophical pessimism and belief in Joseph Conrad's *Victory*, 1981
33. Colonialism in the fictional works of Joseph Conrad, 1981
34. Skepticism and humanism in Forster's treatment of personal relations, 1981
35. The industrial nightmare: a study of the evils of industrialism from D.H. Lawrence's *The white peacock* to *Women in love*, 1982
36. The fantasy content of *Alice in Wonderland* and *Through the looking glass*, 1982
37. Joseph Conrad: a symbolic study, 1982
38. U.S. Avant-Garde literature & the Small Presses – 50's to 80's: the struggle for psychosocial liberation , 1983

39. Existential anguish in tennessee Williams' main protagonists in the following plays: *The glass menagerie*; *A streetcar named desire*; *Orpheus descending*; *The night of the Iguana*, 1983
40. Joan of Arc in Shakespeare, Twain and Shaw , 1983
41. *Gaelle*, a case-study, 1983
42. The value of perceptual experience in James' protagonists: the ambassadors and the golden bowl , 1984
43. *Brave new world* x 1984: a comparison, 1985
44. Relations of dominance and equality in D.H. Lawrence, 1985
45. Individualism and the pursuit of the unconscious in Melville and Conrad, 1985
46. Justice and memory: the struggle of race relations in William Faulkner, 1986
47. The theme of conflict in *Lord of the flies*: a linguistic study, 1986
48. Magical elements in the narrative structure of Fairy Tales, 1987
49. Fictional dialogue – a source of conflict , 1987
50. Modern utopia: a reading of *Brave new world*, 1984 e *Woman on the edge of time* in the light of More's *Utopia*, 1988
51. Landscapes as mentalscapes: Saul Bellow's use of setting in *Henderson the Rain King*, 1989
52. Feminism in two of Shaw's plays, 1989
53. Marge Piercy's female protagonists: beyond the stereotype of passivity?, 1989
54. Henry Bergson's theory of time and Virginia Woolf's *Mrs. Dalloway*, *To the lighthouse* and *The waves*, 1989
55. Doris Lessing's belief in wholeness of the self and cosmic harmony, 1990
56. Kezia's stories: a reading of four tales by Katherine Mansfield, 1991
57. The awakening process or the achievement of maturity in four novels of Henry James, 1991

58. Scarlet letters read and responded: the question of truth in Hawthorne and Updike, 1991
59. Jewish values in Philip Roth's fiction, 1991
60. The shattering of myth: Anne Sexton's transforming view of fairy tales, 1992
61. Allegory and symbolism in *The Scarlet Letter*, 1992
62. The use of fairy-tale elements in Margaret Atwood's novels, 1992
63. Brazil in the poetry of Elizabeth Bishop: a "dazzling dialectic", 1992
64. "Say nothing and it may not be true": focalization and voice in *Wide Sargasso Sea*, 1992
65. Sexuality and nature in Robert Frost's lyrics, 1992
66. Social reform in the fiction of Charlotte Perkins Gilman and Olive Schreiner, 1992
67. Adrienne Rich: towards a feminist poetics, 1992
68. Cross-sex miscommunication and power in fictional talk: a discourse analysis study, 1993
69. Cutting "aesthetic teeth": Flannery O'Connor's habit of art, 1993
70. The uniqueness of Mary Shelley's *Frankenstein* in the gothic literary tradition, 1993
71. Metalanguage in Emily Dickinson's poems, 1994
72. Urbanism as a [rural] way of life: John Steinbeck *versus* The socio-logical school of Chicago, 1994
73. Rites of passage in Richard Wright's fiction: from chaos to a *new world*, 1994
74. From traditional archetypal to feminist archetypal criticism: William Faulkner's female characters in *As I Lay Dying* and *Light in August*, 1995
75. Blade runners and electric sheep in cyberspace: the questions of human identity, 1995

76. A study of characterization and representation in James Joyce's *A portrait of the artist as a young man* and John Barth's *Lost in the funhouse*, 1995
77. Decolonizing African achebe: the work of Chinua Achebe, 1995
78. From master narratives to simulacra: an analysis of modernist aesthetics in Orwell's *1984* and postmodern aesthetics in Terry Gilliam's *Brazil*, 1995
79. Estranged lives: the romantic grotesque in Carson McCuller's fiction, 1995
80. Manifestations of the grotesque in Angela Carter's *Love and Wise children*, 1995
81. Death in the poetry of Dylan Thomas, 1996
82. Mother-daughter relationships and the search for identity in Toni Morrison's *The bluest eye*, *Sula* and *Beloved*, 1996
83. From objectification to self-affirmation: mirror imagery in Atwood's first three novels, 1996
84. "The best of them that speak this speech": language and empire in the William Shakespeare's *The tempest*, 1996
85. Social critique in Scorsese's *The age of innocence* and Madden's *Ethan Frome*: filmc adaptations of two novels by Edith Wharton, 1996
86. Imagined space: representations of the future city in science fiction short stories by Forster, Ballard and Gibson, 1997
87. Tim Burton's *The nightmare before Christmas* X *O estranho mundo de Jack*: a systemic linguistic perspective on the study of subtitling, 1998
88. Televised America: the presence of television in John Updike's *rabbit*, *run* and *rabbit redux*, 1998
89. The river and the margins: marginality and exclusion in Mark Twain's *Old South*, 1998
90. Marlowe's *Edward II*: from page to screen, 1999
91. Men like us: the figure of the male homosexual in Edmund White's fiction , 1999

92. Character, language and translation: a linguistic study of character construction in a cinematic version of Willians' *A streetcar named desire*, 1999
93. Going native: a Brazilian appropriation of William Shakespeare's *The tempest*, 1999
94. Class conflict in William Dean Howells's *The rise of Silas Lapham* and *A hazard of news fortunes*, 1999
95. Rethinking female archetypal images in Charlotte Brontë's *Jane Eyre* at the turn of the century, 1999
96. The reception of John Updike's fiction in the Brazilian media, 2000
97. Domination and resistance in Herman Melville's characters, 2000
98. An analysis of the protagonist's face work in *As good as it gets*: from an obnoxious hermit to a social human being, 2001
99. "Why can't women talk like a man?": an investigation of gender in play *Pygmalion*, by Bernard Shaw, 2001
100. Reconstructing identities: a study of Toni Morrison's *Beloved* and Dionne Brand's *At the full and change of the moon*, 2001
101. The uses of magic realism in Allende's *The house of the spirits* and Esquivel's *Like water for chocolate*, 2001
102. The American frontier: from Cooper to Hollywood, 2001
103. Two translated views of Capitu in *Dom Casmurro*: an investigation of textual and contextual features in the construction of femininity, 2001
104. Poetry and politics in Adriene Rich (1951-1999), 2001
105. Charles Simic's uses of history, 2001
106. D. H. Lawrence: drama and the craft of fiction, 2001
107. Rewriting forgotten histories: *The heirs of Columbus* and *A Coyote Columbus Story*, 2001
108. Arthur Miller's *Death of a salesman*: politics, social conscience, and the American dream, 2001

Capítulo 7

Momentos históricos na pesquisa da área de língua inglesa

Maria Jandyra Cavalcanti Cunha

Entre os índios, o velho é o dono da história, o homem jovem é o dono da
aldeia e a criança é a dona do mundo.

Orlando Villas Bôas

Resumo

Este artigo trata de diferentes momentos epistemológicos na história da pesquisa científica produzida na área de ensino de língua inglesa de universidades brasileiras, particularmente em seus programas de pós-graduação. Buscando identificar princípios norteadores desses momentos, a análise cobre o período histórico entre 1970 e os dias de hoje.

Abstract

This article deals with different epistemological moments of the history of scientific research produced in the field of English

teaching in the Brazilian universities, particularly in graduate programmes. Searching for the identification of the main principles of these moments, the analysis covers the historical period between 1970 to present.

Introdução

À luz da história do ensino de língua inglesa no Brasil, nem sempre é possível considerar momentos epistemológicos na pesquisa da área de língua inglesa, particularmente em programas de pós-graduação. Um momento epistemológico indica a superação de um período do conhecimento anterior na progressão do saber e pode ser identificado por claros princípios norteadores. Delimitado por um recorte histórico, ele marca e é marcado por mudanças nas práticas sociais e no comportamento dos indivíduos.

Hoje a concentração majoritária da pesquisa sobre língua inglesa e temas afins é em programas de pós-graduação em lingüística aplicada. Por isso, selecionamos alguns dos momentos epistemológicos no histórico da pós-graduação em lingüística aplicada para poder explicar o nosso próprio presente na pesquisa da área de língua inglesa.

A seleção dos acontecimentos sociopolíticos que marcam o pano de fundo da história dessa pesquisa foi feita em função da minha própria posição de observadora participante.

Os anos 1970

Em 1970, é criado o Programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, que viria a se transformar no hoje Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael). A mudança do nome do programa foi, em parte, reflexo de maior delimitação da área de lingüística aplicada que, à época da fundação do programa, era ainda entendida como o estudo da aplicação da lingüística ao ensino de línguas.

No Brasil e no mundo, o momento histórico é conturbado. Dois anos antes, a edição do Ato Institucional nº 5 marcara o início de um tempo definido pelo jornalista Elio Gaspari como o “mais duro período da mais duradoura das ditaduras nacionais”,¹ uma ditadura que já estava instaurada no país desde o golpe de Estado que, em 1964, derrubara o Presidente Jango Goulart. Como decorrência do Ato Institucional nº 5, a imprensa é censurada, porém isso não impede de chegarem à Europa as denúncias de tortura de presos políticos. Centenas de pessoas são presas, entre elas o compositor baiano Caetano Veloso, então com 26 anos. Lá fora, o beatle John Lennon é detido por porte de maconha e o historiador polaco-estadunidense Theodore Roszak cunha o termo “contracultura”. A questão dos anticoncepcionais é debatida com frequência em revistas e jornais. Enquanto na Broadway estréia a peça “Hair”, aqui começam atentados a teatros que culminam com a destruição do Teatro Opinião, onde se encenava a peça “Roda Viva”, de Chico Buarque. A embaixada americana em Saigon é atacada por vietcongues e, em São Paulo, a Aliança de Libertação Nacional, um dos mais radicais grupos da esquerda armada brasileira, explode uma bomba no consulado dos EUA. Sacodem o país da

¹ GASPARI, 2002(b), p. 13.

“*freedom of opinion*”² os assassinatos do senador Robert Kennedy e do pastor Martin Luther King, Prêmio Nobel de 1964. A cantora Ella Fitzgerald escreve aos organizadores do III Festival Internacional da Canção, afirmando que as notícias sobre artistas vaiados a preocupam. No Teatro da Universidade Católica de São Paulo, o texano Johnny Dandurand irrompe no palco do Tuca e lidera um transe histérico da platéia que impede Caetano de cantar com ovos, tomates, bolas de papel e vaias.³ No Rio de Janeiro, um Maracanãzinho lotado levanta-se para aplaudir Geraldo Vandré cantando a música “Prá não dizer que não falei de flores”,⁴ que fala de “soldados armados, amados ou não” prontos para “morrer pela pátria ou viver sem razão”.⁵ Nessa época, diminui o número de estudantes do Colégio Militar que prestam concurso para a Academia das Agulhas Negras, confundidos como estão com a natureza ditatorial do governo. Na capital federal, policiais invadem a Universidade de Brasília. Roma, Milão, Londres, Madri, Varsóvia e Nanterre: há manifestações de estudantes em todo o mundo. Em Ibiúna, 920 estudantes são presos no Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE). O acordo entre a agência de cooperação do governo estadunidense e o Ministério da Educação brasileiro (acordo MEC-Usaid) dá dimensão política à reforma do ensino superior que se assenta com o objetivo de a) aumentar a produtividade e a organização na produção, b) formar recursos humanos

² Na Constituição dos Estados Unidos da América, a liberdade de opinião é tratada na primeira emenda (1791).

³ VENTURA, 1988, p. 201-205.

⁴ A canção é popularizada com o título de “Caminhando”.

⁵ GASPARI, 2002a, p. 321-322.

necessários ao processo de produção, sobretudo para seu planejamento e controle; e de c) difundir a ideologia da sociedade do bem-estar, como possibilidade do progresso econômico difundido pelo capital.⁶ O Brasil tem, então, 278 mil estudantes universitários⁷ que, atingidos pela reforma do ensino superior, vêm quebrado o sistema serial que lhes concede a familiaridade dentro de uma mesma turma. Neste ano é criada a revista *Veja*.

Em 1969, o jornal *The New York Times* informa que o regime militar é antipatizado, mas o Brasil cresce. No Rio de Janeiro, estréia o *Jornal Nacional* e surge, em irreverente oposição, o jornal *O Pasquim*, que atinge 250 mil exemplares até o fim do ano. Na Europa, o dramaturgo irlandês Samuel Beckett é homenageado com o Prêmio Nobel de Literatura enquanto, no Brasil, o elenco da versão teatral de "Hair" choca a sociedade conservadora com a nudez de seus atores, entre os quais Sônia Braga. A censura suspende as apresentações do balé soviético da Moldávia. Gil e Caetano são exilados em Londres e Chico Buarque vai para a Itália. O cineasta Joaquim Pedro de Andrade apresenta seu filme "Macunaíma" e a Junta Militar cria a Embrafilme. Pelé marca seu milésimo gol e Vinicius de Moraes, aposentado pelo AI-5, pendura as chuteiras do serviço diplomático. Na terra do Tio Sam, o festival de música de Woodstock reúne quatrocentos mil jovens e, no

⁶ RODRIGUES, 1982.

⁷ Em 1950, o número de estudantes universitários era 53 mil. Em 1964, eram eles 142.386.

Brasil, é seqüestrado Charles Elbrick, embaixador estadunidense. São cassados 39 parlamentares, três ministros do Supremo Tribunal Federal e um do Supremo Tribunal Militar. Em Itaboraí, inaugura-se a estação receptora de sinais de satélites da Embratel. A Apollo 11 chega a Lua, onde Neil Armstrong deixa as primeiras pegadas humanas no sempre lembrado dia 20 de julho de 1969. A história faz-se injusta ao cultuar um só nome, esquecendo que aquele é um trabalho de equipe: Edwin Aldrin também caminha na Lua e Michael Collins tem a não proeminente, mas deveras importante, tarefa de manter o comando da nave.

Em 1970, quando é criado o programa de pós-graduação *stricto sensu* em lingüística aplicada na PUC-SP, os professores universitários da área de língua inglesa e literaturas correspondentes haviam se reunido em janeiro e fundado a Associação de Professores Universitários de Inglês (Abrapui).⁸

O país vivia o auge da euforia nacionalista. Do México, a seleção canarinho trouxera a Copa do Mundo. A vitória avassaladora de 4 X 1 sobre a *squadra azzurra* da Itália é usada pelo governo para elevar o sentimento nacionalista no país. Era a época do “milagre econômico”, com o país atingindo um crescimento de 10,4% do PIB. Maranhão e Acre são ligados pela rodovia Transamazônica. Em São Paulo, a Volkswagen produz o milionésimo fusca. Roberto Carlos e Erasmo Carlos gravam “Jesus Cristo”. O clima é de “Brasil – ame ou deixe-o”. Os cidadãos brasileiros que experimentam deixar o país para a Argentina e o Uruguai sofrem com a colabora-

⁸ Ver Daghlían no capítulo 9 deste volume.

ção das polícias do Cone Sul. Os Tupamaros seqüestram Dan Mitrione, responsável pelo programa de ajuda para assuntos de segurança prestada pelo governo estadunidense ao Uruguai. Há um grande fluxo de intelectuais brasileiros rumo ao Chile, onde é eleito Salvador Allende. Com o seu "Apesar de você", Chico Buarque manda um recado. Com todo esse clima respirava-se nos círculos universitários brasileiros uma forte rejeição à política intervencionista dos Estados Unidos na América Latina. Muito do que se aludia àquele país era rejeitado pelas esferas intelectuais.

Entretanto, foi apenas por razões acadêmicas que a PUC-SP não deu destaque exclusivo à língua inglesa em seu programa de pós-graduação. O inglês era uma das línguas estrangeiras estudadas e estas não estavam necessariamente divorciadas do estudo da língua materna.

No ano seguinte à criação do programa de pós-graduação da PUC-SP, o Prêmio Nobel é concedido ao poeta chileno Pablo Neruda.

Na década de 1970, os primeiros projetos de pesquisa da área de língua inglesa desenvolvidos em pós-graduação brasileira eram voltados para a discriminação lingüística e o contraste de aspectos sistêmicos. No plano teórico, esses projetos ainda traziam influências do estruturalismo e do comportamentalismo (behaviourismo), teorias vindas da lingüística e da psicologia, que haviam sido fortemente propagadas nas décadas anteriores. A escola estruturalista (descritivista) valorizava o princípio das respostas observadas e focava a descrição de estruturas aparentes, estruturas de superfície. Anteriormente, o comportamentalismo defendia o modelamento na aprendizagem e gerava o padrão estímulo-resposta-reforço com a correção imediata de erros em sala de aula. No plano metodológico,

os projetos fundamentam-se na análise de *corpora* lingüísticos, muitas vezes imensos. Os objetivos das pesquisas são voltados para a descrição de fatos lingüísticos. Entre as referências bibliográficas encontram-se nomes como os de Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Charles Hockett e Charles Fries, todos estuturalistas, e de B. F. Skinner, comportamentalista.⁹ Não raramente, no final do relato dessas pesquisas, encontrava-se uma seção dedicada às “implicações pedagógicas dos resultados obtidos”.

Avançando nos anos 1970, os projetos começam a fazer notar a natureza criativa da linguagem humana e seu governo por regras internalizadas, tanto no tópico analisado como nos procedimentos metodológicos de pesquisa. A mudança é reflexo da lingüística gerativo-transformacional fundamentada nas idéias de Noan Chomskym,¹⁰ que passa a ser nome obrigatório nas bibliografias. A ligação dos estágios de aprendizagem de línguas e os universais lingüísticos, somada à importância do estudo dos erros dos aprendizes de língua e a sua origem na primeira língua trazem às referências bibliográficas nomes como os de Dan Slobin, Roger Brown e Pitt Corder.¹¹ Na metodologia de pesquisa, começam a ser valorizados os protocolos verbais, registros do que os sujeitos investigados pensam na hora que realizam a tarefa em foco. Esse procedimento será mais explorado na década seguinte, quando os objetivos dos projetos se voltarão para as causas dos fenômenos lingüístico-pedagógicos.

⁹ Encontram-se entre esses trabalhos: FRIES, C. *The structure of English*. New York: Harcourt, Brace & World, 1952; FRIES, C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: Michigan University Press; SKINNER, J. R. *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

¹⁰ Em 1957 é publicado o livro *Syntactic linguistics*, de Noan Chomsky.

¹¹ Encontram-se entre esses trabalhos: SLOBIN, D. Universals of grammatical development in children. In: FLORES D'ARCAIS, G.; LEVELT, W. (Orgs.) *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam: North-Holland Publishing, 1970; BROWN, R. *A first language: the early stages*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 1973. CORDER, S. P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 1967, p.161-169.

Como amostragem da situação da pesquisa na área de língua inglesa na década de 1970, construímos o Quadro 1, a seguir, com todos os projetos de pesquisa orientados por Maria Antonieta Alba Celani no programa de pós-graduação da PUC-SP. No quadro, além do título e do autor, identificamos o ano de seu término e o seu nível acadêmico (mestrado ou doutorado). Os trabalhos também foram categorizados pelos assuntos, para o que contamos com o auxílio da própria orientadora. Embora a maioria dos trabalhos seja da área de língua inglesa, incluímos três que não o são, a título de comparação.

Os critérios para a escolha dos trabalhos orientados por Antonieta Celani baseiam-se em:

- 1) ser ela da equipe do primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* do país;
- 2) estar ela atuando no ensino de língua inglesa há mais de cinquenta anos, tempo suficiente para ter sofrido a influência de diferentes momentos epistemológicos em seu trabalho;¹²
- 3) ter o reconhecimento de seus pares como uma das autoridades na área.

¹² Ver depoimento de Antonieta Celani no capítulo 10 deste volume.

QUADRO 1

Projetos de pesquisa desenvolvidos na PUC-SP na década de 1970

Título da dissertação	Pesquisador	Data	Nível	Assunto	Área
<i>Um estudo da manifestação sintática da asseveração e não-asseveração em português e inglês</i>	Leila Barbara	1971	Doutorado	Descrição lingüística	Língua inglesa e portuguesa
<i>Um estudo sobre a formação de tags no português</i>	Marita Porto Cavalcanti	1972	Mestrado	Descrição lingüística	Língua inglesa e portuguesa
<i>A representação semântica do artigo definido</i>	Mary Aizawa Kato	1972	Doutorado	Descrição lingüística	Língua inglesa e japonesa
<i>A influência da lingüística em manuais para professores de inglês como língua estrangeira</i>	Francisco Gomes de Matos	1973	Doutorado	Aplicação de lingüística	Língua inglesa
<i>Complementação de predicado em português</i>	Leonor Lopes Favero	1974	Doutorado	Descrição lingüística	Língua portuguesa
<i>O princípio lingüístico da função comunicativa da linguagem e sua influência em livros didáticos para principiantes do inglês como língua estrangeira</i>	Marilene Tornatore Nogueira	1975	Mestrado	Aplicação de lingüística à análise de material didático	Língua inglesa
<i>Considerações didáticas sobre alguns contrastes entoacionais do inglês com função gramatical</i>	Heloisa Collins	1978	Mestrado	Descrição lingüística	Língua inglesa
<i>O fator idade e o início do aprendizado de uma língua estrangeira: estado atual das pesquisas</i>	Helena Mascarenhas Falluh	1978	Mestrado	Aquisição de segunda língua	Língua inglesa

No final dos anos 1970, o Programa de Pós-graduação em Língua Inglesa e Literaturas Correspondentes da Universidade Federal de Santa Catarina projeta-se no país.

No cenário sociopolítico o Brasil começara a mudar alguns anos antes. Desgastado, o governo militar dava mostras de recuo. Em 1974, quando na área de Letras há 29 cursos de mestrado e 8 de doutorado, o presidente é o General Ernesto Geisel, que governa o país com “a flor e o chicote”:¹³ com uma mão ele comanda o processo de distensão, com a outra ele mantém o AI-5. Por conta da repercussão da morte do jornalista Vladimir Herzog e do metalúrgico Manoel Fiel Filho nos porões da tortura, Geisel afasta o general Ednardo D’Ávila Mello do comando do II Exército. Desde o estabelecimento da censura à imprensa, essa é a primeira vez que se noticia a tortura no país. A Sociedade Civil Bem-Estar Familiar do Brasil lança um planejamento familiar a partir de um memorando secreto de Henry Kissinger, em que o governo estadunidense investe muitos dólares e faz grande pressão diplomática para a esterilização de mulheres brasileiras.

No curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, é recomendado o livro *English as a second language: from theory to practice*, de Mary Finocchiaro, que fora publicado nos Estados Unidos dez anos antes. Com um atraso de uma década, a editora Cultrix apresenta o livro *Psicologia e ensino de línguas*, de Wilga Rivers, que fora traduzido para o português.¹⁴ Em 1975, o Instituto de Letras da Universidade de

¹³ COSTA COUTO, 1998, p.135.

¹⁴ Ver FINOCCHIARO, M. *English as a second language: from theory to practice*. Nova York: Simon and Schuster, 1964; RIVERS, W. *Psicologia e ensino de línguas*. Trad. Gilda Taves Radler de Aquino. São Paulo: Cultrix, 1974.

Brasília já tem três mestrados: Lingüística, Teoria Literária e Literatura Brasileira.

