

Caminhos e colheita

Ensino e pesquisa na
área de inglês no Brasil

Organizadoras

Cristina Maria Teixeira Stevens

Maria Jandira Cavalcanti Cunha

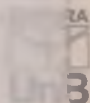
N.Cham. 802.0:37 C183c

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 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.

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