A tradução do livro *Summerhill*, de A. S. Neill, que vinha repercutindo nos Estados Unidos desde a sua publicação na Inglaterra em 1960, é lançado no Brasil. O livro, que passa a ser a bíblia de jovens pais, apresenta as idéias educacionais de não repressão, pregando a liberdade sem licenciosidade, a partir da experiência pedagógica de Neill na famosa escola Summerhill.¹⁵ Nesse ano, é levantada a censura a *O Estado de São Paulo* e, logo, à revista *Veja*. A imprensa alternativa, principalmente os jornais *Opinião*, *Movimento* e *Pasquim*, permanecem mais tempo sob censura. O terrorismo de direita faz estourar bombas nas dependências do jornal *Opinião* e na sede da Associação Brasileira de Imprensa. É proibida a publicação e a circulação do livro *Feliz ano novo*, de Rubem Fonseca e a novela "Despedida de casado" é considerada "atentatória aos bons costumes". O Conselho Indigenista Brasileiro (Cimi) propõe a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar o trabalho do governo com os grupos indígenas. É autorizado o traslado do corpo do ex-presidente João Goulart, que morrera vítima de síncope cardíaca na Argentina. A estrada Cuiabá-Santarém é inaugurada. Em Pequim, Mao-Tsé-tung morre aos 82 anos e os chineses fazem seu quarto teste nuclear com bomba de hidrogênio. Em editorial, o *New York Times* declara-se contra o boicote ao café brasileiro realizado pelo go-

¹⁵ Sobre Summerhill, ver NEILL, A. S. *Liberdade sem medo*. Trad. Nair Lacerda. São Paulo: Ibrasa, 1975; NEILL, A. S. *Liberdade sem excesso*. Trad. Nair Lacerda. São Paulo: Ibrasa, 1969.

verno estadunidense. No México, o presidente Luis Echeverría desapropria treze hectares de terra e os entrega aos camponeses, que reivindicavam noventa mil hectares. Em Roma, o Papa defende em sua mensagem de Natal um "humanismo que leve o homem à felicidade". Saul Bellow leva o Prêmio Nobel de Literatura para os Estados Unidos.

Em 1976, Francisco Gomes de Matos publica a obra *Linguística aplicada ao ensino de inglês*. O livro é a sua tese de doutorado, defendida três anos antes na PUC-SP (ver Quadro 1) e, exatamente por seus fortes traços estruturalistas, é considerada uma obra de referência daquele momento teórico do ensino de línguas no Brasil. No ano seguinte, na Califórnia, Tracy Terrell, um professor de espanhol, e Stephen Krashen, um lingüista aplicado, juntam-se para contestar o audiolingualismo, que ainda tratava a gramática como o componente central da língua. Somente na década de 1980, seus trabalhos virão a repercutir no Brasil em um período em que a pesquisa sobre aquisição de segunda língua tomará corpo em projetos de pós-graduação.¹⁶

Em 1977, eleito com 51% dos votos, Jimmy Carter toma posse como o 36º presidente dos EUA. Separatistas porto-riquenhos colocam bomba no Hotel Hilton de Nova York e, na Espanha, o governo reconhece o direito de greve suprimido há 44 anos. No Rio de Janeiro, após greve contra aumento de mensalidades e multa por atraso de pagamento, os estudantes da Pontifícia Universidade Católica escrevem carta aberta ao ministro Ney Braga pedindo aumento das verbas destinadas às universidades.

¹⁶ O trabalho mais citado de Krashen é a obra *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. Em conjunto com Terrel, o trabalho freqüentemente citado em projetos de pesquisa é: KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.

O ministro Severo Gomes condena os padrões salariais díspares, e a General Motors do Brasil demite 2.300 operários. O Brasil descobre-se produtor de petróleo com os campos da Bahia de Todos os Santos, do litoral do Rio Grande do Norte e de Santos. A Petrobrás e a British Petroleum firmam o primeiro contrato de risco. Em Belo Horizonte, oitocentos estudantes são detidos quando tentavam participar do III Encontro Nacional de Estudantes. Na capital paulista, estudantes saem às ruas centrais da cidade em pequenas passeatas pelo II Dia Nacional de Luta, mas são reprimidos por tropas policiais. Estados Unidos e Cuba anunciam oficialmente intercâmbio diplomático por meio das embaixadas da Suíça em Havana e da Checoslováquia em Washington. Nesse ano, morre a soprano grega Maria Callas.

Em 1978, a Universidade Federal de Santa Catarina organiza um seminário sobre o ensino nocional-funcional, apresentado como uma alternativa para o modelo audiolingual de ensinar línguas.¹⁷ À luz da nova abordagem, o lingüista aplicado José Carlos Almeida Filho expõe suas idéias sobre um planejamento de curso para o contexto universitário brasileiro.

Fora do circuito acadêmico, o Brasil dança sobre “Os embalos de sábado à noite”. No Rio Grande do Sul, 2 milhões de eleitores elegem Pedro Simon como senador pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O Uruguai, chamado de “Suíça da América Latina” até que seus padrões socioeconômicos sucumbissem à ditadura em 1973, está agora alinhado à Argentina

¹⁷ O seminário teve como debatedores principais Carmen Rosa Caldas-Coulthard e José Carlos Paes de Almeida Filho, que voltavam da Grã-Bretanha com estudos de mestrado em lingüística aplicada (ALMEIDA FILHO, 2001).

de Jorge Videla na perseguição e troca de presos políticos. Nunca antes flagrada, a polícia cisplatina age também no Brasil. Antes que o ano de 1978 termine, materializam-se as provas da existência da Operação Cone Sul por meio do testemunho de repórteres da revista *Veja* que denunciam o seqüestro de um casal de uruguaios em Porto Alegre. Nesse ano, Anwar Sadat, egípcio, e Menahem Begin, israelense nascido na Polônia, dividem o Prêmio Nobel da Paz. Isaac Bashevis Singer, nascido na Polônia, leva mais uma vez o Prêmio Nobel de Literatura para os Estados Unidos e, no Brasil, cai o famigerado AI-5.

Em 1979, quando o crítico literário Leslie Fiedler visita a Universidade Federal de Santa Catarina, o Programa de Pós-graduação em Letras está dividido em três áreas: lingüística, literatura brasileira, e língua inglesa e literaturas correspondentes. Diferentemente da PUC-SP, no programa florinapolitano a língua inglesa não é trabalhada em conjunto com outras línguas, mas é mantido com ela o estudo das literaturas de língua inglesa. Predominam projetos de pesquisa na área de literatura e não na de língua. A revista do programa, *Ilha do Desterro*,¹⁸ publica exclusivamente estudos literários. Ainda assim, com a oferta da disciplina *Applied Linguistics*,¹⁹ a investigação voltada para o uso da língua intensifica-se até que, cinco anos depois, em 1984, a comissão editorial da revista resolve alargar seu espectro a partir do número 14, passando a publicar artigos sobre a língua in-

¹⁸ A revista *Ilha do Desterro* foi fundada, em março de 1979, por Hugh Fox, então professor visitante na UFSC com bolsa Fullbright. Hugh Fox, um dos principais palestrantes do III Congresso de Ensino de Inglês, promovido pela Associação Brasileira de Professores de Inglês do Brasil na Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, em 1979 (sobre a Abip, ver o artigo de Carlos Daghljan no capítulo 9 deste livro).

¹⁹ A disciplina *Applied Linguistics* foi introduzida por Hilário Bohn. Sobre Bohn, ver seu depoimento no capítulo 10 deste volume.

glesa e sobre temas lingüísticos em geral. Além de instrumento para a leitura e a produção de textos, o uso do inglês como veículo na interação, oral e escrita, entre professores e pós-graduandos é questionado externamente.²⁰ Em julho de 1979, Nora Tiele coordena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul o I Seminário Regional-Sul do Projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. O Projeto é patrocinado pelo Conselho Britânico e é coordenado nacionalmente por Antonieta Celani (PUC-SP), que, com Michael Scott (Universidade de Liverpool), um dos consultores, está presente no Encontro. Outra presença marcante é a de Hilário Bohn, então Coordenador do programa de língua inglesa e literatura correspondente da UFSC. Os trabalhos apresentados abordam, em sua maioria, questões relativas à leitura de textos científicos. Entre os trabalhos discutidos está o exame padrão de proficiência em língua inglesa aplicado na pós-graduação da UFRG.²¹

Em 1979, o Prêmio Nobel da Paz é dado à iugoslava Agnes Gonxha Bojaxhu, a Madre Tereza de Calcutá, e, com 33 gols, Zico é o artilheiro do campeonato carioca.

No final dos anos 1970, como fica evidenciado nos anais dos encontros nacionais de professores universitários, os estudos comunicados pelos profissionais da área são, em sua maioria, a) relatos de experiência que pouco ou nada resultam de investigação e que não são informados teoricamente, b) trabalhos que ainda mergulham no cognitivismo e na estrutura profunda da língua e c) prescrições de procedimentos metodológicos (as chamadas “receitas” ou “fórmulas”).

²⁰ Entre os professores, britânicos e estadunidenses, estão nomes como o de Martin Bygate (Conselho Britânico), Hugh Fox (Fullbright), e John Derreck. Carmem Rosa Caldas-Courthard e Hilário Bohn são os dois nomes brasileiros. Na área de literatura de língua inglesa, atuava Susana Bornéo Funck.

²¹ O exame desenhado por Nora Ther Thiele (coordenadora), Maria da Graça Gomes Paiva e Maria Jandyra Cunha era aplicado de forma centralizada pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa a todos os estudantes de pós-graduação.

Os anos 1980

No início da década de 1980, os projetos de pesquisa que investigam o ensino e a aprendizagem de língua inglesa começam a refletir uma visão humanista no processo de ensino-aprendizagem. Surgiram no exterior teóricos como Gattegno, Curran, Lozanov e Asher que terão, durante a década, suas publicações citadas em trabalhos de pesquisa brasileiros que tratem de questões relativas à metodologia de ensino de língua inglesa.²² No bojo da valorização da natureza afetiva e interpessoal da aprendizagem que se discutirá nos anos 1980 no Brasil, os métodos humanísticos destacam-se por centralizar a aula no aluno e apontar para a importância do ambiente de aprendizagem que o envolve. A contribuição desses métodos é, sobretudo, teórica, já que, na prática, não houve adesão significativa por partes de profissionais envolvidos no ensino de línguas estrangeiras e, em particular, de língua inglesa.²³ A reflexão teórica fundamentará temas de pesquisa abordados na próxima década como, entre outros, a mediação no ensino, a conscientização e a autonomia na aprendizagem.

Nos primeiros anos 1980, os projetos de pesquisa começam a se voltar para questões do contexto escolar brasileiro. Em São Paulo, Lynn Mário Sousa coordena a série *Our turn*, o primeiro conjunto de livros didáticos do ensino comunicativo para o ensino de inglês na rede escolar pública. Equipes de professores de

²² Os trabalhos mais citados são: GATTEGNO, C. *Teaching foreign languages in schools; the silent way*, 1972; ASHER, J. *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*, 1977; CURRAN, C. *Counseling-learning in second languages*. Apple River, Il.: Apple River Press, 1972; LOZANOV, G. *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York, Gordon and Breach Science Publishers, 1979.

²³ Entre os anos 1970 e 1980, tivemos a oportunidade de acompanhar em um centro de línguas em Porto Alegre o uso do *Método Memotron*, baseado na proposta da sugestopédia de Lozanov. Em Salvador, a Escola Pink and Blue, Pituba, usou a aprendizagem de a aprendizagem terapêutica do *Counseling Learning* para ensinar adultos durante um período.

diferentes universidades brasileiras envolvem-se, com o patrocínio do Conselho Britânico, em um projeto nacional para a melhoria do ensino de inglês no nível médio. O Projeto de Integração Universidade – 1º e 2º Grau para a Melhoria do Ensino de Língua Estrangeira (projeto piloto: língua inglesa) faz levantamentos sobre o perfil do professor, sobre as necessidades dos alunos e sobre as condições de ensino. Produz também material de instrução que alimentam os cursos modulares de reciclagem destinados a professores em serviço. Os módulos cobrem os seguintes temas: métodos e técnicas; necessidades dos alunos e objetivos da instrução, avaliação no processo de aprendizagem; material: avaliação, adaptação e planejamento; processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.²⁴

No cenário político e sociocultural, as transformações são grandes nesses anos. Em 1980, o governo brasileiro passa para as mãos do General João Figueiredo, que regulamenta a Lei de Anistia. Os exilados começam a retornar ao país, presos políticos são libertados e reaparecem pessoas que estavam na clandestinidade. Frank Sinatra canta para 140 mil pessoas no Maracanãzinho. Morre Vinícius de Moraes, o “poetinha”, um dos principais letristas da bossa-nova.²⁵ São liberados o filme “Z”, de

²⁴ O Projeto para Melhoria do Ensino de Inglês (Pimei) estabeleceu-se em núcleos que ofereciam cursos modulares de atualização e reciclagem para profissionais em serviço. O trabalho de pesquisa para produção das apostilas teóricas era feito pelas equipes de professores-educadores das universidades, sob a orientação de Maria Antonieta Celani (PUC, SP) e Charles Alderson (Universidade de Lancaster, Inglaterra). A coordenação geral do projeto era de Vilma Sampaio, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Além da PUC, SP e da UFRN, havia núcleos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília e Universidade do Amazonas, que eram coordenados por Maria da Graça Gomes Paiva, Helena da Graça e Paulo Renan, respectivamente. Dentre os pesquisadores dos núcleos estão Wilson Leffa e Sara Viola (ambos da UFRGS) e Maria Jandyra Cunha (UnB).

²⁵ Vinícius de Moraes era conhecido por seus “parceirinhos” pelo uso de diminutivo. Ler/ouvir o depoimento de Carlos Lira em *A música brasileira deste século por seus autores e intérpretes*. v. 1, São Paulo: Serviço Social do Comércio (Sesc), 2000 (CD e livro).

Costa Gravas, e a peça “Calabar”, de Rui Guerra e Chico Buarque. Duas mulheres recebem o Prêmio Jabuti: Clarice Lispector (romance) e Adélia Prado (poesia). Uma terceira mulher, Tsuka Yamasaki, leva o prêmio de melhor filme em Gramado com “Gaijin”, saga da migração japonesa no Brasil. Héctor Babenco expõe o problema do menor com o filme “Pixote, a lei do mais fraco”, que é eleito pela Associação dos Críticos de Cinema de LA como a melhor obra do cinema estrangeiro. Em visita a Florianópolis, Figueiredo é vaiado por estudantes que, por causa das suas ofensas, são enquadrados com base na Lei de Segurança Nacional. Há um surto de poliomielite no país. Em novembro, o cacique xavante Mário Juruna é proibido de viajar para a Holanda e presidir o Tribunal Bertrand Russell, onde se discutiria “etnocídios e genocídios contra os povos indígenas da América”. Quase no fim do ano, em 8 de dezembro, o ano é marcado pelo assassinato de John Lennon, em frente ao Dakota, edifício onde morava em Nova York. No ABC, o metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva lidera uma greve de sua categoria. Em uma das assembléias no Estádio da Vila Euclides, em São Bernardo, é erguida uma pintura premonitória que retrata o líder operário de terno e gravata em frente a bandeira do Brasil, uma imagem que seria real depois de sua posse como Presidente do país em 2003. Com 21 gols, Zico é agora o artilheiro do Campeonato Brasileiro de Futebol.

Em meados da década de 1980, o Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem é criado na Universidade Estadual de Campinas. O novo pólo de estudos em Lingüística Aplicada estabelece uma acirra-

da batalha para demarcar as fronteiras entre o lingüista e o lingüista aplicado, que, então como ainda hoje, não estavam bem demarcadas na esfera da ação, ou seja, nos departamentos, nas associações, nos órgãos fomentadores de pesquisa.²⁶ As questões sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, inclusive de língua inglesa, encontram nicho natural na esfera de trabalho dos lingüistas aplicados que se preocupam com o que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem.

Em 1981, a 16ª Bienal Internacional de São Paulo prenunciava a renovação das artes plásticas brasileiras na década de 1980, reunindo uma vanguarda de artistas entre os quais Cildo Meireles. Fora dos domínios da bienal nomes como Iberê Camargo e Tomie Ohtake marcam presença. Leonardo Boff publica *Igreja: carisma e poder* e é condenado pelo Vaticano ao “silêncio obsequioso”, que o impede de se manifestar publicamente. O diretor Roberto Farias filma “Prá frente, Brasil” e aborda a luta armada e os grupos de repressão e tortura, mostrando como, para abafar problemas internos, o governo militar se utilizara da seleção brasileira na Copa do México de 1970. Leon Hirszman recebe o Leão de Ouro no Festival de Veneza ao levar a classe operária ao cinema com “Eles não usam blacktie”, baseado em peça teatral escrita por Gianfrancesco Guarnieri de 1955. O filme, que conta o drama de um líder sindical que descobre seu filho como um fura-greve, coincide com o fortalecimento do movimento sindical e a retomada das greves. Na Irlanda, o tema greve também chama atenção. Nelson Piquet sagra-se campeão de fórmula 1 na temporada de 1991. Com o Flamengo na Copa Libertadores, Zico é o arti-

²⁶ KLEIMAN, 1998.

lheiro com onze gols. Durante 66 dias, Bobby Sands, guerrilheiro do Exército Republicano Irlandês, faz uma greve de fome durante 66 dias. A falta de alimentação o leva à morte, para reivindicar o *status* de preso político para os rebeldes do IRA, que são tratados como criminosos de alta periculosidade. No 40º dia de jejum que o levaria à morte, Sands é eleito para o Parlamento Britânico da Irlanda do Norte. O rosto do jovem herói de 27 anos, que ainda que como herói morre prematuramente, dá ao IRA uma face humana que nada impressiona a “dama de ferro” Margareth Tachter.

Em 1982, os argentinos descobrem uma nova identidade: latino-americanos. Eles que, até então, são vistos como “castelhanos que falam como italianos e pensam que são ingleses”. Seu auto-reconhecimento como europeu desaba ao ser deflagrada a Guerra das Malvinas. Quando em abril, 5 mil argentinos invadem as ilhas que os súditos da Rainha Elizabeth chamam de Falkland, a Inglaterra esmaga em 74 dias a ambição portenha. Os Estados Unidos, que sempre exigiram adesão dos Estados vizinhos, negam seu auxílio à Argentina e fazem valer o tratado do Hemisfério Norte, aliando-se com a Inglaterra. Em maio, o cruzador argentino general Belgrano naufraga atingido pelo submarino britânico HMS Conqueror. De seus 1.093 tripulantes, 770 conseguiram sobreviver depois de dois dias a deriva; com 323 marinheiros mortos, a deteriorização da ditadura iniciada em 1976 se acelera. Só mais tarde se descobre que o Brasil abasteceu os caças ingleses Vulcan. Na Espanha, a Itália leva a Copa do Mundo depois de frustrar o time dos sonhos dos brasileiros, com astros como Falcão, Zico e o capitão Sócrates. O car-

rasco brasileiro Paolo Rossi é consagrado artilheiro com seis gols, três dos quais marcados na eliminação do *povero* time de Telê Santana. Em 1982, morre tragicamente aquela que ainda na virada Terceiro Milênio seria considerada pelo jornalista e produtor musical Nelson Mota “a melhor cantora da atualidade”: Elis Regina. Morre também Thelonius Monk, um dos maiores ícones do piano jazzista. Uma antologia poética comemora os quarenta anos de poesia de João Cabral de melo Neto. No cinema, “ET”, um filme de Steven Spielberg, encanta crianças e adultos. É, porém, *Blade Runner*, de Ridley Scott, que se consagra como o filme *cult* da década de 1980, iniciando um novo subgênero de ficção científica, o *cyberpunk*. No campo das ciências, a teoria alternativa *punctuated equilibria*, discutida por paleontólogos e biólogos, revê a teoria darwinista ao admitir o surgimento repentino de novas espécies biológicas, que permanecem por muito tempo inalteradas em estado de equilíbrio para depois serem substituídas abruptamente por novas espécies; a teoria prova ser um modelo útil para as ciências sociais, particularmente para a antropologia e a ciência política.

Em 1983, o cientista francês Luc Montagnier, do Instituto Pasteur, descobre o vírus da Aids entre os vizinhos hispano-americanos, corretamente chamada de Sida (Síndrome de Imonodeficiência Adquirida). O Grêmio Futebol Clube, de Porto Alegre, conquista a Libertadores e logo, em Tóquio, o Campeonato Mundial. Neste ano, começa a se estruturar o fenômeno Xuxa, que vem acompanhado de toda uma série de produtos destinada ao público in-

... não das emissoras de televisão. O escritor Marcelo Rubens Paiva alcança o primeiro lugar na lista dos livros mais vendidos com o livro *Feliz ano velho*, lançado no ano anterior. É um ano de grandes perdas: nos Estados Unidos, morrem o compositor Ira Gershwin e o dramaturgo Tennessee Williams; na França, o sociólogo Raymond Aron; na Espanha, o pintor Joan Miró; no Brasil, a cantora Clara Nunes e Mané Garricha, o craque das pernas tortas. Em Washington, o crack desponta como um dos mais potentes e destrutivos entorpecentes já vistos. Na África do Sul, a adoção de uma nova Constituição, que dá representação limitada aos mestiços e aos indianos, mas não aos negros, provoca forte reação contra o *apartheid*. No ano seguinte, com a instauração do processo de abertura no Brasil, a reação é a favor: sai às ruas das grandes cidades o movimento pró-Diretas Já. A campanha pelas eleições diretas mobiliza o povo e liberta uma espantosa energia política. O movimento agiganta-se do dia 12 de janeiro, quando 20 mil pessoas se reúnem em praça pública, em Curitiba, para o dia 25, quando trezentas mil pessoas aplaudem as Diretas-Já na Praça da Sé, em São Paulo. Participam dos comícios figuras como o jurista Sobral Pinto, o jornalista Barbosa Lima, o jogador Sócrates, a cantora Fafá de Belém e o comentarista esportivo Osmar Santos, 80% dos brasileiros dão como certa a aprovação da emenda pelas eleições diretas para o sucessor do Gal. Figueiredo, proposta pelo Deputado Dante de Oliveira. O governo, ciente da movimentação popular, dá-se conta da impossibilidade de reverter o processo democrático e propõe, por meio de nova emenda, seu adiamento para 1988, fazendo que todos

os parlamentares sejam a favor das eleições diretas, embora nem todos por eleições imediatas. Em 25 de abril de 1984, com Brasília sitiada para evitar a manifestação popular, a emenda pelas diretas-já é derrotada em sessão que dura dezesseis horas. Em janeiro de 1985, em eleição indireta, o Congresso Nacional elege Tancredo Neves, que deverá ser empossado dois meses depois. Na véspera da posse, o presidente eleito é hospitalizado e, no dia seguinte, seu vice, José Sarney é empossado. Nos 38 dias seguintes, o povo brasileiro acompanhou o noticiário da maior cobertura feita até então pela imprensa. Em frente à televisão, todos ansiavam pelos boletins de saúde transmitidos pelo porta-voz Antônio Brito. No dia 21 de abril, quando ele iniciou com a expressão “lamento informar”, o Brasil parou. Morreria o presidente eleito no mesmo dia que o mártir da liberdade Tiradentes, Alferes Joaquim da Silva Xavier, também mineiro.²⁷ Sarney deixa de ser o vice em exercício para ser o Presidente do Brasil. Seu governo é marcado pelo insucesso na guerra contra a inflação e pelos equívocos no processo de troca da moeda, agora o cruzado, mas Sarney solidifica o processo democrático no caminho das eleições diretas. Com o fim do regime militar, Oscar Niemeyer volta pela primeira vez a Brasília, para receber a condecoração de Grande Oficial da Ordem do Rio Branco. Em 1986, o *New York Times* e o *Washington Post* revelam o *Irangate*: no governo Reagan, os Estados Unidos, em acordo secreto, fornecera armas e peças de reposição para o exército iraniano em troca da libertação de reféns. Em Londres, o sínodo geral da Igreja Anglicana decide autorizar mulheres a tornarem-se sacer-

²⁷ BRITO; CUNHA, 1985.

dotisas em pleno direito, com ministério igual ao dos homens, no prazo de cinco anos. O AZT é testado no tratamento da Aids. O Brasil anuncia a suspensão do pagamento da dívida externa. Começa em Brasília o 8º Congresso do Partido Comunista Brasileiro (PCB), o primeiro a se realizar na legalidade em 65 anos da agremiação. No início de 1987, instala-se no Congresso Nacional uma Assembléia Geral Constituinte, que irá varrer o entulho autoritário que se acumulou no governo do país durante mais de duas décadas. É o ano da comemoração do centenário de nascimento de Heitor Villas Lobos.

Em agosto de 1987, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul organiza o III Encontro Nacional de Tradutores, tendo como tema *o ensino da tradução*, o que atrai professores e pesquisadores das universidades que atuam nessa área. Na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Lilian Mary Huggins de Sá Campos apresenta um dos primeiros trabalhos em historiografia das licenciaturas em Letras.²⁸

Nesse período morrem, no Rio de Janeiro, o poeta Carlos Drummond de Andrade e, em São Paulo, Farnésio Dutra e Silva, conhecido como Dick Farney, o cantor romântico que, “sussurrando no ouvido da namorada”, influenciou a bossa-nova.²⁹ Em Porto Alegre, cerca de quinhentos colonos enfrentam a Brigada Militar enquanto aguardam reunião para discutir o assentamento de 1.200 famílias de lavradores com o governador Pedro Simon. No Chile, a celebra-

²⁸ Ver SÁ CAMPOS, L. M. H. *A licenciatura em Letras: deficiências e potencialidades. Perspectiva sócio-histórica e pedagógica*. Rio de Janeiro, 1997. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFRJ.

²⁹ Em depoimento à TV Globo (Globo Repórter, ago. 1987), a voz de Dick Farney é assim descrita por seu irmão, o ator Cyll Farney. “É no desafio de vozes de Dick Farney e de Lúcio Alves que Tom Jobim alcança o seu primeiro sucesso: ‘Tereza da praia’”.

ção eucarística ao ar livre com a presença de João Paulo II transforma-se em uma batalha campal com oitocentos mil *pobladores* apedrejando a polícia em protesto às violações dos direitos civis no governo Pinochet. Dos Estados Unidos, o avião experimental Voyager consegue dar a volta ao mundo sem pouso e bate o recorde de vôo sem abastecimento, percorrendo cerca de 42.000 em nove dias. Na China, estudantes universitários saem às ruas para exigir liberdade e democracia. O governo de Portugal assina acordo para devolver Macau à China.

Em 1988, na Universidade de Brasília, no VIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, o tema *formação de professores* foi considerado urgente e de vital interesse para a área. Em reunião plenária, o encaminhamento do tema é sugerido para debate nas universidades e nas associações de professores e na Anpoll.³⁰

Também em Brasília, a Constituinte vota o capítulo I da nova Constituição, dispondo sobre os direitos e deveres individuais e coletivos. Ficam também estabelecidos o fim da censura, a proibição à tortura e a liberdade de expressão intelectual, artística e científica e de comunicação. Oscar Niemeyer, o primeiro coordenador da Escola de Arquitetura da UnB, publica suas memórias em *A curva do tempo*. Morre o apresentador de TV Aberlado Barbosa, o Chacrinha, o “Velho Guerreiro”, que com sua buzina e suas chacetes fizera história na televisão brasileira. Vítima de uma transfusão de sangue não controlado, morre também Henrique Sousa Filho, o Henfil do *Fradim* e da *Graúna*. No ano seguinte, 1989, morre o escritor irlandês Samuel

³⁰ ALMEIDA FILHO, 1990.

Beckett e a cabeça do escritor indiano Salman Rushdie, autor de *Versos Satânicos*, é colocada à prêmio pelo aiatolá Khomeini. Cai o Muro de Berlim. No Brasil, a imprensa acende a polêmica sobre o direito à privacidade de uma figura pública como o cantor Cazuza, Angenor de Miranda Araújo Neto, que conforme a revista *Veja* “agoniza em praça pública”.³¹ No pano de fundo sociopolítico, os brasileiros acompanham atentos o horário político na televisão às vésperas da primeira eleição presidencial desde a eleição de Jânio Quadros, em 1960; os brasileiros de menos de 45 anos nunca votaram para presidente. No segundo turno, os eleitores escolhem entre o glamour de Fernando Collor de Mello e a carranca de Luís Inácio Lula da Silva. Ao assumir, no ano seguinte, Collor encontrará uma dívida de 115 bilhões de dólares e uma inflação de 5 mil % ao ano.

Em 1989, durante o IX Enpulli na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Vera Menezes (UFMG) discute-se, em mesa-redonda, a Lei de Diretrizes e Bases, sobre a qual se debruçará nos anos seguintes.³² Em sessão plenária, Marilda Cavalcanti (Unicamp) lança sementes para a próxima década ao chamar a atenção para a importância da sala de aula de línguas como contexto de pesquisa.³³ Ecoando as idéias de Cristovam Buarque,³⁴ então reitor da Universidade de Brasília, comunicamos nosso trabalho com licenciandos em língua inglesa e apresentamos a proposta da tridimensionalidade unitária, alinhando no estágio

³¹ Revista *Veja*, abr. 1989.

³² Como integrante da mesa, discuti o espaço concedido ao ensino de línguas estrangeiras pela proposta de ante-projeto que estava sendo apresentada pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (CUNHA, 1990a). Ver também o artigo de Vera Menezes sobre a LDB e a legislação vigente sobre o ensino de línguas no Capítulo 3 deste volume. O terceiro membro da mesa foi Maria Antonieta Celani.

³³ Ver CAVALCANTI, 1990.

³⁴ Ver BUARQUE, 1989.

supervisionado, ensino, pesquisa e extensão.³⁵ A proposição da multidisciplinaridade e o axioma da dúvida são as bases da nova proposta que, então, não é entendida ou, pelo menos, não é prestigiada. São, entretanto, os fundamentos dessa prática que transpomos, no ano seguinte, para o projeto que desenhamos: *Educação de professores/pesquisadores do português como segunda ou outra língua*, o qual desenvolveríamos com Percília Santos durante a década de 1990 na UnB.³⁶

Durante os anos 1980, há mudança no foco dos projetos de pesquisa supervisionados por Antonieta Celani no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Conforme se pode observar no Quadro 2, ele passa de descrições da língua inglesa para o processo de ensinar. Surge a preocupação com a interação social.

³⁵ CUNHA, 1990b.

³⁶ As bases do projeto *Educação de professores/pesquisadores do português como segunda ou outra língua* foram expostas em CUNHA, M. J. O uso do diário na pesquisa etnográfica da sala de aula de português como L2. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília: Thesaurus/Neli/Ceam UnB, v. 3, n. 2, p. 72-83, 1999; CUNHA, M. J.; MONTEIRO FILHO, H. Professores de português para estrangeiros, que os educa? In: 1ª REUNIÃO ESPECIAL da SBPC, 1994, Belo Horizonte, UFMG; CUNHA, M. J.; SANTOS, P. Educação de professores/pesquisadores em português como segunda língua. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*, Brasília: Editora UnB, 1999, p. 15-23; CUNHA, M. J.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português-língua estrangeira, *Tópicos em português-língua estrangeira*, Brasília: Editora UnB, p. 27-39.

QUADRO 2

**Projetos de pesquisa desenvolvidos na PUC-RS
na década de 1980**

Título da dissertação	Pesquisador	Data	Nível	Assunto	Área
<i>Considerações sobre o ensino de pronúncia do inglês em escolas de 1º grau</i>	Linda Gay Senn Silva	1980	Mestrado	Ensino de pronúncia	Língua inglesa
<i>A exploração da leitura de textos no ensino de redação em inglês como língua estrangeira: comparação de duas modalidades</i>	Cecilia Almeida S. Ramos de Abreu	1981	Mestrado	Ensino de leitura	Língua inglesa
<i>Algumas técnicas para o ensino da pronúncia do inglês a alunos universitários: relato e avaliação de uma experiência</i>	Cláudio Picollo	1981	Mestrado	Ensino de pronúncia	Língua inglesa
<i>O ensino da leitura em inglês como língua estrangeira: uma experiência em inglês para fins acadêmicos</i>	Maria Fachim	1982	Mestrado	Inglês instrumental: leitura.	Língua inglesa
<i>Análise de erros: perspectivas para o ensino e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira</i>	Arlete Bonato de Azevedo Figueiredo	1982	Mestrado	Análise de erros	Língua inglesa
<i>O ensino da leitura em inglês: uma proposta a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura e da percepção da organização textual</i>	Célia Assunção Figueiredo	1984	Mestrado	Inglês instrumental: leitura	Língua inglesa

<i>A ortografia como um fator de interferência da pronúncia do inglês como língua estrangeira</i>	Angela Brambilla C.Themudo Lessa	1985	Mestrado	Descrição aplicada ao ensino	Língua inglesa
<i>O movimento comunicativo no ensino de línguas estrangeiras: abordagem e abordagens</i>	Lynn Mario T. Menezes de Souza	1986	Mestrado	Estado da arte	Língua inglesa e outras
<i>Erros em redações em inglês: em busca de um critério de avaliação mais realista</i>	Dinah Berto Lodi	1986	Mestrado	Avaliação	Língua inglesa
<i>Estratégias de conscientização no ensino de compreensão de textos orais: um estudo longitudinal</i>	Angelita Gouveia Quevedo	1987	Mestrado	Interação em sala de aula de inglês	Língua inglesa
<i>Estudo diacrônico de livros brasileiros para o ensino de inglês: grau de atualização frente as correntes metodológicas</i>	Maria Aparecida Caltabiano Magalhães	1988	Mestrado	Estado da arte	Língua inglesa
<i>Estratégias usadas por falsos principiantes na leitura de textos acadêmicos em inglês</i>	Rosinda de Castro Guerra Ramos	1988	Mestrado	Inglês instrumental: leitura	Língua inglesa
<i>O protocolo verbal na análise das estratégias comunicativas de produção: um estudo empírico</i>	Rui Manuel Cruse	1989	Mestrado	Interação na sala de aula	Língua inglesa

Dentre os procedimentos valorizados na metodologia de pesquisa no final dos anos 1980, como vimos anteriormente, estavam os protocolos verbais. Neste fim de década, a observação de sala de aula começa também a ser explorada. Os projetos de descrição lingüística ficam mais raros e os objetivos das pesquisas passam a ter cunho pedagógico.

Os anos 1990

Em 1990, durante o X Encontro de Professores Universitários de Língua Inglesa, na PUC-Rio, a sala de aula volta a ser tema de preocupação de Marilda Cavalcanti durante um minicurso que ela oferece com Luís Paulo Moita Lopes (UFRJ). Baseado nesse curso, os dois lingüistas aplicados publicam um artigo seminal na revista *Trabalhos em Lingüística Aplicada* sobre a implementação de pesquisa na sala de aula. No artigo, eles enfatizam a necessidade de se ter a prática de ensino como embrião da atividade de pesquisa. Na PUC de Campinas, realiza-se a V Jornada de Ensino de Língua Estrangeira (Jele), em que se faz notar grande preocupação com o ensino de língua inglesa na escola primária e secundária.³⁷

É nesse ano que a Argentina e a Grã-Bretanha reatam relações diplomáticas. Terminam também os onze anos de poder de Margareth Thatcher, que cede seu lugar para John Major. No Brasil, o *Menino maluquinho*, de Ziraldo, festeja dez anos. Morrem Cazuzu e Luís Carlos Prestes. Os Estados Unidos perdem dois grandes talentos: Sammy David Junior e Sarah Vaughan. O Prêmio Nobel de Literatura é concedido ao mexicano Otávio Paz, dublê de poeta lírico e elegante estilista em prosa, que escreveu, entre outros, *O Labirinto da solidão* (1950), um importante estudo sobre a história, a sociedade e o

³⁷ Ver, entre outros os seguintes trabalhos publicados na revista, *Letras*, maio 1990. Volume especial: GIMENEZ, T. Uma proposta de integração de 1º, 2º e 3º graus, p.30-31; ALMEIDA FILHO, J. C.; CÔNSOLO, D. A pesquisa analítica sobre o LD nacional de LE na escola pública de 1º grau, p. 22-29; PATTISON, C. J., Classroom management in order to facilitate communicative activities for English teachers of the 5th, 6th, 7th and 8th grades within the São Paulo State system, p. 54-59; CUNHA, M. J. A retirada da língua inglesa do currículo do Instituto Natural do Desenvolvimento Infantil, Brasília, DF, p. 31-41.

caráter mexicanos. Em 1991, a Croácia declarou-se nação independente da Iugoslávia. Seguem o mesmo caminho, a Eslovênia e a Macedônia. Nos Estados Unidos, cala-se o saxofone de Stan Getz, que, tendo ao seu lado as vozes de João Gilberto e Astrud Gilberto, torna-se um dos maiores responsáveis pela divulgação da bossa-nova entre os jazzistas norte-americanos. Segundo o IBGE, diminui o número de analfabetos entre crianças em idade escolar, de 3,6 milhões o número desce para 3,3 milhões, um número que nem se pode festejar. O Peru é castigado por uma epidemia de cólera que se alastra à Colômbia e atinge a Amazônia brasileira. O Movimento de Meninos e Meninas de Rua denuncia entre março e agosto de 1990 o assassinato de 457 crianças e adolescentes nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Nos Estados Unidos, o democrata Bill Clinton põe fim à era Reagan.

Em 1992, o Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Brasília vê aprovado no Conselho Universitário o Mestrado em Língua Inglesa. Acontece em Campinas o III Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, no qual discute-se, entre outros temas, a relação entre lingüística e lingüística aplicada. É dentro dos estudos de lingüística aplicada que a pesquisa sobre o ensino de língua inglesa toma vulto.

No Brasil de 1992, cerca de 5.870 hospitais vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS) estão nas mãos da iniciativa privada e, dos 27% públicos, alguns estão ligados a universidades. A I Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento acontece no Rio com a presença de 114 chefes de Estado. O IBGE divulga que 35 milhões de crianças e adolescentes vivem na miséria. Acusado de corrupção,

o Congresso vota o impedimento de Fernando Collor, o primeiro presidente civil desde o golpe de Estado de 1964. Voltam às ruas os jovens, mostrando caras pintadas, faixas irônicas e muito humor para pedir o *impeachment* do presidente Fernando Collor, acusado de corrupção. Em Portugal, a Rede Globo recebe a concessão do primeiro canal de televisão privado e, em Miami, entra em operação a Brazilian Television Network (BTN), com quatro horas diárias dirigidas à comunidade brasileira local. Em Londres, é lançada a primeira revista erótica dirigida ao público feminino, *For Women*, lançada pela Penthouse. Sérvios e croatas envolvem-se em guerra civil na Bósnia-Herzegóvina. A criação da União Européia é celebrada pelo Tratado de Maastricht.

Em 1993, o XII Encontro de Professores Universitários de Língua Inglesa é realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. O tema do encontro é a autonomia na aprendizagem de línguas. H. G. Widdowson é o principal palestrante estrangeiro convidado. Desireé Motta Roth e Viviane Heberle, pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, respectivamente, relacionam a análise do discurso crítica com a autonomia do estudante de línguas. Com a autonomia, Marisa Grigoletto e Lynn Mario Souza solidificam a ponte entre a universidade e a escola secundária com a educação de professores. Com o objetivo de publicar pesquisas sobre o ensino crítico de língua inglesa, sai o primeiro número da revista *Contexturas*, publicado pela ativa Associação de Professores de Língua Inglesa de São Paulo (Apliesp). Destacam-se três projetos de pesquisa de mestrado na área de língua inglesa: Marisa Kimie Morita investiga diários a distância no processo de aquisição da oralidade de língua inglesa, João Bosco Cabral dos santos analisa o uso do

livro didático na sala de aula e Edcléia Aparecida Basso Macowski estuda adolescentes para saber como eles constroem seu processo de aprendizagem.³⁸

Já sob o governo de Itamar Franco, o vice-presidente que assumira em lugar do impedido Fernando Collor, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação convoca uma equipe de pesquisadores da área de português-língua estrangeira, para implantar um exame de proficiência de nossa língua para estrangeiros. São originalmente da área de língua inglesa sete dos oito professores convocados. O embrião do exame é trazido da Unicamp, que já aplica um exame desse tipo a seus estudantes estrangeiros.³⁹

Vem também da Unicamp, com a pesquisadora Matilde Scaramucci, a experiência de exames de língua inglesa aplicados nas provas de vestibular.⁴⁰ Nos próximos anos, os resultados de sua pesquisa em leitura e avaliação em língua estrangeira sedimentará novos estudos.

No mundo, o líder anti-*apartheid* Nelson Mandela, divide o Prêmio Nobel da paz com o presidente da África do Sul, Frederik de Klerk. A Checoslováquia divide-se em República

³⁸ Ver MACOWSKI, E.A.B. *A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes*; MORITA, M. K. *Diálogo a distância no processo de aquisição da oralidade em língua estrangeira*; SANTOS, J. B. C. *A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático*. Todos os três trabalhos são dissertações de mestrado defendidas, em 1993, no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp).

³⁹ Da equipe que implantou na Unicamp o exame de proficiência em português, destinado a alunos estrangeiros, fizeram parte Matilde Scaramucci, José Carlos Paes de Almeida Filho, Leonor Lombelo e Itacira Ferreira, as duas últimas exclusivas da área de português-língua estrangeira.

⁴⁰ Alguns de seus principais trabalhos são: 'A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira'. *D.E.L.T.A.*, n. 13(2). PUC-SP, p. 215-246, 1997; Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 34, p. 7-29, 1999; Proficiência em língua estrangeira: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 36, p. 11-22, 2000.

Tcheca e Eslováquia. No Brasil, um plebiscito decide pela manutenção da república presidencialista. O ministro da Fazenda, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso anuncia o Plano Real. Outro sociólogo, Herbert José de Souza, o Betinho, entra para o Brasil como o símbolo da maior campanha cívica já vivida pelos brasileiros: a Ação da Cidadania contra a Miséria e pela Vida, conhecida como Campanha contra Fome. No ano seguinte, uma nova era surge para a África do Sul, que elege seu primeiro presidente negro: Nelson Mandela. Sob o comando de Parreira, a seleção canarinho consagra-se tetracampeã na Copa do Mundo dos Estados Unidos. O futebol de retranca consagra o meio-campo gaúcho Dunga, capitão do time. Começa a circular a nova moeda, o Real. Chega ao Brasil a banda de rock Rolling Stones, que se apresenta no Rio de Janeiro e em São Paulo. O ano de 1994, entretanto, é de pesadas perdas. Morre o arquiteto Roberto Burle Marx, o paisagista de Brasília, considerado por seus pares como o maior paisagista do mundo. Morrem também o compositor Antônio Carlos Jobim e o pintor Iberê Camargo, cuja última obra é "Solidão". Durante prova de Fórmula 1 em Imola, morre ainda o piloto Ayrton Sena. O agora candidato à Presidência da República Fernando Henrique Cardoso é substituído pelo diplomata Rubens Ricupero que, por inconfiências suas à Rede Globo, captadas por antenas parabólicas, diz não ter escrúpulos para esconder da população os dados ruins. Demitido, Ricupero é substituído pelo ex-governador do Ceará, Ciro Gomes. Apesar do incidente, Fernando Henrique

é eleito com 34.377.196 votos, no primeiro turno, contra 17.126.291 de Luís Inácio Lula da Silva. Em 1995, o dólar oscila entre 0,91 e 0,99 centavos de real. O salário mínimo é de 100 reais. Chegam ao Rio de Janeiro 58 esculturas em bronze do francês Auguste Rodin, que são expostas no Museu Nacional de Belas Artes. Em Belfast, a Grã-Bretanha reinicia, desde 1972, as primeiras conversações com o Sinn Fein, braço político do IRA. Na França, o conservador Jacques Chirac vence as eleições com 52,6% de votos, interrompendo quatorze anos de governo socialista. São restabelecidas as relações diplomáticas entre os Estados Unidos e o Vietname. Os 48 quilômetros que dividem a Grã-Bretanha do continente europeu parecem diminuir com o mais ambicioso projeto de engenharia do mundo, o túnel do Canal da Mancha, escavado por 15 mil operários durante sete anos, a uma profundidade de 44,4 metros abaixo do leito marinho e ao custo de 15 bilhões de dólares. A inteligência brasileira sofre um baque com a morte do sociólogo Florestan Fernandes, do filólogo Celso Pedro Luft e do historiador Hélio Silva.

Contrastando com as perdas, o ganho é grande em 1995: Ana Maria Ferreira Barcelos termina sua pesquisa sobre a cultura de aprender entre licenciados. Em 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (Alab) promove o I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I Enple), em Florianópolis, onde um documento enfatizando a importância do ensino de línguas estrangeiras na formação integral do aluno

é aprovado pelos participantes do evento.⁴¹ Em Campinas, com sua pesquisa, Maria Helena Vieira Abrahão expõe os conflitos e incertezas na prática do professor reflexivo.⁴²

Na Europa, a democracia espanhola diz “não” ao primeiro-ministro Felipe González, líder social-democrata que liderou o país rumo à modernização no período de transição pós-ditadura de Franco. O Brasil vê crescer a luta pela terra no país. A mobilização de milhares de sem-terra em todo o país surpreende a opinião pública. Pela primeira vez, para concorrer ao Oscar de melhor filme estrangeiro, chega a Hollywood um filme brasileiro: “O quatrilho”, dirigido por Fábio Barreto. Também pela primeira vez, a inflação brasileira atinge níveis negativos com 0,04%. Entretanto, a violência aumenta nos centros urbanos, o que força a sociedade a se organizar a favor da vida. Nos esportes, os brasileiros, que procuravam um novo ídolo desde a morte de Ayrton Sena em 1994, o descobrem com o jovem catarinense Gustavo Kirten, o Guga. Com seu saque poderoso, torna-se a nova paixão nacional ao vencer o Torneio Aberto da França, em Roland Garros. Entretanto, 1997 é um ano de grave luto no Brasil: morrem o educador Paulo Freyre, o antropólogo Darcy Ribeiro, o sociólogo Herbert de Sousa, o romancista Antônio Callado, o pintor Manabu Mabe e os jornalistas Paulo Francis e Zózimo do Amaral. Na Escócia, a ficção científica torna-se realidade: nasce a ovelha Dolly, primeiro animal pro-

⁴¹ Ver o capítulo de Vera Menezes sobre a LDB e a legislação vigente sobre o ensino de línguas no Capítulo 3 deste volume.

⁴² ABRAHÃO, M. H. V. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas, SP, 1996. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

duzido *in vitro*. Nos Estados Unidos, “país de puritanos e conservadores religiosos”,⁴³ a morte do poeta Allen Ginsberg é abafada pela repercussão do processo de *impeachment* a Bill Clinton, baseado não em sua capacidade de administrar, mas com a publicidade dada às suas relações extra-conjugais. Na Grã-Bretanha, elege-se o líder trabalhista Tony Blair como Primeiro-Ministro. Em 1998, Fernando Henrique Cardoso é reeleito Presidente do Brasil. O filme “O que é isso, companheiro?” é indicado para o Oscar. Baseado no livro homônimo do ex-guerrilheiro e deputado Fernando Gabeira, sobre o seqüestro do embaixador americano Charles Elbrick, em 1969, o filme não garante a entrada de Gabeira em território norte-americano. Na França, o futebol brasileiro amarga um segundo lugar na última Copa do século, perdendo na final para os donos da casa. *C’est la vie!*

Em 1998, é aprovado o projeto de reformulação do Mestrado em Língua Inglesa da Universidade de Brasília. Transforma-se ele em um Mestrado em Lingüística Aplicada, com área de concentração em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.⁴⁴ O novo programa é o impulso que faltava para a pesquisa na área de língua inglesa no Distrito Federal. Até então os poucos projetos de investigação existentes na pós-graduação abrigam-se no programa de lingüística aplicada da instituição.⁴⁵

⁴³ O Estado de São Paulo; Folha da Tarde, 1999.

⁴⁴ A transformação do programa contou com o auxílio precioso de dois pesquisadores experientes, Hilário Bohn (UFPEL/UFSC) e José Carlos Paes de Almeida Filho (Unicamp), indicados como consultores da Capes.

⁴⁵ Entre eles destacam-se os trabalhos de MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a sala de aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira* (orientado por Stella Maris Bortoni-Ricardo); VASCONCELOS, E. F. de S. *A leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira* (orientado por Maria Izabel Santos Magalhães); MONTEIRO, J. C. N. *O discurso crítico das práticas de letramento em língua inglesa* (orientado por Josênia Vieira).

Em 1999, morre um dos fundadores da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês, Paulo Vizioli, professor titular de língua e literaturas inglesas na Universidade de São Paulo. Telma Gimenez organiza o livro sobre ensino de línguas e formação continuada do professor, em que são discutido os dez anos do projeto Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas (NAP), mostrando o trabalho de educadores de professores de línguas no Estado do Paraná.⁴⁶ Na Universidade de Brasília, as primeiras dissertações começam a ser apresentadas em seu Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada.

Nesse ano, a dama da dramaturgia brasileira Fernanda Montenegro é indicada ao prêmio de melhor atriz por seu papel em "Central do Brasil", de Walter Salles. Depois de um refluxo de mais de duas décadas na pesquisa espacial, nos anos 1990 o homem voltou a se aproximar de seus vizinhos no sistema solar em busca de vida ou até na procura de possíveis lugares para formação de colônias.

Nessa década, os temas das dissertações e teses orientadas por Antonieta Celani na PUC-SP incluem, ainda que timidamente, dois temas evidenciados em congressos e encontros da área: o uso de tecnologia no ensino de línguas e a política de ensino de línguas estrangeiras. Os novos temas refletem o contexto sociológico da revolução tecnológica e do questionamento político que atinge e inquieta os professores de línguas.

⁴⁶ Ver GIMENEZ, T. (Org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: UEL, 1999.

QUADRO 3

Projetos de pesquisa desenvolvidos na PUC-SP na década de 1990

Título da dissertação	Pesquisador	Data	Nível	Assunto	Área
<i>A relevância do fator cognato na leitura de textos em inglês como língua estrangeira</i>	Luisa Galan Matas	1990	Mestrado	Inglês instrumental: leitura	Língua inglesa
<i>A razão de ser da língua inglesa na escola pública de 1º grau: teoria, metas, objetivos e avaliação de uma experiência</i>	Eliane Pereira Nunes Taddei	1990	Mestrado	Política de ensino de L2/estado da arte	Língua inglesa
<i>Estratégias de aprendizagem na aquisição de itens lexicais: um estudo impírico</i>	Alice Cunha de Freitas	1990	Mestrado	Ensino-aprendizagem de inglês instrumental	Língua inglesa
<i>Teatro improvisacional e desempenho estratégico em língua estrangeira</i>	João Antonio Telles	1991	Mestrado	Interação em sala de aula de inglês	Língua inglesa
<i>Uma análise da disciplina prática de ensino de inglês nas instituições de ensino superior do norte do Paraná</i>	Maria Regina Filgueiras dos Reis	1991	Mestrado	Formação inicial de professores de inglês	Língua inglesa
<i>Uma análise do uso de estratégias de inferência lexical em leitores proficientes de língua inglesa</i>	Angela Cristina de Oliveira Corte	1991	Mestrado	Inglês instrumental	Língua inglesa
<i>Conhecimento prévio e proficiência na compreensão de telenotícias em inglês como língua estrangeira</i>	Antônio Barber Sardinha	1991	Mestrado	Aprendizagem de L2	Língua inglesa
<i>Estudo sobre a interação professor e aluno em sala de aula: as perguntas do professor</i>	Andrea Lara de Moura Fernandes	1992	Mestrado	Interação de sala de aula	Língua inglesa

<i>Ser observado ou observar? Eis a questão.</i> Uma investigação sobre o processo de observação de aulas no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira	Rose Marie Carreira Queija	1992	Mestrado	Ensino-aprendizagem de L2 e formação docente	Língua inglesa
<i>O feedback do professor e a atitude do aluno de um curso de escrita em língua inglesa</i>	Eladyr Maria Norberto Salina	1993	Mestrado	Aprendizagem de L2	Língua inglesa
<i>O ensino da língua inglesa no contexto de zona rural: uma perspectiva social entre linguagem e escola</i>	Marta Cristina Romani	1996	Mestrado	Política de ensino de L2	Língua inglesa
<i>O inglês na escola de 1º grau da rede pública: um passo em direção a um ensino igualitário</i>	Márcia Maria de Almeida	1996	Mestrado	Política de ensino de L2	Língua inglesa
<i>Processos cognitivos e estilos individuais: uma proposta para o desenvolvimento da autonomia do leitor</i>	Abuêndia Padilha Pinto	1996	Doutorado	Aprendizagem de leitura	Língua inglesa
<i>Inglês para viagens e turismo: repensando um plano de cursos e materiais</i>	Terezinha Maria Sprenger	1997	Mestrado	Planejamento de cursos. Inglês instrumental	Língua inglesa
<i>Um estudo no contexto empresarial</i>	Rosinda de Castro Guerra Ramos	1997	Doutorado	Análise do discurso	Língua inglesa
<i>O impacto dos modelos interiorizados do processo de leitura na compreensão de textos em inglês como língua estrangeira</i>	Márcia de Castro Fantini	1997	Doutorado	Ensino de leitura em L2	Língua inglesa
<i>Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem: dois momentos no desenvolvimento do professor</i>	Lívia Maria Villela de Mello Motta	1997	Mestrado	Interação coordenador-professor. Formação de professores.	Língua inglesa

<i>Uma tarefa de leitura e um tutor multimídia: relato de uma experiência</i>	Ana Beatriz Rodrigues Pelógia	1997	Mestrado	Uso de tecnologia na aprendizagem de língua estrangeira	Língua inglesa
<i>Crenças de alunos sobre o ensino/aprendizagem de inglês: um estudo na Escola Técnica Estadual</i>	Patrícia Januária Silva Cunha	1998	Mestrado	Ensino-aprendizagem de línguas	Língua inglesa
<i>Leitura de paradidáticos: uma proposta de mudança</i>	Cynthia Pichini	1998	Mestrado	Interação em sala de aula de inglês	Língua inglesa
<i>Inglês instrumental para comércio exterior: proposta para um curso universitário</i>	Luiz Fernando Gomes	1998	Mestrado	Desenho de currículo	Língua inglesa
<i>Caminhando, buscando e tecendo significados de vida e educação</i>	Maria Cristina C. C. Lima Damianovic	1998	Mestrado	Formação reflexiva de professores em serviço	Língua inglesa
<i>O signo da receptividade: uma análise socio-constructivista</i>	Sônia de Oliveira Pimenta	1998	Doutorado	Interação em sala de aula de inglês	Língua inglesa
<i>Análise das necessidades para um curso superior como subsídio para a posterior elaboração de um programa de curso</i>	Maria das Graças de Araujo	1999	Mestrado	Inglês instrumental	Língua inglesa
<i>Filmes como instrumentos de aprendizagem de inglês: relatos de alunos</i>	Tamaki Nakamura	1999	Mestrado	Ensino-aprendizagem	Língua inglesa
<i>Uma investigação sobre a relação entre os modelos mentais e as estratégias de leitura de alunas-professoras do curso de Letras</i>	Adriana Grade Fiori Sousza	1999	Mestrado	Ensino de leitura em L2. Formação de professores	Língua inglesa

Os primeiros anos do novo milênio

Com a virada do milênio, discute-se o papel da internet como ambiente de interação e aprendizagem de línguas. Destacam-se os trabalhos de Vera Menezes (UFMG), Vilson Leffa (UFPEL) e Denise Bertoli Braga (Unicamp). Luiz Paulo Moita Lopes (UFRJ) publica, em 2000, o livro *Oficina de lingüística aplicada* em que diz ser “irrealizável” o desenvolvimento de quatro habilidades no ensino de línguas estrangeiras no contexto da escola pública brasileira.⁴⁷ Defende o ensino da leitura não como uma habilidade isolada, mas como parte de um todo educacional em que o educando aprenderá a ler o mundo. Em Campinas, Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ) volta-se para o curso de Letras, analisando o imaginário e a realidade sobre a fluência oral. Depois de apresentar os resultados de sua pesquisa de doutorado à Universidade do Alabama sobre crenças acerca da aprendizagem de professores e alunos, retorna ao Brasil Ana Maria Barcelos, da Universidade Federal de Viçosa.

Dezoito anos depois do naufrágio do cruzador General Belgrano, em 1982, duas famílias argentinas tentam sem sucesso processar a Grã-Bretanha na Corte Européia de Direitos Humanos, em Estrasburgo. A Grã-Bretanha alega ato legítimo de guerra, mas um ex-funcionário de seu Ministério da Defesa, Clive Pointing, revela documentos secretos que comprovaram estar o Belgrado fora da zona de exclusão durante o ataque. No campo da psicologia, redescobre-se a obra de Carl Jung.

Em 2001, caem as torres gêmeas do World Trade Center, em Nova York, considerado o símbolo do capitalismo estadunidense. O mundo que, desde a queda do Muro de Berlim em 1989 abandonara a divisão política para centrar-se na ques-

⁴⁷ LOPES, 2000, p. 133.

tão socioeconômica da diferença entre os ricos e os pobres, volta a se dividir em dois grandes blocos: os muçulmanos e os não-muçulmanos. As *twin towers* caem por ação do grupo terrorista Al Quad, comandado pelo saudita Osama Bin Laden. Guga traz para o Brasil um prêmio inédito: o tricampeonato de Roland Garros. Em Londres, Adam Philips lança a tradução do primeiro volume da segunda tradução do alemão para o inglês da obra de Sigmund Freud.

Em setembro de 2001, Em Londrina, professores e pesquisadores da área de língua inglesa reúnem-se no XVI Enpuli para discutir a Formação de professores em tempos de mudança. Os conferencistas são Lynn Mário Sousa (USP), Viviane Heberle (UFSC) e Simon Gieve, da Universidade de Portsmouth. Nesse encontro, com Gretchen Fortune e José Carlos P. de Almeida Filho (Unicamp), tornamos peça pública o exame de língua inglesa aplicado no Mestrado em Lingüística Aplicada da UnB no final de 2000. É a primeira vez que se discutem afora da comissão examinadora de pós-graduação a abordagem e os critérios de avaliação adotados por uma banca examinadora de pós-graduação.⁴⁸ É tornada também peça pública, pela primeira vez, a prova oral de inglês que foi aplicada, em janeiro de 2001, aos candidatos ao provimento do cargo de professor de língua inglesa do Ensino Médio da Fundação Educacional do Distrito Federal.⁴⁹ Em outubro, com expressiva presença de trabalhos de pesquisa oriundos da área de língua inglesa, acontece o VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada em Belo Horizonte. A Alab lança a *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*

⁴⁸ Na qualidade de pesquisador associado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UnB, José Carlos P. de Almeida Filho participou da banca examinadora da seleção de mestrado com Gretchen Fortune e Maria Jandyra Cunha.

⁴⁹ A prova foi por nós elaborada com a participação de Olga Paes (Escola Anglo, Campinas) e os alunos do mestrado em lingüística aplicada da UnB, que eram da área de língua inglesa.

Em Campinas, alunos de pós-graduação em lingüística aplicada fazem o levantamento de um total de 59 dissertações e teses defendidas na área de língua inglesa entre 1997 e 2001 na Unicamp. Depois da tradução, os temas mais discutidos, são a abordagem de ensino, a formação de professores e a interação. Os trabalhos que investigam a tradução não falam necessariamente de seu ensino. No Quadro 5, os resultados da pesquisa, coordenada por José Carlos Paes de Almeida Filho, são mostrados:

QUADRO 4
Teses/dissertações na área de língua inglesa
(Unicamp)

Incidência de Assuntos	Total de dissertações e teses apresentadas
Abordagem de ensino	7
Formação de Professores	7
Bilingüismo	1
Tradução	9
Leitura	5
Ensino de gramática ⁵⁰	2
LE e o uso do computador	2
Interação	6
Aquisição	1
Avaliação	2
Fluência	1
Ensino comunicativo	2
LE e cultura	2
Crenças do aprendiz	2
Crenças dos professores	1
Construção de identidade	1
Material didático	1
Aquisição do vocabulário	1
Fonética	1
Fossilização oral	1
Ensino instrumental	1
Filtro afetivo	2
Cristalização de expressões idiomáticas	1

⁵⁰ Em 2002, Edley Matos dos Santos apresenta sua dissertação no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Unicamp, intitulada *Gramática e língua estrangeira numa escola de ensino médio: o que se ensina.*

Em 2002, durante a primeira Copa do novo milênio, primeira também no continente asiático, o trio dos R (Ronaldo, Rivaldo e Roberto Carlos) lidera a redenção brasileira depois da chance perdida na Copa da França em 1998. Brilha também um quarto R, Ronaldinho Gaúcho, ex-artilheiro do Grêmio, agora jogando no Paris Saint-Germain. Nesse ano, além da perda do título na Copa, os franceses assistem a derrota do socialista Lionel Jospin para Jean Le Pan, o líder racista que, durante a eleição presidencial, concorre contra Jacques Chirac, candidato da centro-esquerda. Os pasmos eleitores franceses não mais se omitem no segundo turno. No Brasil, a primeira eleição presidencial do milênio. Chegam ao segundo turno dois candidatos com honrosas passagens na história da redemocratização brasileira: são eles o antigo presidente da UNE José Serra, do Partido Social Democrata Brasileiro, e o líder metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores. É Lula, o pernambucano de trajetória severina, que vence a disputa, e, pela primeira vez em nossa história, um brasileiro não saído das elites chega à Presidência da República. O ano termina com uma grande perda: morre Orlando Villas Bôas, sertanista que, com seus irmãos Leonardo e Cláudio, desbravou o Centro-Oeste brasileiro durante 24 anos que resultaram na criação de 35 cidades e do Parque Indígena do Xingu. Em entrevista à revista *Veja*, o psicanalista Adam Philips revela que os termos *ego*, *superego* e *id* não são termos originais de Freud, que usara em alemão *eu*, *supereu* e *id*; os novos termos teriam sido cunhados por James Strachey, primeiro tradutor da obra de Freud para o inglês, com a ajuda de Ana Freud.

Na PUC-SP, os projetos de pesquisa orientados por Antonieta Celani até 2002 dão ênfase à educação⁵¹ de professores em formação ou em serviço, como mostra o Quadro 6, abaixo. A observação participante é um constante procedimento metodológico de pesquisa, com o professor assumindo um papel, geralmente, o dele próprio: professor.

QUADRO 5

Projetos de pesquisa desenvolvidos na PUC-SP no início do milênio

Título da dissertação	Pesquisador	Data	Nível	Assunto	Área
<i>Ensino de língua inglesa e ensino de leitura: concepções e ações. Um estudo com professores do Piauí</i>	Evaldino Canuto de Souza	2000	Mestrado	Formação de professores em serviço	Língua inglesa
<i>Refletindo, interagindo, praticando... nas trilhas da construção do conhecimento sobre o professor</i>	Mônica Ferreira Mayrink	2000	Mestrado	Formação de professores	Língua espanhola
<i>Reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês em uma situação de trabalho</i>	Maria Aparecida Gazotti Vallim-Acosta	2000	Mestrado	Inglês instrumental	Língua inglesa
<i>A reflexão como estratégia de aprendizagem de língua inglesa: uma experiência no ensino de leitura</i>	Taciana Oliveira Carvalho Coelho	2000	Mestrado	Ensino-aprendizagem de leitura	Língua inglesa

⁵¹ Consistentemente, desde o fim dos anos 1980, tenho usado o termo *educação* no que se trata do processo com mudanças comportamentais. Para mim, a *formação* subentende a habilitação formal, p. ex., a graduação em Letras. Rejeito o termo *treinamento* porque ele vem associado a práticas comportamentalistas ou behaviouristas.

<i>Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial</i>	Heloisa Martins e Ortiz	2002	Mestrado	Formação de professores	Língua inglesa
<i>O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros</i>	Myriam Brito Correa Nunes	2000	Doutorado	Metacognição. Auto-avaliação de um processo de ensino de leitura em língua estrangeira	Língua inglesa
<i>Desconstruindo e reconstruindo conhecimentos pedagógicos: uma experiência de formação/transfor- mação em serviço</i>	Neumar de Lima	2002	Mestrado	Formação de professores em serviço	Língua inglesa
<i>Identities em construção: um processo sem fim. Uma investigação "com" e "por" professoras</i>	Adelaide Ferreira Margato	2002	Mestrado	Formação reflexiva de professores de inglês	Língua inglesa
<i>Construção conjunta da metacognição à distância: influência no processo de aprendizagem de línguas</i>	Suely Mesquita Cossenza	2002	Doutorado	Metacognição	Língua inglesa

Ao assumir o cargo em janeiro de 2003, Lula reacende a luta contra a fome. Assume o Ministério da Educação o ex-governador do Distrito Federal Cristovam Buarque, conhecido por sua luta em favor da criança, que ele reconhece como o futuro. Para ele, portanto, é necessário centrar esforços na educação básica. Cria-se a Secretaria da Alfabetização. Será ampla a luta

educacional. A meta é criar canteiros de alfabetização e desenvolver programas de leitura para, com atraso de mais de século, começar a única revolução que conseguirá mudar o Brasil: a revolução educacional. Os críticos de música popular brasileira reconhecem laços de hereditariedade na voz de Maria Rita Camargo, filha da inesquecível Elis, e do músico César Camargo Mariano. Morre Cely Campello, uma das precursoras do rock brasileiro com sucessos como “Banho de lua” e “Biquini de bolinha amarelinha”. No Rio de Janeiro, a sociedade – não tão organizada quanto o crime – vê quatro bairros paralisados, ônibus depredados e incendiados, o comércio e escolas fechados. Na praia da garota de Ipanema estoura uma bomba. A cidade maravilhosa foi seqüestrada. Lá fora, o mundo se mobiliza contra a hegemonia norte-americana: e, na Internet, multiplicam-se os protestos contra a guerra dos Estados Unidos em território iraquiano. Em Atenas, o diplomata norte-americano John Brady Kiesling, servindo como consultor político dos EUA na Grécia, apresenta sua renúncia ao Secretário de Estado Colin Powell com duras críticas à política externa do Presidente George Bush. A razão: seu fracasso em conciliar sua consciência com sua capacidade para representar o atual governo dos EUA.

Já no ano de 2003, na PUC-RS, Sílvia Costa Kurtz dos Santos tenta articular a lingüística e a lingüística aplicada com a aproximação da semântica argumentativa e do ensino de língua inglesa.⁵²

⁵² Ver SANTOS, S. C. K. dos. *Articulando lingüística e lingüística aplicada: semântica argumentativa e ensino de inglês*. Porto Alegre, 2003. Tese – Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração em lingüística aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Na Universidade de Brasília, acompanhamos de perto o trabalho de dezoito estudantes que foram meus alunos ou participaram dos grupos de pesquisa por nós coordenados no período de 1999 a 2003.⁵³ Desses dezoito, quatorze dirigiram seus trabalhos para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, e uma fez pesquisa relevante sobre a área do desenvolvimento da bilingüidade (inglês/português) entre anglofalantes.⁵⁴ Nove desses alunos foram nossos orientandos. Veja o Quadro 7, a seguir:

QUADRO 6
Pesquisa no Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada

Título da dissertação	Pesquisador	Orientador	Data	Assunto
<i>Eurocentrismo nos livros didáticos para ensino de inglês como língua estrangeira</i>	Ariovaldo Lopes Pereira	Maria Jandyra Cunha	1999	Análise da ideologia em textos didáticos
<i>Influência do aculturamento de uma segunda língua em ambiente natural</i>	Julie Carolyn Ciancio	Maria Jandyra Cunha	2000	Bilingüismo Aquisição de segunda língua
<i>Autonomia na aprendizagem de língua instrumental em sala de aula de grande porte: o estudo dirigido eletrônico para estudantes de informática</i>	Giovanna Alves Mendonça Teles	Maria Jandyra Cunha	2001	Uso de material eletrônico para ensino de aulas de grande porte. Inglês instrumental

⁵³ As disciplinas foram Metodologia de Pesquisa, Seminário de Pesquisa ou Bilingüismo. O grupo de pesquisa é *Multilingüismo e pluriculturalismo*.

⁵⁴ Das outras três dissertações, duas são sobre bilingüismo: DUQUEVIZ, B. C. *A influência de atitude na aquisição de línguas: estudo de caso de uma família polono-brasileira no Centro-Oeste*; TAKANO, Y. *Tensão diglósica na aquisição de língua: um estudo de bilingües nipo-brasileiros*. A terceira é de SERERO, I. Z. *Tradução e ensino de línguas*. (Um estudo sobre a tradução proposta como tarefa no ensino de língua francesa.) Os três trabalhos foram orientados por mim durante os anos de 2000, 2002 e 2003, respectivamente.

<i>A linguagem cinestésica como elemento de interação e de produção de insumo em sala de aula</i>	Sara de Oliveira Pinto	Gilberto Chauvet	2001	Interação professor-aluno
<i>Análise de fossilização de aspectos segmentais e suas prováveis causas: um estudo realizado com professores luso-falantes brasileiros da língua inglesa</i>	Lúcia Maria Martins dos Santos	Gilberto Chauvet	2001	Educação de professores
<i>Análise de aspectos supra-segmentais na oralidade do professor de inglês lusofalante brasileiro. Autopercepções sobre seu discurso e prática no ensino de língua inglesa</i>	Elizabeth Costa Camões Rabello	Gilberto Chauvet	2001	Educação de professores
<i>O tratamento dos erros orais no ensino de línguas estrangeira: uma análise crítica da prática</i>	Andréa Ripp	Percília Santos	2001	Tratamento do erro. Interação professor-aluno
<i>A influência das estratégias afetivas no processo de ensino-aprendizagem de línguas</i>	Hermes Alves Borges	Gretchen Fortune	2001	Estratégias afetivas na aprendizagem
<i>As crenças de professores sobre o acréscimo de palavras inglesas no português brasileiro</i>	Eliane Alves Azerêdo de Souza	Gretchen Fortune	2002	Crenças de professores
<i>Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira</i>	Cristina Dias de Souza Figueira	Maria Jandyra Cunha	2002	Ensino de inglês
<i>O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino de língua estrangeira</i>	Rosângela Lopes Toledo Checchia	Mark Ridd	2002	A tradução no ensino de línguas
<i>O efeito retroativo do programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília no ensino de língua inglesa do Distrito Federal ;</i>	Aline Ribeiro Pessoa	Maria Jandyra Cunha	2002	Avaliação no ensino de inglês

<i>A aquisição do vocabulário de língua inglesa através de textos literários</i>	Marcelo da Silva Pericoli	Graham Howells	2002	Proposta de ensino do vocabulário mediante textos literários em inglês
<i>A interculturalidade no ensino de línguas: representação do Brasil na ficção estadunidense</i>	Stelamaris Machado da Silveira Camacho	Cristina Stevens	2003	Proposta de ensino de língua inglesa mediante textos literários
<i>Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira</i>	Francisco Edílson de Souza	Maria Jandyra Cunha	2003	Interação professor-aluno; abordagem de ensino

O resultado do acompanhamento desses alunos mostrou que a educação de professores e a interação de sala de aula foram os temas mais investigados. Todos os trabalhos analisados foram desenvolvidos dentro de uma metodologia qualitativa: A transcrição de entrevistas e o uso de questionários fundamentaram grande parte dos trabalhos. Os registros foram feitos com o uso de diário, notas de campo, gravações em áudio e/ou vídeo. No cenário de sala de aula, houve registro da observação do pesquisador. Na área de bilingüismo, os mestrandos trabalharam também com redes sociais. Embora representativo, o universo investigado não é a totalidade de dissertações apresentadas no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Considerações finais

Buscando identificar características que definissem diferentes momentos epistemológicos no ensino de língua inglesa no Brasil entre os anos de 1970 até o presente, fiz uma divisão por

décadas do pano de fundo histórico. Como dissemos no início, a saliência dos fatos sociopolíticos selecionados não foi aleatória, porém determinada pela minha própria trajetória, não só de professora e pesquisadora mas, sobretudo, de cidadã.

Não há necessariamente um alinhamento entre a divisão do tempo histórico em décadas e a visibilidade das características que marcaram os momentos epistemológicos na pesquisa da área de língua inglesa. Ao contrário, fica claro, na sistematização dos dados sobre a produção acadêmico-científica, que, muitas vezes, há superposição das características que determinaram esses momentos em cada década. É artificial, sabemos nós, a linearidade dessas divisões, mesmo na história do ensino de língua inglesa. Particularmente nos programas de pós-graduação, os trabalhos analisados mostram que, embora possa haver uma predominância de caracteres de um determinado momento epistemológico, distintos arcahouços teóricos e diferentes metodologias de investigação conviveram a cada década.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

_____. A formação de professor de LE em nível da pós-graduação: o ensino e a pesquisa. *Anais do IX Encontro Nacional de Professores de Língua Inglesa*. Natal: UFRN, 1990, p. 1-6A.

BRITO, A.; CUNHA, L. C. *Assim morreu Tancredo*. Porto Alegre: LPM, 1985.

BUARQUE, C. *Na fronteira do futuro*. (O projeto da UnB). Brasília: Editora UnB, 1989.

CAVALCANTI, M. C. Pesquisa e qualidade de ensino de língua estrangeira no Brasil. In: IX ENPULI. Natal: UFRN, 1989.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalho em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 133-144, 1991.

COSTA COUTO, R. *História indiscreta da ditadura e da abertura*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

CUNHA, M. J. O anteprojeto de LDB da Andes e o ensino de línguas estrangeiras. *Anais do IX Encontro Nacional de Professores de Língua Inglesa*. Natal: UFRN, 1990a, p. 7-14.

CUNHA, A. A tridimensionalidade unitária da UnB no Estágio Supervisionado: inglês. *Anais do IX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Natal: UFRN, 1990b, p. 199-210.

GASPARI, E. *As ilusões armadas*. v. 1 (*A ditadura envergonhada*); v. 2 (*A ditadura escancarada*). São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES DE MATOS, F. *Lingüística aplicada ao ensino de inglês*. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. 1998, p. 51-77.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

O ESTADO de São Paulo; Jornal da Tarde. *Nosso tempo*: a cobertura jornalística do século. (Edição brasileira de *Nosso Tempo*). Atlanta: Turner Publishing; São Paulo: Klick Editora, 1998.

RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez, 1982.

VENTURA, Z. 1968: o ano que não terminou: a aventura de uma geração. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

Capítulo 8

O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência

Vilson J. Leffa

Resumo

A história do ensino da língua inglesa tem-se caracterizado pela síndrome do pêndulo, movendo-se sempre da tese para a antítese, sem chegar a uma síntese. Este trabalho, partindo das tendências atuais, prevê para o futuro uma reversão desse processo, com a substituição da dicotomia pela convergência. Quatro convergências são analisadas e discutidas: a) ensino e pesquisa, b) inteligência e emoção, c) local e global e d) real e virtual. Mostra-se como todos esses fatores estão inter-relacionados, nos diferentes recortes, eliminando-se a idéia de oposição em favor da idéia de fusão. A convergência abrange não apenas cada par analisado mas perpassa de um par a outro. O conceito de pesquisa, por exemplo, não converge apenas com ensino, mas também com os elementos dos outros pares, como emoção, global e virtual. O virtual, por sua vez, não se opõe ao real, mas funde-se a ele, levando à conclusão de que a virtualidade não existe apenas no computador, mas em todos os artefatos culturais que cercam o homem, incluindo, entre outros, o livro e a língua.

Abstract

The history of ELT has been characterized as the pendulum syndrome, always moving from thesis to antithesis, without ever reaching a synthesis. This article, considering current trends, foresees a reversal in this process, in which dichotomy is replaced by convergence. Four aspects of convergence are analyzed and discussed: (1) teaching and research, (2) intelligence and emotion, (3) local and global, (4) reality and virtuality. All these aspects are shown to be inter-related, even when looked at from different perspectives, moving from the idea of opposition to the idea of fusion. Convergence is not restricted to blending the elements in each pair but extends from one pair to another. The concept of research, for example, does not converge only with teaching, but also with the elements of other pairs such as emotion, global and virtuality. Virtuality, on its turn, is not opposed to reality, but merges with it, suggesting that virtuality is not restricted to the computer, but extends to all cultural artifacts which surround man, including, inter alia, books and language.

Algumas considerações iniciais

A maior dificuldade em se falar sobre o futuro do ensino do inglês é a constatação de que o futuro está-se tornando cada vez mais imprevisível. As duas razões geralmente apresentadas para essa imprevisibilidade são a) a idéia de que o futuro é apenas uma projeção do presente e b) a convicção de que as mudanças atualmente estão acontecendo de modo muito mais rápido do que aconteciam antes. De acordo com Maturana e Rezepka, “não sabemos como será a vida durante o século XXI, e qual-

quer predição nesse sentido é apenas uma extrapolação do presente”.¹

Outros propõem que se busque o futuro no passado. A idéia de que é preciso conhecer o passado para prever o futuro é tão antiga quanto a própria história. Está em George Orwell quando afirma que quem controla o passado controla o futuro; está na placa comemorativa da restauração do Pelourinho, na cidade de Salvador, na Bahia, ao dizer que o futuro pertence a quem ama o passado; está de maneira mais comovente num quadro de Ticiano, exposto na National Gallery de Londres, em que está escrito que é preciso olhar o passado para não arriscar o futuro.

Quer se busque o futuro no presente ou no passado, o fato é que está ficando cada vez mais difícil prevê-lo graças à rapidez com que acontecem as mudanças. Mil anos de história no antigo império egípcio, onde se construíram pirâmides durante seis mil anos, parece ter provocado menos mudanças do que os dez últimos anos do século XX, por exemplo. Em outras palavras, se no antigo Egito, era possível educar a criança, simplesmente ensinando o ofício do pai ou da mãe, porque o futuro era previsível, de certo modo igual ao presente, hoje isso não é mais possível. A educação não pode mais se restringir ao conhecimento da geração anterior; se ficar apenas na transmissão de conhecimento, sem criá-lo, corre o risco de transmitir um conhecimento inútil. Com a rapidez das mudanças, o futuro tornou-se imprevisível. Conforme Morin: “O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade”.²

Não é possível, no entanto, viver sem tentar prever o futuro. A idéia de que nossas ações são determinadas pelas experiências que temos do passado pode projetar uma imagem falsa da importância do futuro; não podemos mexer no passado, mas o

¹ MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

² MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

futuro está em nossas mãos. Na medida em que cada ação, cada palavra e cada gesto, por menor que sejam, projetam-se sobre o futuro, podemos, por um lado, prever e modificar o futuro e podemos também constatar, por outro lado, que não é possível viver sem mudar o futuro. Se eu sei, por exemplo, que aprendendo uma língua estrangeira hoje, terei mais oportunidades de conseguir um bom emprego mais tarde, estou ao mesmo tempo fazendo uma previsão e modificando o futuro.

Os acontecimentos têm relações de causa e efeito, estando sujeitos a determinados padrões recursivos. Isso em si não resolve o problema porque a dificuldade não é saber que os padrões recursivos existem; a dificuldade está em identificar exatamente quais são esses padrões. O que se oferece a seguir é uma tentativa de descrição de um desses padrões. A pretensão é de que se possam fazer algumas previsões sobre o ensino do inglês no futuro, ou pelo menos identificar suas tendências no presente.

A síndrome do pêndulo

A metáfora do pêndulo tem sido muitas vezes usada para descrever o movimento da história, em geral, e do ensino de línguas, em particular. Mas pode também ser usada para prever o futuro, não necessariamente partindo de uma linha mística (em que o pêndulo tem sido usado juntamente com cartas e tarô), mas com a metáfora da física (na qual, pelo cálculo da posição e da velocidade do pêndulo num determinado momento, é possível prever sua posição e sua velocidade em qualquer momento do futuro). A metáfora do pêndulo supõe o fluxo e o refluxo da história; o mecanismo básico de expansão e contração que caracteriza o próprio Universo. Se o Universo está agora, segundo os astrônomos, numa fase de expansão, um dia entrará em uma fase de retração, seguida de uma outra fase de expansão e, assim,

sucesivamente; o Universo, como tudo que nele está contido, repetir-se-á sempre, renascendo, crescendo e morrendo.

A metáfora do pêndulo, com seu movimento oscilatório de um extremo a outro, parece incorporar não só misticismo e ciência, mas também, por extensão, o padrão recursivo de que tudo acaba voltando ao ponto de partida para iniciar um novo ciclo. A idéia de fluxo e refluxo não é, portanto, apenas cientificamente correta, mas também romanticamente viável: pode estar nas marés que fluem e refluem sobre a praia; na planta que nasce da semente, cresce e morre para renascer da própria semente; e, no ser humano, é claro, que vive uma história que pode pensar ser única, mas que se repete de geração em geração, como variáveis sobre um mesmo tema.

A língua falada pelos homens segue também esse padrão de fluxo e refluxo. Começou sendo única, quando a humanidade aprendeu a falar, mas se expandiu e se babelizou, chegando a milhares. Agora, ao contrário do Universo, as línguas estão em franco processo de retração; com o tempo e com as fusões que ocorrerão entre elas, a humanidade voltará a falar uma língua que será novamente única sobre a face da terra.

O padrão de fluxo e refluxo leva à idéia de repetição. A repetição parece ser a essência não só do Universo mas também da eternidade; para prever o futuro basta que se identifique o início e o fim da cada ciclo. A descoberta do segmento de tempo que corresponde ao ano, por exemplo, permite prever o outono depois do verão e a primavera depois do inverno. Vendo a que horas o sol nasce hoje e a que horas nasceu há um ano atrás, posso prever com exatidão a que horas ele nascerá amanhã. Da mesma maneira que o verão traz em si o embrião do inverno, o ser vivo carrega dentro de si o germe da morte. Se todos que viveram no passado um dia morreram, todos os que vivem hoje, um dia morrerão. A repetição não permite a imprevisibilidade.

A repetição desdobra-se de várias maneiras, incluindo ciclos de adesão e rejeição que se sucedem em vários recortes, criando inúmeras dicotomias. Um período histórico de adesão à aprendizagem individualizada, por exemplo, levará não só à rejeição desse modelo, mas a sua substituição por um modelo que estará no outro extremo, com ênfase na aprendizagem socializada, criando assim uma dicotomia. A conciliação dos opostos é sempre malvista. Ainda que o dizer possa apregoar um *continuum* entre os extremos e defender a interdisciplinaridade, o fazer fica com a dicotomia, rejeitando o ecletismo das idéias como obscenidade intelectual, segundo uma expressão atribuída a Krashen.³

O ensino de línguas estrangeiras tem sido historicamente marcado por dicotomias, que abrem e fecham inúmeros ciclos, nos mais diferentes recortes. Entre as oposições clássicas, podem-se destacar, por exemplo, língua escrita *versus* língua falada, forma *versus* função, léxico *versus* sintaxe, dedução *versus* indução, individualizado *versus* socializado, etc.

São ciclos históricos que se retomam, seguindo a idéia de fluxo e refluxo. Quando hoje buscamos na história o provérbio africano de que é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança, estamos reiniciando um novo ciclo. A diferença é que agora a aldeia está maior, não se restringe mais ao verde da praça defronte ao templo, onde todos se encontravam para trocar idéias e mercadorias, interagindo e transacionando. As pessoas continuam exercendo as atividades de troca, tanto por interação como por transação, só que agora em escala global, fazendo do planeta Terra a aldeia: “a união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente”.⁴ Em outras palavras, se

³ BARASCH, R. M.; JAMES, C. V. *Beyond the monitor model: comments on the current theory and practice of in SLA*. Boston: Heinly & Heinly Publishers, 1994.

⁴ MORIN, E. Op. cit.

antes precisávamos de uma aldeia para educar uma criança, hoje precisamos do planeta inteiro.

A comunidade planetária

Na aldeia tradicional a convivência dava-se pela diversidade de ocupação entre as pessoas, todas ocupando um mesmo espaço geográfico. Como para algumas ocupações só havia um representante de cada profissão (um curandeiro, um ourives, um tanoeiro, um cervejeiro, um mestre-escola, etc.), a interação obrigatoriamente dava-se fora dos interesses profissionais, possivelmente pela prática de algum esporte ou outro passatempo de interesse comum (participar de algum festival religioso, caçar javalis, dançar ao redor da fogueira, etc.). Em algumas profissões, a interação com os pares da mesma atividade era praticamente inexistente na dimensão espacial; ocorria apenas na dimensão temporal, geralmente de pai para filho, ou mesmo de avô para neto.

Com o avanço das telecomunicações, principalmente da Internet, as fronteiras geográficas desapareceram e a interação entre membros com interesses diversificados diminuiu para dar lugar à interação entre membros com interesses comuns, naquilo que podemos chamar de comunidades ocupacionais. A diversidade, que caracterizava a composição da aldeia tradicional, evoluiu para a homogeneidade, que caracteriza, por exemplo, a composição das listas de discussão da Internet: cada lista formando uma comunidade com os mesmos interesses e, muitas vezes, a mesma profissão. Os limites entre as comunidades deixam de ser geográficos para serem ocupacionais. O fonoaudiólogo que mora num bairro da cidade de São Paulo provavelmente interage mais intensamente com os fonoaudiólogos de outros continentes do que com os moradores de seu prédio.

Uma conseqüência imediata da queda das fronteiras geográficas é que mais pessoas começam a falar a mesma língua. E quando isso acontece, o número de línguas faladas na face da Terra começa a diminuir. Quando aumentamos nosso círculo de relações para incluir pessoas de outros países e até de outros continentes, iniciamos um lento e gradual processo de unificação lingüística, incorporando traços de uma e outra língua, ainda que com ênfase na língua hegemônica, e descartando outros traços, principalmente das línguas minoritárias. Apesar da unificação lingüística, a diversidade permanece, só que em um outro recorte – não mais geográfico, baseado na aldeia tradicional, onde cada pessoa tinha interesses diferentes da outra –, mas ocupacional, baseado em comunidades discursivas; cada uma com seus interesses específicos. A diversidade deixa de existir entre os membros da mesma comunidade para existir entre uma comunidade e outra, tornando-as, portanto, diferentes. Estamos nos unificando geograficamente, mas nos diversificando ocupacionalmente. Enquanto as aldeias tradicionais eram relativamente homogêneas entre si (uma aldeia era parecida com a outra) e heterogêneas em sua composição, as comunidades discursivas hoje, pelo contrário, são heterogêneas entre si (lista dos cervejeiros, dos fonoaudiólogos, etc.) e homogêneas em sua composição. Outra diferença importante é que, enquanto as aldeias tradicionais tendiam a desenvolver um dialeto próprio, às vezes até chegando a uma língua diferente, as comunidades atuais, para manter a comunicação entre seus membros, às vezes distantes geograficamente, tendem a uma língua comum. O processo de expansão das relações entre as pessoas está em relação inversa ao processo de retração das línguas, que diminuem em número.

Os meios de comunicação de massa da era pré-Internet, ainda que de alcance global como o rádio de ondas curtas e a televisão via satélite, eram meios de mão única, geralmente transmitindo informação dos países centrais para os periféricos. A Internet

caracteriza-se não só por facilitar ainda mais o acesso à informação, mas também por transformar as pessoas de meros espectadores em participantes do processo comunicativo. Qualquer pessoa plugada na rede tem a oportunidade não só de receber, mas também de produzir informação. Para isso precisa de duas condições importantes: a) ter algo a dizer e b) compartilhar uma língua com o interlocutor. O que dizer depende de cada um, de sua criatividade ou originalidade; a língua a ser usada, no entanto, depende de uma escolha da comunidade a qual o indivíduo pertence ou deseja pertencer. Se a língua escolhida não for a língua materna do indivíduo, ele não tem outra opção a não ser aprender a língua da comunidade. Tem a liberdade de ver o uso de uma língua estrangeira sob duas perspectivas opostas: ou como um processo de colonização dos países centrais ou como um meio de capacitação pessoal (*empowerment* em inglês).

Existem argumentos que favorecem um e outro lado. Pelo lado da colonização, podemos listar as medidas tomadas pelos países falantes da língua hegemônica em favor não só de sua manutenção como de sua expansão.⁵ Pelo lado da capacitação pessoal, há a constatação de que não saber a língua hegemônica leva à exclusão. Na atualidade o desconhecimento da língua inglesa, não só restringe o acesso à informação a ser recebida, como também limita o alcance da mensagem a ser transmitida.

As convergências

Aceitando a metáfora do pêndulo, a previsão do futuro é uma tarefa extremamente simples; basta que se identifique o

⁵ BRITISH COUNCIL. [Press pack for English 2000 project]. (Available from English 2000, British Council, Medlock St., Manchester M15 4AA, United Kingdom), March 1995.

momento de retorno, quando se inicia um novo ciclo; a partir daí a história começa a se repetir, sendo, teoricamente igual ao que já foi. Pode-se falar em renovação, mas renovar nada mais é do que tornar novo o que já é velho e conhecido. Pode-se falar em renascimento, mas renascer é apenas nascer de novo, iniciando algo que já aconteceu e que, na realidade, nada tem de novo. Seria, no entanto, muito arriscado restringir a previsão do futuro à identificação de um determinado ciclo que supostamente renasce de tempos em tempos; havendo um engano qualquer na tentativa de identificação desse ciclo, fica-se simplesmente preso ao passado e perde-se o futuro.

A idéia de que se possa prever o futuro olhando para o passado soluciona em parte o grande dilema do ensino, sempre indeciso entre um e outro; de um lado, a preocupação com a história, de buscar as identidades que marcaram as gerações anteriores e tentar preservar essas identidades para as gerações seguintes; mas do outro lado, também a preocupação com o futuro, preparando os alunos, não para o mundo em que, hoje, vivem os professores, mas para o mundo em que, amanhã, viverão os alunos. Pode-se dizer que o ensino vive de saudade e esperança, de realidade e sonho. Para ser útil, não basta preservar a história, precisa também prever o futuro, ainda que assumindo o risco de supor a fantasia.

O que se sugere aqui é incorporar à idéia dos ciclos que se repetem a idéia de evolução, transformando o movimento oscilatório do pêndulo em espiral, onde o retorno não se dá exatamente no ponto de partida, mas em um ponto que vai gradativamente se afastando do ponto inicial. O que era retorno transforma-se em evolução. A busca mais simples de um padrão recorrente é substituída pela busca de um padrão em evolução, em constante processo de mudança, que, se, por um lado, é bem mais difícil de ser identificado, por outro, pode mostrar-se depois bem mais proveitoso.

O que basicamente se vislumbra para o futuro é um processo generalizado de convergência, fundindo tecnologias, métodos e teorias. Parte-se do pressuposto de que a história do ensino de línguas estrangeiras já superou o modelo baseado na dicotomia do pêndulo e marcado por uma relação de temor, intransigência ou ódio ao que predomina num determinado momento, levando sempre a desejar o oposto. Depois de tanta decepção com as promessas feitas e não cumpridas por diferentes teorias, parece que chegamos à conclusão de Diderot de que a verdade é uma prostituta: dorme com todos e não é fiel a ninguém. Metaforicamente pode-se afirmar que as teorias não têm o direito de exigir admiradores que se casem monogamicamente com elas para o resto da vida; as teorias devem ter apenas usuários, de preferência com alto índice de infidelidade e mesmo de promiscuidade, se for o caso. Diante de uma teoria é melhor ser promíscuo do que fiel. A história não caminha se as teorias não forem traídas.

A visão dicotômica da história vê erroneamente a evolução como um processo de substituição; jogar fora uma teoria para abraçar outra, descartar o homem pela máquina, substituir o cérebro humano pela inteligência artificial, o método audiolingual pelo comunicativo, etc. Na visão proposta aqui, a evolução é descrita como um processo de transformação; o novo não substitui o antigo, mas é incorporado a ele. É nessa perspectiva que se delineiam as grandes tendências do ensino da língua inglesa no início do milênio, baseadas todas na idéia comum de convergência.

Selecionamos para nossa discussão sobre o futuro do ensino do inglês quatro convergências: a) ensino e pesquisa, b) inteligência e emoção, c) local e global e d) real e virtual.

Ensino e pesquisa

A convergência do ensino com a pesquisa tem sido proposta há tanto tempo que rigorosamente não pode ser mais referida como uma tendência. Por outro lado, são tantas as vozes divergentes, conclamando a separação entre uma e outra, que me parece necessário retomar e tentar justificar a importância dessa fusão. Veja-se entre as vozes contrárias, por exemplo, o que diz Emília Ferreiro:

Quando se faz [pesquisa ação] com a idéia de que os professores são investigadores, eu digo que não é bem assim. Ser pesquisador é uma profissão como qualquer outra, nem mais, nem menos. (...) todos podemos cantar, mas há alguns que são cantores profissionais, especializados, e ninguém pode transformar-se em cantor por uma decisão coletiva.⁶

Tenho grande admiração por Emília Ferreiro e sua obra, incluindo aí não só suas pesquisas sobre a aquisição da escrita, mas também a franqueza com que expõe suas idéias, sem qualquer preocupação de estar ou não agradando seus inúmeros admiradores, da qual a citação acima é um exemplo. Entendo que a pesquisa-ação, vista aqui como aquela investigação feita pelo professor para resolver um problema de sua sala de aula, pode tornar a pesquisa muito local, sem possibilidade de ser generalizada; o que é verdade numa aula de inglês em Juiz de Fora pode não ser verdade numa aula de inglês em Nova York, o que é verdade hoje pode não ser mais verdade amanhã. Seria uma verdade extremamente contextualizada, válida apenas para um determinado local numa determinada hora.

⁶ FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

O problema quando se separam o ensino e a pesquisa, não permitindo que o professor pesquise, é que se deixa o professor sem opção, obrigando-o a aceitar a verdade dos outros. Pior do que uma verdade local, mas contextualizada, é uma verdade imposta de fora, sem contextualização. Os resultados de uma pesquisa feita em uma sala de aula em Londres, com alunos de diferentes nacionalidades e de diferentes línguas maternas, tendo necessariamente que se comunicar em inglês, não podem ser aplicados em uma sala de aula do interior do Brasil, onde todos falam a mesma língua materna e não usam o inglês fora da sala de aula.

Se considerarmos que o professor deve não apenas consumir pesquisa produzida por outros em outros lugares, mas produzir sua própria pesquisa, dentro de sua própria realidade, o trabalho de pesquisa é imprescindível, inseparável do ensino. Isso se aplica não só ao ensino de nível universitário, em que, apesar do que diz Emília Ferreiro, já se sedimentou a idéia da inseparabilidade entre ensino e pesquisa, mas também pode ser aplicado ao ensino médio e mesmo ao fundamental.

Considerando as vozes divergentes sobre a conveniência ou não de unir o ensino com a pesquisa, propõe-se uma pequena agenda com dois compromissos básicos para o professor de inglês:

- *Procurar não apenas “passar” conhecimento para os alunos, mas também gerar o conhecimento necessário para uma melhor aprendizagem da língua.* Partindo do princípio de que qualquer pesquisa é a tentativa de responder a uma pergunta, o professor pode começar um projeto de pesquisa pelas tantas perguntas que ainda não foram satisfatoriamente respondidas e que estão diretamente ligadas a muitos dos problemas da sala de aula. Alguns

exemplos: o que pode ser feito para ajudar os alunos a não cometer com tanta frequência determinados erros? Considerando que a sala de aula parece ser o lugar onde o desempenho precede a competência, que estratégias o professor poderia usar para assistir o desempenho do aluno e acelerar sua competência em inglês? O que o professor pode fazer numa cidade do interior do Brasil para dar um interlocutor ao aluno de inglês?

Pertencer a uma comunidade de pesquisadores envolvidos com problemas afins. Está ficando cada vez mais fácil formar comunidades discursivas com interesses comuns (no sentido de Swales, 1990),⁷ por meio de listas de discussão, fóruns virtuais, associações de professores de inglês, etc., independentemente da localização geográfica de seus membros. A tendência atual é socializar não apenas o conhecimento gerado, mas a própria geração do conhecimento, pela pesquisa coletiva. Como a andorinha diante do verão, o professor sozinho não faz pesquisa.

Inteligência e emoção

O ensino do inglês, como das línguas estrangeiras em geral, fundamenta-se nos três grandes domínios da aprendizagem: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. A convergência da inteligência com a emoção abre caminho para explorar a conexão com o prazer na aprendizagem, que pode ser feita tanto pela via biológica como pela via sociointeracional. Essa conexão é uma tentativa de integrar o domínio cognitivo com o afetivo, uma

⁷ SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press, 1990.

preocupação que não é recente entre os pesquisadores da área,⁸ mas que, a meu ver, ainda está para ser desenvolvida.

Pela via biológica, podemos representar a aprendizagem como a formação de novas conexões entre os neurônios, as células do cérebro. Essas conexões, estabelecidas pelos neurotransmissores, são causadas tanto por fatores genéticos como por informações que chegam ao cérebro através do meio ambiente, como imagens, sons, cheiros, etc. Um elemento importante para ampliar essa “fiação” do cérebro é a presença do prazer na atividade. Se a criança ou o adulto não gostar do que estiver fazendo, se a aula for cansativa, a aprendizagem diminuirá ou deixará de ocorrer.⁹

O prazer afeta a produção de uma substância chamada dopamina, um neurotransmissor que envia mensagens de uma célula para outra no cérebro e que regula os movimentos, a coordenação motora e finalmente o desenvolvimento cognitivo. Experimentos feitos por neurocientistas¹⁰ parecem sugerir que a dopamina, como mensageiro químico, facilita a aprendizagem, reforçando com sensações de bem-estar e prazer determinados comportamentos considerados importantes para o desenvolvimento do ser humano. Se, por um lado, o prazer artificial causado pelo uso de certas drogas (heroína, cocaína, anfetaminas, nicotina) pode deteriorar os neurônios, o prazer natural que acompanha a aprendizagem é um fator importante para realimentar a própria aprendizagem e ampliar a “fiação” do cérebro.

As duas faces do prazer, para o bem e para o mal, também podem ser observadas no âmbito sociocultural, não-biológico.

⁸MOSCOWITZ, G. *Caring and sharing in the foreign language class*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1978; CELANI, M. A. A. Is there too much concern for the cognitive in our teacher training programmes? *Anais do V Enpuli*. PUC-SP, 1983.

⁹PRADO, F. de A. *Prazer, a energia dos vencedores*. São Paulo: Mercury, 1998.

¹⁰WALDRON, E. M.; ASHBY, F. G. The effects of concurrent task interference on category learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 8, p. 168-176, 2001.

Na sala de aula, o uso da emoção pode tanto ajudar como atrapalhar, principalmente no caso do ensino da língua inglesa. Há um fator ideológico que precisa ser administrado. Admiração pela língua ou cultura é muitas vezes vista como o deslumbramento ingênuo e inadequado de uma mente colonizada. Sabe-se, no entanto, que uma atitude positiva é um fator importante na aprendizagem da língua estrangeira: reduz o filtro afetivo¹¹ e contribui para uma motivação integrativa e não apenas instrumental.¹²

Parece que um dos segredos do sucesso na aprendizagem está em tornar o ambiente da sala de aula o mais agradável possível, lutando incansavelmente para despertar entre todos, professor com alunos e alunos com alunos, sentimentos de respeito e solidariedade, não de maneira tímida, mas com força e determinação. Até as empresas já descobriram que estamos entrando numa economia que não está mais baseada em riquezas naturais, e nem mesmo apenas no conhecimento, mas na emoção, e elegem como prioridade a gentileza com que deve ser tratado o cliente.

A emoção de aprender uma língua nova e conhecer a cultura de um povo não deve, portanto, ser prejudicada por doutrinações ideológicas mal conduzidas. Gostaria, nesse sentido, de contrapor as palavras de Albert Camus: “Odeio, logo existo”, com as palavras de Edgar Morin:

Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comensuração recíprocas, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a *ética da compreensão planetária* (itálico no original).¹³

¹¹ KRASHEN, S.D. *The input hypothesis*. New York: Pergamon Press, 1985.

¹² GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

¹³ MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

Local e global

O inglês tem a característica única, entre as principais línguas do planeta, de possuir mais falantes não-nativos do que nativos; de cada três pessoas no mundo que falam inglês, duas usam a língua como falantes não-nativos. Isso traz algumas implicações que considero importantes quando se discute questões como o genocídio lingüístico (Skutnabb-Kangas, 2000),¹⁴ o extermínio das línguas locais pelas línguas hegemônicas, a associação entre língua e cultura etc. Defendo aqui a idéia de que a língua local pode e deve conviver com a língua global. Quando um cientista brasileiro, por exemplo, usa o inglês para consultar a bibliografia de sua área de pesquisa ou mesmo apresentar um *paper* em um congresso internacional, ele não vai deixar de usar o português brasileiro; usará as duas línguas, embora, é claro, em situações diferentes e para objetivos diferentes. É provável que para as questões de foro íntimo, com seus familiares, usará o português; para o exercício de sua profissão, para divulgar suas pesquisas, usará o inglês. As duas línguas podem conviver harmoniosamente na mesma pessoa, de maneira complementar, sem causar conflitos.

A idéia também de que cada língua está identificada com uma cultura pode ser questionada. A associação entre língua e cultura só é válida para as línguas geograficamente presas a um país; no momento em que se globaliza, a língua corre até o risco de perder sua identidade. Quando um cientista brasileiro, com seu sotaque característico, usa o inglês para comunicar o resultado de sua pesquisa, ele pode ser prejudicado por não ter a fluên-

¹⁴ SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic genocide in education: or worldwide diversity and human rights*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

cia de um falante nativo e talvez tenha que vencer alguns preconceitos de seus colegas. O inglês que ele fala, no entanto, provavelmente refletirá a variação internacional da língua, com traços fonéticos do inglês brasileiro, além, é claro, do conteúdo lexical de sua área específica de conhecimento.

Ao se globalizar, o inglês perdeu sua uniformidade e teve de incorporar a diversidade, não só no seu léxico, com as inúmeras palavras estrangeiras que emigraram para o seu sistema, mas também a diversidade fonológica e mesmo sintática. A diversidade lingüística, com a existência não apenas do inglês canadense, australiano, nigeriano ou indiano – mas também do inglês coreano, japonês ou brasileiro –, reflete a diversidade cultural. O inglês deixa de transmitir uma única cultura para transmitir várias culturas, produzindo o fenômeno estranho de uma língua multilíngüe e multicultural. Acaba-se usando o inglês não apenas para a aquisição do conhecimento científico mas também cultural. Certamente não se chegará ao ponto de cantar uma ópera italiana em inglês, embora isso já tenha sido feito, mas muitas outras obras literárias, de valor essencialmente cultural e produzidas em lugares pouco conhecidos, só chegam até nós com o inglês. Ao difundir certos conhecimentos e culturas até então inacessíveis, o inglês tem globalizado o que muitas vezes é apenas local.

A convergência do local com o global já existe na prática em todos os segmentos da sociedade, desde os mais ricos até os mais pobres. O exemplo apresentado por Morin (2001) é bastante convincente nesse aspecto. Se os ricos consomem produtos provenientes de todas as partes do mundo, o mesmo acontece com os pobres, diferenciando-se, é claro, pela qualidade dos produtos:

Enquanto o europeu está neste circuito planetário de conforto, grande número de africanos, asiáticos e sul-americanos acha-se em circuito planetário de miséria. (...) Utilizam recipientes de alumínio ou de plástico, bebem cerveja ou Coca-Cola. Dormem sobre restos recuperados de espuma de polietileno e usam camisetas com estampas americanas. Dançam ao som de músicas sincréticas cujos ritmos tradicionais chegam em orquestrações vindas da América. Dessa maneira, para o melhor e o pior, cada ser humano, rico ou pobre, do Sul ou do Norte, do Leste ou do Oeste, traz em si, sem saber o planeta inteiro. A mundialização é ao mesmo tempo evidente, subconsciente e onipresente.¹⁵

A língua inglesa poderá ter um papel importante não só levando o conhecimento e a informação do centro para a periferia, mas também no sentido inverso. Com o inglês, aqueles que são meros receptores do conhecimento poderão também se transformar em emissores. Com o advento da Internet, potencialmente transformando cada ouvinte e leitor em interlocutor, a ênfase na leitura, proposta nos PCNs, talvez deva ser revisada, para uma ênfase nas quatro habilidades, incluindo a fala e a escrita. Com a internacionalização da imprensa, passamos a comprar jornais e revistas de outros países nas bancas de nossas cidades. Com a televisão via satélite, passamos a tele-espectadores do mundo. Com a Internet evoluímos de espectadores para participantes, podendo interagir com pessoas de qualquer parte do mundo, não só recebendo mas também enviando mensagens. Para falar ao mundo precisamos de duas condições: a primeira, de caráter essencial, é que tenhamos algo a dizer; a segunda, altamente recomendável, é que saibamos inglês.

¹⁵ MORIN, E. Op. cit.

Real e virtual

Chegamos finalmente à quarta convergência, que considero a mais delicada e perigosa de todas: a união do real com o virtual. Até meados do século XX temos visto a máquina como uma extensão dos músculos do homem; o automóvel como uma extensão das pernas, a lavadora de louças como uma extensão das mãos, o binóculo como uma extensão dos olhos, etc. A partir da segunda metade daquele século, passamos a ver o computador como uma extensão do cérebro; temos agora uma máquina com capacidade de memorizar e processar dados, usando regras e restrições. Já a partir de Turing (1950),¹⁶ em seu famoso artigo *Computing machinery and intelligence*, começou-se a questionar se as máquinas poderiam ser inteligentes. Em seu famoso teste para verificar se uma máquina tinha inteligência, Turing propôs que se colocasse uma pessoa e um computador atrás de uma parede para serem questionados por alguém por meio de um teclado durante cinco minutos. Se, esgotado esse prazo, o argüidor não conseguisse distinguir as respostas dadas pela máquina daquelas que foram dadas pela pessoa, a máquina poderia ser considerada inteligente.

Vários prêmios foram oferecidos para quem conseguisse criar um programa de computador que enganasse o argüidor, fazendo-se passar por humano. Desses prêmios, destaca-se o de Loebner, no valor de 100 mil dólares, com concursos realizados anualmente desde 1990; até hoje sem vencedor.

Como extensão dos músculos, as máquinas superam com folga a capacidade humana. Nenhum homem jamais terá a força de um trator, a velocidade de um automóvel e, muito menos, a capacidade de voar de um avião. Qualquer homem, no en-

¹⁶ TURING, A. M. *Computing machinery and intelligence*. *Mind*, v. 59, n. 236, p. 433-460, 1950.

tanto, supera de longe qualquer máquina quando a comparação é feita em relação à capacidade de usar a língua. A máquina pela sua capacidade de memória e de processamento pode guardar, transportar e reproduzir as palavras do homem, mas não pode criar a linguagem; a capacidade de falar ainda é uma característica exclusivamente humana.

Com a oralidade, sem a escrita, todos os dados eram guardados na memória viva das pessoas; nas palavras de Levy: “A morte de um velho é uma biblioteca em chamas”.¹⁷ O narrador tinha a vantagem de estar sempre presente, acompanhando a reação do auditório e adaptando sua fala. Com a invenção da escrita os dados tornaram-se permanentes e podiam ser transportados de um lugar para outro, mas tornaram-se fisicamente incapazes de se adaptarem a cada leitor, que era, assim, obrigado a se ajustar ao texto. Com o advento da Internet estamos entrando numa nova alfabetização, com novas exigências para o leitor, feitas a partir do rompimento de algumas fronteiras. Há novas aproximações entre o domínio cognitivo e o psicomotor (necessidade de sincronizar os olhos com as mãos, por exemplo); entre a leitura e a escrita (para ler uma palavra no dicionário eletrônico é preciso escrever a palavra); entre o real e o virtual (aspectos da interação real da sala de aula, por exemplo, são simulados no computador).

A simulação tem sido normalmente apresentada como uma substituição do real: o jogo de futebol na tela substitui o jogo real no campo; o computador substitui o parceiro humano no jogo de xadrez; o ensino a distância substitui o ensino presencial. O que se vislumbra para o futuro tanto para ensino do inglês como para a educação em geral não é a substituição do real pela virtual, mas uma convivência entre os dois. No caso particular

¹⁷ LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

do inglês, essa convivência poderá ser maior dada a facilidade com que o ensino de línguas estrangeiras se adapta a situações de ensino a distância.

Ao virtualizar a realidade a máquina, no entanto, não tem condições de substituir o real. O computador é um instrumento de mediação que facilita, amplia e agiliza a comunicação entre as pessoas, mas não as substitui. A possibilidade de ampliar a ação do professor de inglês vai torná-lo mais presente no ensino a distancia, incluindo, por exemplo, a criação de *sites* pessoais na rede nos quais disponibilizará atividades para os alunos, complementando o que é visto em sala de aula.

Conclusão

Vivemos num mundo que está se tornando cada vez mais interdependente, envolvendo nações e pessoas, objetos e animais, idéias e sentimentos. Cada vez mais damos conta de que ninguém tem condições de sobreviver sozinho. Até hoje parece que ainda não percebemos o quanto nossa própria existência depende da existência do outro. Achávamos que se uma pessoa tentasse se isolar e não sobrevivesse era problema dela exclusivamente. Hoje sabemos que o problema é nosso também; se uma pessoa morre, um pouco de nós morre com essa pessoa.

Foi a partir desse pressuposto que discutimos neste capítulo algumas convergências que vislumbramos em relação ao futuro do ensino do inglês como língua estrangeira. Não há como negar que quando olhamos para o futuro projetamos o presente ou, mesmo, o passado. Podemos fazer projeções mais otimistas ou mais pessimistas. Neste capítulo ficamos mais para o lado do

otimismo e corremos assumidamente o risco de tentar prever o futuro não como ele realmente será, mas como talvez gostaríamos que ele fosse. É um viés que assumimos aqui.

Para falar sobre o futuro elegemos a idéia geral de transformação da realidade em vez de substituição. E vemos para o futuro a necessidade de conviver com a diversidade generalizada, marcada pelo princípio da divergência. As idéias e as pessoas são diferentes, andam por caminhos diferentes, mas podem convergir para um mesmo objetivo, ainda que vindas de lados opostos. A convergência corrige as divergências. A consciência dessa necessidade foi o que nos levou a prever o futuro nesta direção.

Podemos retomar as quatro convergências discutidas aqui dentro de uma metáfora geográfica, numa dimensão planetária. A convergência da pesquisa com o ensino deve reunir não só a pesquisa com a docência, mas também transformar o professor em pesquisador. No campo específico da língua inglesa, não se pode pesquisar apenas no hemisfério norte, onde muitas vezes o inglês é aprendido como segunda língua, e tentar depois aplicar os resultados dessa pesquisa no hemisfério sul, onde o inglês é normalmente ensinado como língua estrangeira. A facilidade de acesso à informação e a existência do conhecimento em rede tornarão viável a transformação do professor em pesquisador.

Em contraposição a essa convergência norte/sul, podemos ter também uma convergência leste/oeste, unindo a racionalidade do ocidente com a sensibilidade do oriente. A própria idéia de que é preciso prever para prover, a meu ver um dos pilares da racionalidade, será complementada pela idéia de que é também necessário cuidar do lado afetivo. A aprendizagem do inglês no futuro vai evoluir das relações de ódio entre as nações para a constatação de que somos todos seres humanos habitando o mesmo planeta.

A convergência do local com o global está na essência do aprendizado da língua inglesa, que como língua internacional, na minha percepção, perderá sua identidade nacional, britânica ou norte-americana, para transmitir as culturas locais ou as diferentes ciências. Assumo o risco de afirmar que o inglês pode ser considerado uma língua multi: multinacional e multicultural. Expressões que já se tornaram comuns como “inglês brasileiro”, “inglês coreano”, etc. confirmam essa multinacionalidade da língua inglesa.

Finalmente, com a convergência do real com o virtual, estaremos rompendo não só as fronteiras que separam um país do outro, mas também as fronteiras que separam as pessoas dos objetos. Mais uma vez, não se trata de substituir o real pelo virtual, o professor pela máquina, mas de fazer convergir os dois. Vivemos em uma sociedade cuja existência está sendo ameaçada, justamente por tentar substituir o real pelo virtual, desde as salas de fliperama até o uso de drogas, que proporcionam o prazer artificial. Seria um erro, no entanto, banir o virtual; teríamos de começar por destruir as próprias bibliotecas, considerando a natureza essencialmente virtual do livro, e em última análise a própria língua teria de ser destruída, já que no fundo não é a realidade mas uma representação dela. O ser humano é virtual; tirando-lhe a virtualidade, não terá como transmitir o conhecimento, perderá o dom da fala e deixará de existir como ser humano.

Referências bibliográficas

BARASCH, R. M.; JAMES, C. V. *Beyond the monitor model: comments on the current theory and practice of in SLA*. Boston: Heinly & Heinly Publishers, 1994.

BRITISH COUNCIL. [Press pack for English 2000 project]. (Available from English 2000, British Council, Medlock St., Manchester M15 4AA, United Kingdom), March 1995.

CELANI, M. A. A. Is there too much concern for the cognitive in our teacher training programmes? *Anais do V Enpuli*, PUC-SP, 1983.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*. New York: Pergamon Press, 1985.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MCKEON, D. Future perfect: lessons for a 21st century Tesol. *Tesol Matters*, v. 11, n. 3, p. 1-4, 2001.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

MOSCOWITZ, G. *Caring and sharing in the foreign language class*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1978.

PRADO, F. de A. *Prazer, a energia dos vencedores*. São Paulo: Mercuryo, 1998.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic genocide in education: or worldwide diversity and human rights*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press, 1990.

TURING, A. M. Computing machinery and intelligence. *Mind*, v. 59, n. 236, p. 433-460, 1950.

WALDRON, E. M.; ASHBY, F. G. The effects of concurrent task interference on category learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 8, p. 168-176, 2001.

Capítulo 9

Associações de professores de inglês

Carlos Daghlian

Resumo

Breve história das associações nacionais e estaduais de professores de inglês (língua inglesa e literaturas de língua inglesa), destinadas aos diferentes níveis de ensino, que começaram a surgir nos anos 1970, e discussão do seu papel na articulação dos profissionais da área, como fator de desenvolvimento do ensino e da pesquisa.

Abstract

Brief history of national and state associations of teachers of English Language and Literature, aimed at different teaching levels, which started to be founded in the seventies, with a discussion of their role in the training of English teachers as a factor in the improvement of both teaching and research.

Introdução

Ao tratar das associações no contexto da história do ensino de inglês no Brasil, limitar-me-ei às considerações permitidas por minha condição de professor da antiga FFCL de S. J. do Rio Preto desde 1967 (desde 1976 uma das unidades da Unesp) e de Presidente da Abrapui desde 1976. Sendo seu sócio fundador (1970), nos primeiros anos, exerci, pela ordem, as funções de representante estadual (SP), tesoureiro e vice-presidente. Posteriormente, associei-me à Apliesp e procuro manter-me informado sobre as outras associações estaduais.

Não foi por acaso que as associações em geral começaram a surgir na década de 1970. Já na década anterior, muitos cursos superiores, assim como escolas dos outros níveis, haviam sido criados em todo o Brasil e continuavam a proliferar. As associações foram, de certa forma, o resultado do crescimento e do “amadurecimento” do setor educacional brasileiro.

Assim como certas coisas surgem em decorrência de outras tidas, às vezes, por menos importantes, os eventos responsáveis pelo surgimento das associações culturais e de classe foram se viabilizando na medida em que os meios de comunicação em geral, e especialmente os correios e a telefonia, passaram a funcionar bem e a gozar de credibilidade. E até o aparecimento, no fim dos anos 1960, do xerox, que se tornou um grande facilitador da correspondência, contribuiu para isso. Como sabemos, antes do xerox, a duplicação de textos era uma atividade um tanto morosa e não muito satisfatória quanto à qualidade e aos custos. Surgia, assim, uma infraestrutura capaz de assegurar o desenvolvimento das associações.

Embora este relato se ocupe mais da história da Abrapui, fundada em 1970, não podemos nos esquecer das entidades congêneres, que abrigaram e abrigam um grande número de profissionais de nossa área, incluindo muitos de nossos associados.

Apierj/Apib

A Associação Brasileira de Professores de Inglês do Brasil (Apib) – no início, chamava-se Associação de Professores de Inglês do Estado do Rio de Janeiro (Apierj) –, já extinta, foi fundada e presidida pelo prof. Cesário Salgado de Almeida (docente aposentado da Escola Naval e ex-sócio da Abrapui), no Rio de Janeiro, também na década de 1970, e destinava-se a congregar professores de inglês de todos os níveis e procedências. A Apib chegou a promover vários eventos de âmbito nacional, sempre na cidade do Rio de Janeiro, e a publicar uma série de boletins.

Abrapui

Fundada na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 15 de janeiro de 1970, a Abrapui é uma associação civil de caráter cultural, atualmente com sede e foro na cidade de São José do Rio Preto, SP, que tem por objetivos a realização de seminários, simpósios e cursos destinados a professores universitários, à divulgação de obras científicas e literárias e ao intercâmbio cultural.

Pode associar-se à Abrapui qualquer pessoa que seja ou tenha sido professor universitário de qualquer disciplina da área de inglês (língua inglesa, prática de ensino, literaturas de língua inglesa e disciplinas afins) no Brasil, bem como pós-graduandos e outras pessoas qualificadas, a critério da diretoria.

A Abrapui tem atualmente por meta a realização de dois eventos bienais (um Encontro de Língua Inglesa (Enpuli), e um Seminário de Literaturas de Língua Inglesa (Senapulli) e a publicação da revista *Estudos Anglo-Americanos*, além de um catálogo bibliográfico e boletins informativos.

Sua diretoria, eleita a cada dois anos, constitui-se de quatro membros: presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro. Tem sido sempre composta por dois colegas da área de língua inglesa e dois da área de literaturas de língua inglesa.

Fundação e primeiros tempos

A Comissão Fulbright, com a colaboração do Usis, do Conselho Britânico e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, promoveu, em janeiro de 1970, um seminário para professores universitários de inglês, com a duração de uma semana. As atividades ocorreram nas antigas dependências da Faculdade de Letras da UFRJ, situada na Rua Chile, região central do Rio, e os participantes hospedaram-se no extinto Hotel Serrador, a poucas quadras da sede do evento. A Comissão Fulbright ofereceu passagens aéreas, hospedagem completa e um número considerável de livros a todos os convidados. Os seminários seguintes, ainda não identificados pela sigla Senapulli, foram realizados nos mesmos moldes, mas, a partir do quinto seminário, os participantes passaram a receber apenas a hospedagem, o que ainda era um auxílio importante.

Tendo sido criada por ocasião do primeiro seminário, a associação, que ainda não ostentava o nome atual nem a sigla Abrapui, dependia muito da Comissão Fulbright, cujos representantes se encarregavam de escolher o local do evento, os participantes e os trabalhos que seriam apresentados. Como era de se prever, tais escolhas começaram a criar constrangimentos para a diretoria da associação, que não podia estender o convite a todos os seus sócios. Assim, o seminário realizado na UFBA, Salvador, em 1976, foi o último realizado sob o controle da Comissão Fulbright. A diretoria então eleita, com o apoio dos sóci-

os, tomou as rédeas da associação e, aos poucos, foi profissionalizando suas atividades. Os próprios sócios passaram a escolher, mediante votação, o local e o tema dos seminários, bem como os membros da comissão nacional ou científica, responsável pelo aspecto acadêmico do evento.

Apesar das divergências, entretanto, devemos reconhecer e destacar o papel fundamental que a Comissão Fulbright teve na criação da Abrapui e que continuou a ter em suas atividades.

Como podemos verificar na relação dos eventos apresentada a seguir, nos primeiros seminários, a literatura predominava, o que deixava os colegas mais interessados em língua sem o seu foro específico.

Foi em uma reunião da Apib, ocorrida no Rio de Janeiro em 1978, da qual participaram cerca de sessenta docentes universitários, que, por iniciativa do prof. Antonio Wagner Nery, da UFRN, foi proposto a Abrapui promover um encontro nacional de professores universitários de língua inglesa, já que até então só havia realizado seminários para professores universitários de literaturas de língua inglesa. Foi assim que realizamos em Natal, no início de 1979, o primeiro Enpuli.

Eventos realizados com a participação da Abrapui desde 1970, quando a associação foi fundada

Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa (Senapulli)

1. O ensino da Literatura Norte-Americana e da Língua Inglesa no Brasil e da Literatura Brasileira e da Língua Portuguesa nos EUA. Rio de Janeiro, UFRJ, 10-17 jan. 1970. [Comissão Fulbright].

2. O ensino da Literatura Norte-Americana e da Língua Inglesa no Brasil e da Literatura Brasileira e da Língua Portuguesa nos EUA. Brasília, UnB, 11-16 jan. 1971. [Comissão Fulbright].
3. O ensino da Literatura Americana e da Língua Inglesa nas Universidades Brasileiras, São Paulo, USP, 30 jan./ 9 fev. 1972. [Comissão Fulbright].
4. O ensino da Literatura Americana nas Universidades. Brasília, UnB, 4-10 fev. 1973. [Comissão Fulbright].
5. O ensino da Literatura Americana e da Língua Inglesa nas Universidades Brasileiras. Campinas, SP, PUCCAMP, 3-9 fev. 1974. [Comissão Fulbright].
6. O ensino da Literatura Norte-Americana em Universidades Brasileiras. Curitiba, UFPR, 26 jan.-1 fev. 1975. [Comissão Fulbright].
7. O ensino da Literatura Norte-Americana em Universidades Brasileiras. Salvador, UFBA, 2-6 fev. 1976. [Comissão Fulbright].
8. Língua e Literatura Inglesa. São Paulo, 5-9 jul. 1976. [Conselho Britânico].
9. O ensino de Shakespeare. São Paulo, 18-22 jul. 1977. [Conselho Britânico].
10. O Teatro Inglês Moderno. Porto Alegre, PUC-RS, 10-14 jul. 1978. [Conselho Britânico].

11. O Teatro Inglês Moderno. Petrópolis, R.J. Universidade Católica de Petrópolis, RJ, 17-21 jul. 1978. [Conselho Britânico].
12. Commonwealth Literature. Rio de Janeiro, 4-8 fev. 1980. [Conselho Britânico].
13. O ensino da Literatura de Língua Inglesa em Nível Universitário. Vitória, UFES, 26-30 jan. 1981. [Conselho Britânico].
14. Anglo-Irish Literature with Emphasis on Joyce. Nova Friburgo, RJ, 21-26 jan. 1982. [Conselho Britânico].
15. O Romance Contemporâneo Inglês desde 1960. Embu, SP, 20-26 jan. 1983. [Conselho Britânico].
16. Teatro Contemporâneo. Belo Horizonte, PUC-MG, 26 jan.-1 fev. 1984. [Conselho Britânico e Usis].
17. Poesia e Ficção Contemporâneas. Campinas, SP, PUC-CAMP, 28-31 janeiro 1985. [Conselho Britânico e Usis].
18. Tendências da Crítica Contemporânea. Guarulhos, SP, Cies Farias Brito, 27-30 jan. 1986. [Conselho Britânico, CNPq e Usis].
19. O Conto Moderno. Juiz de Fora, MG, Universidade Federal de Juiz de Fora, 26-30 jan. 1987. [Conselho Britânico, CNPq, Usis].

20. A Sátira na Literatura. Ibirá, SP 1-5 fev. 1988. [Conselho Britânico, Embaixada da Irlanda, Usis].
21. Trends in Recent Literature. Maringá, PR, Universidade Estadual de Maringá, 23-27 jan. 1989. [Comissão Fulbright, Conselho Britânico, CNPq, Concitec].
22. Literatura Comparada: Teoria e Prática. Poços de Calda, MG, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Poços de Caldas, 22-26 jan. 1990. [Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, Conselho Britânico, CNPq].
23. Literatura, História e Mito. Belo Horizonte, UFMG, 28 jan.-1 fev. 1991. [Comissão Fulbright, Conselho Britânico, CNPq, Fapemig].
24. A Literatura dos Descobrimentos. João Pessoa, UFPB, 27-31 jan. 1992. [Conselho Britânico, CNPq, Usis].
25. Interdisciplinaridade. S. J. Rio Preto, SP, Unesp/S. J. Rio Preto, 25-28 jan. 1993. [Conselho Britânico, CNPq, Fapesp, Usis].
26. Humor e Ironia na Literatura. Campinas, SP, PUCCAMP, 25-29 janeiro 1994. [Conselho Britânico, CNPq, Usis].
27. Redemarcando as Fronteiras: Literaturas de Língua Inglesa Hoje. Águas de Lindóia, SP, 30 jan.-3 fev. 1995. [Conselho Britânico, CNPq, Fapesp, Usis].
28. Literatura e Cinema. Ouro Preto, MG, XXVIII Senapulli, 29 jan.-2 fev. 1996. [Conselho Britânico, CNPq, Capes, Fapemig, Ufop, Usis].

29. Literatura e Estudos Culturais. Atibaia, SP, 27-31 jan. 1997. [Conselho Britânico, CNPq, Capes, Fapesp, Usis].
30. Ensaio e Biografia. Atibaia, SP, 27-31 jul. 1998. [Conselho Britânico, CNPq, Capes, Fapesp, Usis].
31. Neo-Realismo: Página, Palco e Tela. Juiz de Fora, MG, CES/Juiz de Fora, MG, 17-21 jul. 2000. [Abecan, British Council, Embaixada Americana, Capes, CNPq, Fapesp].

Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (Enpuli)

1. Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. Natal, RN, UFRN, 29 jan-2 fev. 1979. [Conselho Britânico].
2. Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. Belo Horizonte, UFMG, 30 jun.-4 jul. 1980. [Conselho Britânico].
3. Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. Salvador, UFBA, 16-21 jul. 1981. [Conselho Britânico].
4. Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. Florianópolis, UFSC, 14-20 jul. 1982. [Conselho Britânico e Comissão Fulbright].
5. Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. São Paulo, PUC-SP, 17-22 jul. 1983. [Conselho Britânico, CNPq, Finep/FNDCT].
6. Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. Recife, UFPE, 22-27 jul. 1984. [Comissão Fulbright, Conselho Britânico, CNPq].

7. Communicative Language Teaching. Fortaleza, UFC, 28 jul.-2 ago. 1985, [Comissão Fulbright, Conselho Britânico].
8. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Brasília, UnB, 25-29 jul. 1988. [Conselho Britânico, CNPq].
9. Desafios na Formação do Professor/Profissional de Língua Estrangeira no Brasil. Natal, UFRN, 21-25 ago. 1989. [Conselho Britânico, FNDE/MEC, Inep/MEC, Funpec, Usis].
10. Avaliação curricular: Repensando Objetivos, Métodos e Testagem no Ensino de Inglês. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 30 jul.-3 ago. 1990. [Comissão Fulbright, Conselho Britânico].
11. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. São Paulo, Faculdade São Marcos, 29 jul.-2 ago. 1991. [Conselho Britânico, CNPq, Embaixada do Canadá, Usis].
12. A Autonomia na Aprendizagem (Towards Learner Autonomy). Porto Alegre, UFRGS, 19-23 jul. 1993. [Conselho Britânico, CNPq, Fapers, Usis].
13. Interdisciplinaridade e Trocas de Experiências Inter-Universitárias: Compartilhando Recursos Humanos e Acadêmicos. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 24-28 jul. 1995. [Conselho Britânico, CNPq, Faperj, Usis].
14. Social Implications [in Pedagogy and in Discourse] of Teaching English as a Foreign Language. Belo Horizonte, UFMG, 21-24 jul. 1997. [Conselho Britânico, CNPq, Capes, Fapemig].

15. The Teaching/Learning of English: Focus on Identity, Texts and Practices. São Paulo, FFLCH/USP, 19-22 jul. 1999. [Conselho Britânico, Capes, Yáziqi, Alpha Idiomas, CEL-LEP, CNPq, Fapesp].
16. Formação de Professores em Tempos de Mudança. Londrina, PR, UEL, 2-6 set. 2001. [Capes, CNPq, Conselho Britânico, Embaixada Americana, Fundação Araucária].

Outros

1. Mesa-redonda sobre Pós-Graduação em Literaturas de Língua Inglesa no Brasil. Rio de Janeiro, Itamaraty, 11-13 out. 1982. [UFRJ e Conselho Britânico].
2. Encontro Regional de Professores Universitários de Língua Inglesa (Região Centro-Leste). PUC-RJ, jul. 1986. [Comissão Fulbright, Conselho Britânico]

O Encontro conjunto do XVII Enpuli e o XXXII Senapulli, com os temas A interculturalidade no ensino de inglês e literaturas de língua inglesa: visões e revisões, respectivamente, realizou na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, de 6 a 10 de abril de 2003. Os dois eventos contaram com a colaboração de agências nacionais de fomento, como a Capes, o CNPq, a Fapesp, e com entidades de outros países, como as embaixadas dos Estados Unidos e do Canadá.

Estudos anglo-americanos

No seminário realizado com o apoio do Conselho Britânico em São Paulo, em julho de 1976, foi lançada a idéia de publicarmos

uma revista especializada da Abrapui. Assim, em 1977, foi publicado o seu primeiro número, e o nº 26, referente ao ano de 2002, encontra-se no prelo, devendo vir a lume em janeiro de 2003. Em seus 26 números, incluindo um suplemento, contidos em treze volumes, foram publicados mais de duzentos trabalhos. *Estudos Anglo-Americanos* (ISSN 0102-4906), também indexada na *Modern Language Association*, tem por objetivo publicar artigos e resenhas sobre língua inglesa e literaturas de língua inglesa.

Catálogo bibliográfico

O catálogo, que já conta com mais de dois mil itens, tem por finalidade registrar “todos” os trabalhos da área de inglês produzidos ou publicados no Brasil, em inglês ou em português: dissertações, teses, livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados. Com a divulgação do *Catálogo bibliográfico da Abrapui*, esperamos colocar um valioso instrumento de trabalho à disposição dos estudiosos e pesquisadores de nossa área.

Apliesp e outras associações estaduais

Em 1986, um grupo de professores de língua inglesa do Estado de São Paulo, que incluía vários sócios da Abrapui, insatisfeito com os reflexos da Resolução nº 1/1985, assinada pelo Secretário da Educação, que transformava o inglês em atividade nas escolas estaduais, fundou a Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (Apliesp). Graças ao empenho das primeiras diretorias, em dez anos a Apliesp consolidou-se e é hoje reconhecida no meio acadêmico e educacional. A Associação elege bianualmente sua diretoria e promove dois eventos de curta dura-

ção – Jornada de Ensino de Língua Estrangeira (Jele) e Spring Conference – por ano. Tem promovido cursos de reciclagem e publica a revista *Contexturas*, para divulgar experiências e tendências no ensino de língua estrangeira.

A leitura dos boletins da Apliesp, publicados desde agosto de 1985, revela o denodo com que as diretorias, que sempre contaram com docentes das três universidades estaduais paulistas em sua composição, lutaram pela revogação da Resolução n. 1/1985. Conseguiram reunir-se com o Secretário da Educação e participar de comissões no âmbito da Secretaria, mas, infelizmente, o teor da resolução, que recebeu outros números, foi mantido até 1996, quando da promulgação da nova lei de diretrizes e bases.

Em 17 de outubro de 1992, a Apliesp enviou, à Secretaria da Educação, um abaixo-assinado, obtido em assembléia-geral, realizada por ocasião da VI Spring Conference, de repúdio à retirada da disciplina Língua inglesa da grade curricular das quintas e sextas séries. Os argumentos então apresentados merecem destaque:

- I - O ensino de língua estrangeira no 1º e 2º graus tem uma função educacional importantíssima no desenvolvimento integral do aluno em várias dimensões:
 - a) *afetiva*: desenvolvimento da personalidade do indivíduo e da interação com o grupo;
 - b) *cognitiva e crítica*: desenvolvimento da capacidade crítica e de formas de raciocínio lógico, como indução/ dedução, comparação, inferência, generalização, intuição, etc.;
 - c) *social*: reconhecimento de sua subjetividade imbricada na do outro;
 - d) *cultural*: reflexão sobre sua própria cultura como sistema aberto em forma comparativa, levando a uma

leitura do mundo por meio das diferenças e semelhanças entre as diversas sociedades;

- e) *política*: estratégia de integração do Brasil na rede mundial de comunicações nos diversos campos de atuação;
- f) *instrumental*: aplicação do conhecimento da LE em estudos futuros ou no exercício de profissões diversas;
- g) *curricular/interdisciplinar*: integração com o conteúdo e as habilidades de outras disciplinas para desenvolver o raciocínio e uma postura crítica e reflexiva em face dos conteúdos apresentados.

II - É necessário uma urgente revisão dos princípios que levaram a Secretaria da Educação a retirar a LE da grade curricular de 5^a e 6^a séries, já que acarretarão as seguintes conseqüências:

- a) empobrecimento da formação integral do aluno, conforme exposto anteriormente;
- b) discriminação do aluno do setor público, negando-lhe a possibilidade de uma valorização maior como indivíduo quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades para uma participação ativa na sociedade;
- c) negação de oportunidades de aperfeiçoamento individual numa sociedade competitiva, diminuindo as possibilidades de acesso a estudos técnicos, acadêmicos e profissões que requerem mão-de-obra especializada;
- d) desestímulo para a capacitação docente na área, promovendo a mediocridade no ensino de línguas ao ignorar o seu valor educacional.

Compartilhando as preocupações dos fundadores da Apliesp, os participantes do VII Enpuli, realizado na Universidade Federal do Ceará, de 28 de julho a 2 de agosto de 1985, muitos dos

quais professores do Estado de São Paulo, aprovaram uma moção, que levou a diretoria da Abrapui a enviar, em 11 de setembro de 1985, a seguinte carta ao Secretário da Educação do Estado de São Paulo:

Sem qualquer consulta à comunidade docente ou, pelo menos, ao Conselho Estadual de Educação, houve por bem o Excelentíssimo senhor Secretário da Educação do Estado de São Paulo baixar, a 7 de janeiro do corrente ano, uma Resolução transformando o ensino de Língua Estrangeira Moderna, nas escolas de 1ª e 2ª graus, em simples “atividade”. Isso significa que, para fins de promoção, o aproveitamento do aluno será feito com base na assiduidade apenas, e não em suas notas.

Após duas décadas, essas decisões de cima para baixo já não mais surpreendem. Por isso mesmo, preferimos ignorar esse aspecto da aludida Resolução e concentrarmo-nos em suas conseqüências práticas. E não há dúvida de que estas serão altamente nocivas à causa da educação. De fato, num sistema de ensino como o nosso, em que, desgraçadamente, a nota representa quase sempre a única motivação, transformar qualquer disciplina em atividade é preparar o caminho para a sua completa extinção.

Aliás, parece que não são poucos os que desejam que isso realmente ocorra. E os argumentos que temos ouvido e lido contra o ensino das línguas estrangeiras no curso secundário são os mais variados. Já houve até quem pela imprensa afirmasse que ele é útil apenas para quem pretende viajar para o exterior; e como a maioria dos nossos alunos jamais poderá fazê-lo, manter tais cursos é desperdício de dinheiro público. Outros, também pela imprensa, ponderam que, do modo como é ministrada, ninguém realmente aprende língua estrangeira em nossas escolas; e como, com os recursos de que dispomos, não se pode mesmo melhorar o nível, a melhor solução para o problema é cortar o mal pela raiz, eliminando-se a disciplina. Finalmente, como era de se esperar, há também os nacionalistas xenófobos e bitolados que acreditam que o tempo gasto na aprendizagem de idiomas estrangeiros seria melhor aproveitado no estudo das coisas nossas.

Não sabemos qual desses argumentos teria pesado mais para induzir a Secretaria da Educação no Estado a baixar sua infeliz Resolução. Esperamos que não tenha sido o primeiro, pois qualquer um pode perceber que muito acima dos sonhos turísticos dos estudantes estão as necessidades culturais do país, que, em numerosíssimos casos, só

podem ser atendidas através do contato *direto e imediato* com as fontes estrangeiras. Não deve ter sido também o segundo argumento, pois se o fosse — dada a baixa qualidade de nosso ensino de 1^a e 2^a graus —, a Secretaria, por uma simples questão de coerência, teria que fazer o mesmo com todas as disciplinas. Quanto ao terceiro ponto, recusamo-nos a crer que o motivo tenha sido sugerido pelo nacionalismo estreito o qual, em última análise, é antipatriótico, visto que, sob o pretexto de promover o ensino de nosso idioma (que, por certo, deve ser estimulado), acaba por isolar a nação do resto do mundo, retirando dos brasileiros não só os meios para o progresso científico, mas também os próprios referenciais para que possam avaliar com justeza os méritos de suas conquistas culturais. Mas, se nada disso teria levado a Secretaria a reduzir drasticamente o peso das línguas estrangeiras em nosso sistema educacional, por que então ela o fez? Como pode um órgão, cuja atribuição específica é promover a educação, tomar medidas que contrariam frontalmente os interesses da própria educação? Seria talvez para favorecer a rede de ensino particular, ainda que sob pena de elitizar ainda mais a cultura neste país? Qual a verdadeira razão?

Esta carta jamais foi respondida.

Depois da Apliesp, foram surgindo outras associações estaduais: Apirs (Rio Grande do Sul), Aplisc (Santa Catarina), Apliepar (Paraná), APLIEMGE (Minas Gerais), para citar apenas algumas das mais conhecidas. Todas elas desenvolvem atividades idênticas às da Apliesp e congregam professores de todos os níveis e tipos de escolas.

Capítulo 10

Quando, como e por que aprendi inglês: as narrativas de Francisco, Hilário, Antonieta, Munira e Nora

Maria Jandyra Cavalcanti Cunha
Cristina Maria Teixeira Stevens

A título de ilustração, este capítulo final foi reservado para o registro de grandes nomes que fizeram e ainda fazem a história do ensino e da pesquisa da área de língua inglesa e literaturas correspondentes no Brasil. É uma homenagem nossa, como organizadoras deste livro, a todo aquele professor/pesquisador que, muitas vezes anônimo, também ajudou a construir um pedacinho dessa história.

Os nomes dos autores destas narrativas foram escolhidos por nós não apenas baseados em nossa própria vivência na área, mas por meio de consultas informais feitas a outros profissionais em encontros e seminários nacionais.

As narrativas foram feitas por escrito, pelo correio eletrônico e, em um caso, por *fac-símile*. Para todos os sujeitos envolvidos, foi enviado o sumário do livro com os resumos dos capítulos e a biodata de seus autores.

Organizamos as narrativas por ordem alfabética do primeiro nome, como usual neste país. Todas elas vêm precedidas de al-

guma informação sobre a história profissional de seus autores e foram, por eles, livremente estruturadas, embora tivéssemos lançado uma pergunta norteadora ampla: *Quando, como e por que você aprendeu inglês?* Era nossa intenção, no que fomos entendidas e bem atendidas, que a pergunta servisse apenas como um elemento provocador da narrativa e que todos eles ficassem livres para detalhar o que lhes fosse relevante.

Antes da leitura das narrativas enviadas, falamos na possibilidade de sistematizar, de acordo com categorias preestabelecidas, os tipos de aprendizagens apresentadas pelos depoentes. A tempo, decidimos que não queríamos reduzir as aprendizagens narradas. Nós, estudiosos da linguagem, às vezes pecamos por reduzir a palavras e expressões o que deve ser sentido com emoção. Preferimos manter os textos originais que, à exceção de uma ou outra vírgula, não foi alterado.

É possível que as narrativas estejam acanhadas pelo exíguo espaço que para elas concedemos: três laudas. Em verdade, não fomos tão inflexíveis. Dissemos “mais ou menos três laudas”, porém, com a disciplina dos grandes, todos eles se pautaram dentro do limite. Isso acabou sendo lamentado por nós, sedentas de maiores detalhes sobre contextos de aprendizagem tão ricos quanto diversos. Como gostaríamos de que não tivéssemos sido tão mesquinhas no espaço concedido! Nomes como os de Francisco Cardoso Gomes de Matos, Hilário Irineu Bohn, Maria Antonieta Alba Celani, Munira Hamud Mutran e Nora Ther Tiele são muito maiores do que os nossos e merecem, cada um deles, não somente duas laudas, mas todo um livro. Eles são marcos na abertura dos *caminhos* que nos permitem hoje fazer esta *colheita*.

FRANCISCO CARDOSO GOMES DE MATOS. Licenciou-se em Letras Anglo-Germânicas pela Universidade Federal de Pernambuco em 1956. Ainda pela UFPE, tornou-se ba-

charel em Direito em 1958. Mestre em lingüística pela University of Michigan (1960) e doutor em Letras/lingüística aplicada pela PUC-SP (1973). Desde 1952, Gomes de Matos tem exercido diversos cargos no ensino de línguas: Yázigí /SP, Faculdade de Filosofia do Recife, PUC-SP. No exterior, lecionou nos Estados Unidos, no México e no Canadá. Atualmente exerce o cargo de professor no Departamento de Letras, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco. Publicou vários livros (entre os quais, *Foreign language teaching in Brazil*), capítulos de livros (entre eles, *Foreign language teaching in Latin America*, no volume *Trends in Ibero-American and Caribbean linguistics*, organizado por Robert Lado) e artigos em periódicos nacionais e estrangeiros.

Minha aprêndizagem se deu durante a pré-adolescência, em Recife. Entre 1941 e 1944, fui exposto ao inglês americano falado por pessoal militar estadunidense que ali atuava. Minha família morava na Rua da Aurora – às margens do Rio Capibaribe – bem próximo de um Clube de Oficiais do Exército americano. O ambiente favoreceu, portanto, minha aquisição primordialmente auditiva do inglês, logo diversificada pela auto-aprendizagem: assistir a um filme duas vezes para poder entender mais os diálogos, ler revistas em quadrinhos em inglês, ouvir canções americanas e desafiar-me a “tirar” (hoje “transcrever”) as letras integralmente e, *last but not least*, ouvir transmissões radiofônicas em inglês – época do rádio de ondas curtas – da Voice of America.

Essa experiência de aprendizagem/aquisição contribuiu decisivamente para minha vocação como professor de inglês, iniciada com o ensino “particular” e continuada no trabalho em diversas instituições locais. A primeira recompensa veio em 1955, quando recebi uma bolsa de estudos de um semestre para participar do International Program for Teachers of English, na Universidade de Michigan (patrocinado pelo International Institute of Education/State Department). Essa ida a Michigan me abriu os horizontes pedagógicos e lingüísticos: em Ann Arbor tive o privilégio de assistir, como ouvinte, a algumas aulas do magistral Charles C. Fries, então diretor do English Language Institute. O curso que ele ministrava chamava-se *Introduction to Linguistic Science. To make a long story short*,

apaixonei-me pela lingüística aplicada ao ensino de inglês e, quatro anos mais tarde, 1959, estava de volta a Ann Arbor com Bolsa da Fulbright e um “*part-time job*” como “*teaching fellow*” do ELI, graças a convite de meu maior mentor nos EEUU, Robert Lado. Naquela cidade universitária, cursei meu mestrado e consolidei, assim, outra vocação: a de lingüista aplicado. Mas isso é outra história...

HILÁRIO I. BOHN. Criança bilingüe, português e alemão, por isso às vezes discriminado mas também fascinado pela palavra desde os primeiros anos de vida, formou-se em Letras pela PUC-RS. Foi aluno da Universidade de la Republica do Uruguai e do Museu de Antropologia da cidade do México, lugares onde aprofundou seus estudos lingüísticos. Foi aluno de inglês do English Language Institute de Ann Arbor, em Michigan, e da Universidade de Yale em New Haven, Connecticut, mas recebeu seu título de mestre em lingüística aplicada pela Universidade de Indiana, em Bloomington, e de doutor pela Universidade do Texas, em Austin. Na Universidade de Birmingham, Inglaterra, fez estudos de pós-doutorado. Foi professor titular e coordenador do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da UFSC. Foi também presidente da Alab e vice-presidente da Aila. Hoje é professor do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da UCPel e do mestrado em educação da FURB, Blumenau, SC.

Aprender uma língua estrangeira num país como o Brasil é ao mesmo tempo uma aventura e um privilégio. Uma aventura porque é uma tarefa longa, árdua e os resultados são muitas vezes imprevisíveis; um privilégio porque poucas crianças e adolescentes encontram meios, ambientes ou lugares instrucionais apropriados para desenvolverem esta habilidade. Também um privilégio porque a habilidade de compreender, ler, falar e escrever uma língua estrangeira abre para o indivíduo um mundo de enriquecimentos cognitivo-psico-socioculturais imensuráveis, além de introduzi-lo numa interculturalidade invejável e colocar a sua disposição os valores

culturais e as informações produzidas por outras comunidades lingüísticas. Parece-me que pelos valores cognitivos, socioculturais agregados à aprendizagem de uma língua estrangeira e pela complexidade do processo vale a pena fazer uma introspecção retrospectiva e apresentar uma narrativa que pode contribuir para desvelar os processos e as estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nasci numa família e comunidade bilingües, no interior do Rio Grande do Sul, em que o alemão era a principal e primeira língua. O pai era professor e se preocupava com a administração e o trabalho de um minifúndio, principal sustento de uma família de dez filhos e também compartilhada com a avó paterna e os avós maternos. A mãe administrava essa grande família. O alemão era a língua da comunicação oral diária, mas as mesas, os quartos, especialmente a sala de jantar, sala preferida das reuniões familiares, sempre estiveram repletos de jornais, livros, panfletos, em português e alemão. A sorte de ter irmãos e irmãs mais velhas propiciou uma intensa interação verbal no meio familiar. Como criança na idade pré-escolar estive presa nos lábios de minha irmã mais velha, contadora incansável de histórias fantásticas durante longas horas por dia. Os dois primeiros anos de escola foram fundamentalmente para aprender o vocabulário da língua portuguesa para depois ingressar no processo de alfabetização. O estudo e a escola eram uma obsessão familiar. A medida que os irmãos mais velhos voltavam de suas escolas-internato, nas férias de verão, a disponibilidade de livros era multiplicada. Essa comunidade familiar ampla era muito conversacional. Como criança, mesmo já em torno dos dez ou onze anos, era normal adormecer à mesa de jantar ouvindo as histórias e as conversas familiares até altas horas da noite.

Depois de uma infância rica em interação verbal familiar, aos doze anos veio o Colégio Marista, tempo de aprofundar a aprendizagem da língua portuguesa e iniciar a aprendizagem da língua estrangeira. Primeiro veio o francês, enfatizado pela cultura Marista; o inglês veio em seguida, mais tímido, e o alemão continuou sendo o código familiar. O fascínio de compreender e ser capaz de utilizar várias línguas atingiu o seu ápice em torno dos dezesseis anos, no segundo grau. O francês fascinava por causa dos autores da época, Camus, Sartre, André Gide, Genet e Paul Claudel, com os seus demônios religiosos. Mas de repente surgiu o fascínio da língua inglesa. A necessidade de ler livros de química, minha matéria preferida no

segundo grau, me atirou dentro de uma frenesi de aprendizagem que contagiou vários colegas. Criamos um boletim semanal em língua inglesa que despertou a curiosidade dos professores de inglês e da administração da escola. Os mexericos entre professores e alunos, notícias, pequenos poemas, curiosidades gramaticais e vocabulares eram nossos alvos e assuntos preferidos. Muito rapidamente o livro didático estava todo memorizado. As revistas *Time*, *Life*, gramáticas, livros didáticos alternativos foram colecionados e estudados com avidez. O grande companheiro de aprendizagem também foi o dicionário e a interação competitiva entre os colegas. De repente surgiu uma nova profissão. Além de estudante, começaram a surgir pequenas consultorias, alunos particulares de inglês, traduções e finalmente o convite para ser professor de língua inglesa numa escola particular do Rio Grande do Sul. O vestibular de engenharia química foi trocado pelo de Letras e o fascínio da aprendizagem com os meus alunos de inglês do Colégio do Rosário em Porto Alegre e com os colegas de universidade na PUC do Rio Grande do Sul continuaram. A alegria de ter na universidade uma falante nativa como professora, também fascinada pela poesia e pelo teatro, os professores visitantes que aguçavam a nossa curiosidade literária e lingüística foram algumas das variáveis que ajudaram a construir a nossa competência lingüística e comunicativa. Mas acima de tudo, a leitura, as conversas, as fitas de teatro, de poesia, disponíveis no laboratório de línguas da PUC, e a interação entre os colegas foram as motivações e os insumos que permitiram ao meu cérebro apreender a língua inglesa, tornar-me intercultural, desenvolver a habilidade de produzir e sentir a beleza dos significados das palavras inglesas, na vida cotidiana, nas relações humanas, na poesia, no teatro, na música e nas artes.

A língua inglesa também fez-me profissional, suplantando a força quase hegemônica da francofonia dos primeiros anos da juventude. Mas a língua francesa continua fazendo as suas aparições em minha vida, especialmente influente na concepção do ser humano, nas concepções filosóficas e educacionais. Também está presente no exercício da profissão. A participação do Executive Board e a vice-presidência da Aila, por exemplo, não poderiam ter sido exercidas em sua plenitude sem a compreensão da língua francesa. Surge daí a necessidade de o profissional brasileiro desenvolver habilidades comunicativas em vários idiomas e não somente na língua inglesa e/ou espanhola.

MARIA ANTONIETA ALBA CELANI. Licenciada em Letras anglo-germânicas e doutora em Letras (inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, PUC-SP. É professora titular do Departamento de Inglês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi professora de Prática de Ensino de Inglês, chefe do Departamento de Inglês, fundadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e coordenadora desse mesmo programa, em que hoje é professora de Aprendizagem de Língua Estrangeira e de Formação Contínua do Professor de Língua Estrangeira, além de orientar alunos de mestrado e doutorado em pesquisas relacionadas ao ensino de inglês. Atua na área de ensino de inglês há 56 anos. Coordenou o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades e Escolas Técnicas Brasileiras e, no momento, coordena o projeto *A formação contínua do professor de inglês da escola pública*: um contexto para a reconstrução da prática. É autora de livros (dentre os quais *Professores e formadores em mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente, e de diversos artigos publicados no país e no exterior (dentre os quais, *O ensino da língua estrangeira no Império: o que mudou?*, incluído no livro *Imagens do Brasil: 500 anos*, organizado por B. Brait e N. Bastos, e *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?*, incluído em *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*, livro organizado por V. Leffa).

Comecei a aprender a língua inglesa em 1936, na 2ª série do antigo ginásio. Era disciplina obrigatória do currículo, naquela época rigorosamente determinado pelo Ministério da Educação. Meu professor era um engenheiro formado nos Estados Unidos, e, portanto, com bom domínio da língua. Não tinha formação específica em ensino de línguas estrangeiras e, provavelmente, repetia os mesmos procedimentos de quando, na escola brasileira, tinha aprendido o inglês: leitura em voz alta pelo professor, repetição pelos alunos, tradução do texto e, em seguida, exercícios de gramática de alguma maneira ligados ao pequeno texto, escrito especialmente para praticá-

los. O programa era, também, rigorosamente determinado pelo Ministério da Educação e o livro didático tinha de ser submetido previamente para aprovação. A primeira parte começava com o artigo e terminava com a interjeição; a segunda parte tratava da sintaxe. A diferença entre o programa da 2ª série e o da 5ª série, a última do curso ginásial, consistia apenas em o que era descrito como “aumento gradativo da complexidade dos textos”. Na 5ª série isso foi concretizado em um livro chamado *Estrada suave*. Não me recordo nem do nome do autor nem do da editora.

Meu pai, apesar de não sentir afinidade alguma com a língua inglesa ou com os aspectos culturais e políticos dos países onde era falada, resolveu, quando eu ainda estava na 4ª série, que seria conveniente proporcionar-nos aulas particulares de inglês, porque, segundo ele, seria “a língua do futuro”. E assim, Mrs. van Eyken, nascida na Alemanha, de pai alemão e mãe inglesa, passou a fazer parte da minha vida e da de minha irmã. Três vezes por semana sua chegada era ansiosamente aguardada e o tempo passava rápido enquanto falávamos de tudo, baseadas ou não em material escrito: o cultivo e a fabricação do linho, um filme interessante exibido no momento, um fato político ou um evento cultural na São Paulo do final da década de 1930. Os convites para passar os domingos em sua casa em Tremembé me ofereceram o contexto natural para aprender logo de início palavras como *nasturtium*, que crescia abundantemente no jardim. Nunca esqueci essa palavra! Mrs. van Eyken também não tinha formação especializada em ensino de inglês, mas suas aulas eram muito diferentes daquelas na minha escola.

Terminado o ginásio, dirigi-me para a área de química, mas as aulas particulares de inglês continuaram. Ao final de dois anos, quando ficou evidente que minha área de interesse não se encontrava nas ciências exatas, bastante confusa e incerta sobre qual seria meu caminho, resolvi preparar-me para outro exame vestibular, em Letras Anglo-Germânicas, porque não precisaria me esforçar muito, visto que já dominava bem o inglês. Concentrei-me no aprendizado do alemão e na recuperação do latim, abandonado dois anos antes. Apaixonei-me pela língua alemã, que continuou a ser minha disciplina preferida durante os quatro anos de faculdade. A língua inglesa, durante o curso universitário, era apenas mais uma disciplina do currículo, que eu cumpria sem um especial interesse.

Até que ao final do curso uma das professoras sugeriu que eu fizesse o Cambridge Proficiency. Gostei da idéia, matriculei-me na Cultura Inglesa e após um ano de preparação fiz o exame e fui uma

das raras candidatas a obter a classificação A. Ainda incentivada pelos professores, matriculei-me no curso preparatório do Cambridge Diploma, que após dois anos fui a segunda brasileira a obter. A essa altura já estávamos em 1951 e eu já havia iniciado minha vida profissional lecionando em uma escola particular em um bairro de São Paulo. No entanto, repetia os mesmos procedimentos de meu professor engenheiro do ginásio e não os da professora com quem havia aprendido o significado da palavra *nasturtium*. Até o livro era o mesmo – Isabel Junqueira Schmidt.

Por outro lado, a Cultura Inglesa oferecia cursos livres excelentes em várias áreas da literatura e da tradução. Os professores eram pessoas muito preparadas, os grupos eram pequenos e uma verdadeira comunidade de interessados em se aprofundar nos estudos ingleses se formara. Frequentava tudo que era oferecido: leitura dramática, grupos de teatro, cursos de poesia, *country dancing* aos sábados à tarde.

Em 1954, uma determinação do MEC obrigou a inclusão da disciplina Didática Especial nos currículos de licenciatura. Fui então convidada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, da PUC-SP onde me formara, a assumir essa nova disciplina. Imediatamente me dei conta que necessitava de formação especial para levar a contento minha nova obrigação. Candidatei-me a uma bolsa de estudo do British Council para o Diploma in Teaching English as a Foreign Language, oferecido pelo Institute of Education da Universidade de Londres, naquele momento, o único curso dessa área oferecido na Grã-Bretanha. Fui aceita e, a partir de então, minha vida mudou. Começou minha formação profissional propriamente dita. O contato não só com os especialistas europeus da época, mas também com profissionais em formação do mundo todo, transformou minha visão de mundo através da língua inglesa.

Ao retomar meu curso de Didática Especial do Inglês, em 1956, de pronto me dei conta que um curso dessa natureza sem um componente prático de real vivência de sala de aula seria pouco produtivo. Encontrei maneiras de organizar classes de alunos de várias escolas secundárias para receberem aulas das futuras professoras, até que fosse criada a Escola de Aplicação. Essa insistência na efetiva atuação em sala de aula continuou mesmo depois da extinção da Escola de Aplicação, na PUC-SP, com a organização de outros mecanismos que permitissem uma ampla prática de sala de aula.

Com a instituição da pós-graduação no país, apesar de meu doutorado, em 1960, ter sido na área de literatura inglesa, por total impossibilidade de conseguir um orientador na área de ensino de

língua estrangeira, minhas atividades se voltaram para a organização de um programa de estudos pós-graduados que preparasse professores de línguas para o magistério superior. Foi fundado, assim, o Programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, o primeiro do país, em 1970, hoje denominado Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael). A grande maioria dos profissionais que procuram o programa são professores de inglês. A mudança de nome em parte reflete a delimitação mais marcada de uma área de pesquisa que há três décadas era entendida precipuamente como aplicação da lingüística ao ensino de línguas. Não cabe aqui me estender sobre essa questão. A história do desenvolvimento da área e os trabalhos de seus pesquisadores vêm atestar a maior clareza obtida no caminho percorrido. Não se encontram mais dissertações ou teses com um anêmico capítulo final intitulado Implicações pedagógicas de algo relacionado a uma descrição lingüística por exemplo.

Comecei a aprender a língua inglesa por decisão paterna, continuei por, naquele momento, me parecer o caminho mais fácil, prossegui por prazer, fiz desse aprendizado meu objetivo de desenvolvimento profissional. Hoje, continuo a me ver como uma eterna aprendiz, principalmente pelo que me ensinam as professoras de inglês com quem trabalho no Lael e, principalmente, em meu projeto de formação contínua do professor de inglês da escola pública. Tive a grande felicidade de ter minha formação especializada em um instituto de educação, de modo que, a partir de então, não me é mais possível desvincular a aprendizagem de uma língua estrangeira de uma perspectiva educacional e política.

Aprender a língua inglesa para mim foi uma experiência de olhar para mim mesma, entender-me melhor em relação ao mundo e ao meu país. Acredito que essa é uma experiência que deve ser oferecida a todos os cidadãos e não apenas a alguns privilegiados. Por isso acredito na importância de se garantir uma ótima formação àqueles que serão os responsáveis pelo ensino da língua inglesa em nossas escolas.

MUNIRA HAMUD MUTRAN. Gradou-se em Letras pela Universidade de São Paulo em 1962, onde também obteve seu título de mestre (1970) e doutora (1977). Em 2000, também pela USP, foi alçada à livre-docência. Desde 1975, é professora de literaturas de língua inglesa, tendo lecionado no passado as seguintes disciplinas relativas ao ensino do inglês: Written and

Spoken English, Phonology, Grammar, Didática do Ensino de Inglês. Publicou seis livros, vários capítulos de livros e um grande número de artigos em revistas acadêmicas.

Comecei a aprender inglês aos nove anos de idade com Dona Maria Inglesa (Hirell Mary Cowperthwaite). Cursava então o “primário” no Segundo Grupo Escolar de Barretos. Meu tio, jovem estudante de Direito nas Arcadas do Largo de São Francisco (USP), insistira com meus pais no aprendizado de uma língua estrangeira, que seria muito importante em minha vida futura. D. Maria Inglesa só aceitava dar aulas para grupos de três alunos. No meu horário da tarde, havia Maria Stela e um menino, de cujo nome não me recordo. Num caderno de capa dura, a professora dividia as páginas em três colunas verticais onde escrevia com letra firme uma palavra ou uma sentença em Inglês, sua pronúncia e seu significado. Depois da aula, geralmente incluindo leitura, ditado e conversação, tomávamos chá com rosquinhas, víamos gravuras de livros com paisagens da Grã-Bretanha, ou brincávamos com um pião com palavras em inglês. Se existem momentos decisivos em nossas vidas, um deles foi meu encontro com um mundo e língua diferentes naquela casa da Avenida 14.

Quando meus pais resolveram mudar-se para São Paulo, Dona Maria Inglesa, ao se despedir, deu-me um papelzinho com o endereço da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, na Rua José Bonifácio. Foi ali que estudei inglês de maneira mais sistemática até obter o certificado de Cambridge (Cambridge Certificate). Dessa época me lembro bem de uma professora jovem, ruiva, chamada Moira Vogt, cujas aulas me encantavam. Lemos com ela *The country of the blind e kidnapped*. Ao mesmo tempo, tive ótimos professores de Inglês no Instituto de Educação Caetano de Campos, na Praça da República, prédio hoje ocupado pela Secretaria da Educação, e no Colégio Presidente Roosevelt (curso clássico) onde a Professora Gilberta Correia ensinava língua e literatura.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, na Rua Maria Antônia, fui aluna de Kenneth Buthlay, João Fonseca, Kera Stevens, Onédia Pereira de Queiroz, Lisette Craziani e Paulo Vizioli. Quando João Fonseca se aposentou fui contratada para dar aulas de língua inglesa e fonologia. Até 1975 estas foram minhas atividades docentes, embora estivesse interessada em estudos literários para o mestrado e o doutorado. A partir daquela data passei a me dedicar à

docência, à pesquisa e à orientação em literaturas de língua inglesa, formando até hoje sete mestres e oito doutores.

Olhando o caminho percorrido, sou grata à Dona Maria Inglesa,* a primeira, dentre outras, a me revelar uma visão humanista da aprendizagem.

NORA THER THIELEN. Professora titular (aposentada) do Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Parece que sempre aprendi línguas com facilidade e prazer. As boas freiras francesas do Colégio Sévigné, em Porto Alegre, alfabetizaram-me em português e francês ao mesmo tempo, e a minha lista de autores prediletos na juventude incluía mais clássicos franceses do que portugueses. As maneiras francesas eram norma familiar. A única exceção, na minha galeria de figuras francesas admiráveis, era a Imperatriz Dona Leopoldina, que patrocinara a vinda dos primeiros colonos alemães ao Brasil. Afinal, eu tinha um bisavô francês e um avô alemão: eram as minhas raízes européias e a menina brasileira queria prender-se a elas.

Quanto aos ingleses, ou mesmo americanos, sua língua e cultura não ecoavam no meu passado. As notas piores no ginásio eram as de inglês, e eu jamais lera sequer uma tradução ou adaptação da literatura anglo-americana. Quando me inscrevi no vestibular da então recém-fundada Faculdade de Filosofia da Universidade de Porto Alegre (hoje Universidade Federal do Rio Grande do Sul), optei por Letras anglo-germânicas porque queria aprender alemão. Novamente, o inglês foi a minha menor nota, mais baixa até do que a de alemão, cuja gramática eu decorara em três meses de esforço concentrado, o que impressionou os examinadores, todos hoje de saudosa memória.

Estávamos então em 1943, em plena Segunda Guerra Mundial. “*Es ist verboten deutsch zu sprechen*” era a ordem. Como praticar alemão?

Meus conhecimentos de inglês eram rudimentares: não tinha desenvoltura ao falar e vocabulário limitado. Uma colega de aula até

* Nunca fiquei sabendo como o casal Hirell Mary e James Cowperthwaite foi parar em Barretos.

vaticinou que eu jamais aprenderia inglês. Assim desafiada, entrei no Instituto Cultural Brasileiro/Norte-Americano, não há muito fundado por intelectuais de Porto Alegre. E, literalmente, descobri a América e a cultura americana.

A descoberta culminou, no último ano da faculdade, com o estudo da literatura norte-americana. Dei-me conta de que ela era um rebento da literatura inglesa, um rebento inovador, estética e culturalmente. E a *História da literatura inglesa*, com excertos ilustrativos dos melhores autores, que eu debulhara, palavra por palavra, num estudo estanque, durante três anos, começou a ter um sentido de continuidade, de tradição: era o que de melhor se havia pensado e dito em língua inglesa e foi aí que me detive.

O desejo de estudar alemão cedeu lugar ao inglês; só retornei ao alemão muito mais tarde, quando estudei filologia germânica, mas isso não faz parte deste esboço.

Dois anos após a faculdade, candidatei-me a uma bolsa de estudos do Institute of International Education e, em Mount Holyoke College, Massachusetts, o panorama da literatura inglesa, a riqueza da tradição ocidental, abriram-se à minha mente. Li o *Ulysses*, emocionada, e os autores contemporâneos de aquém e além mar. Fui introduzida à crítica literária em um seminário pós-graduado em que era a única *non-native speaker*. A apreciação, até então quase ingênua, da literatura tornou-se questionamento, juízo de valores e, o que foi crucial, inextricavelmente presa ao significado das palavras, às suas reverberações. E as reverberações, tão presentes às minhas colegas americanas, teimavam em desaparecer quando eu as perscrutava. Eu ainda não conhecia o inglês como queria conhecê-lo. Data daí o meu interesse pela lingüística e suas implicações para o estudo da literatura.

Quando retornei a Porto Alegre, no final da década de 1940, a faculdade que me dera um bacharelado ofereceu-me um estúdio: a sala de aula. Foi nela e para ela, sempre renovada e sempre encorajadora, que fui dando contornos e relevos ao meu aprendizado da língua, da literatura e da cultura inglesas.

O inglês tornou-se minha segunda língua; minhas raízes culturais aprofundaram-se na Inglaterra e, por extensão, nos países de língua inglesa.

Dou por completada, assim, a primeira fase de um aprendizado cujas etapas subsequentes trouxeram desenvolvimento intelectual e realizações pessoais e profissionais. Dessa fase, hoje já antiga, guardo o encanto ingênuo das revelações, o entusiasmo das descobertas,

mesmo o pejo dos erros cometidos. E mais, guardo a memória dos mestres, cada um dos quais pontuou momentos do meu aprendizado com generosa dedicação.

Aos jovens colegas de hoje, desejo que encontrem o que nunca me faltou: o acompanhamento solícito, a amizade desinteressada, o apoio encorajador, as distinções, mesmo imerecidas, de colegas antigos e mais novos, merecedores todos da minha gratidão.

O nome do livro – *Caminhos e colheita* – traduz o objetivo central do projeto, que é a localização de elementos para identificação de rotas, rumos, contornos e perspectivas futuras para a área. A obra analisa as dimensões essenciais do ensino e da pesquisa da área em nosso país: aspectos legislativos, históricos, associativos, institucionais e acadêmicos.

Cristina Maria Teixeira

Stevens, doutora em literatura inglesa pela Universidade de São Paulo, é professora de literaturas de língua inglesa na Universidade de Brasília. É secretária da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês.

Maria Jandyra Cavalcanti

Cunha, doutora em linguística pela Universidade de Lancaster, Inglaterra, é pesquisadora na Universidade de Brasília. Publicou vários trabalhos no Brasil e no exterior na área de ensino de línguas estrangeiras.

Caminhos e colheita é o produto de um esforço historiográfico de professores e pesquisadores de várias universidades brasileiras que atuam na área de língua inglesa e literaturas correspondentes. A obra apresenta elementos para identificação de rotas, rumos, contornos e perspectivas futuras para a área. Analisa aspectos legislativos, históricos, associativos, institucionais e acadêmicos do ensino e da pesquisa da área em nosso país.

Código EDU: 366609

ISBN 85-230-0735-0



9 788523 007355