

Caminhos e colheita

Ensino e pesquisa na
área de inglês no Brasil

Organizadoras

Cristina Maria Teixeira Stevens

Maria Jandyrá Cavalcanti Cunha

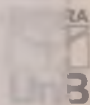
N.Cham. 802.0:37 C183c

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 descontração legislativa 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.

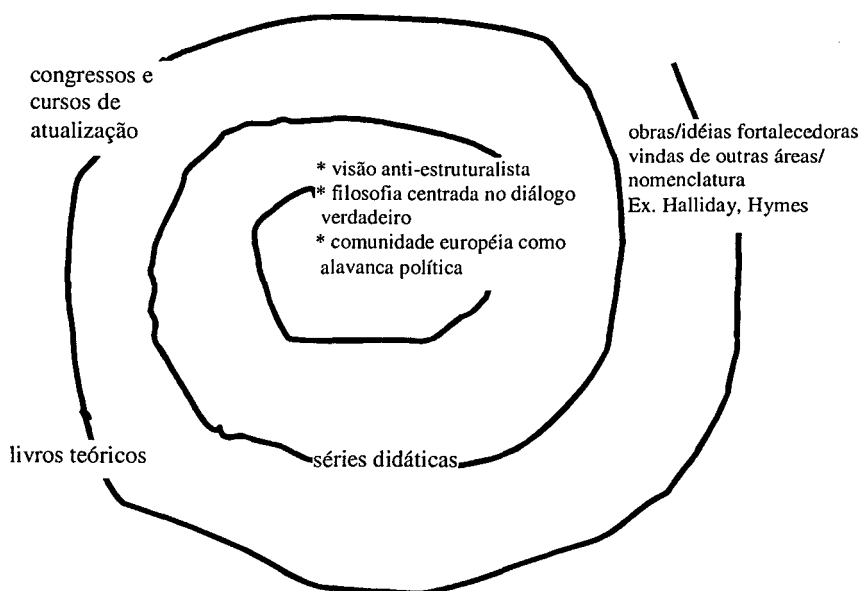


Fig. 1. Hoje: abordagem e movimento comunicativos (após 1978)
Fonte: Almeida Filho, 1993.

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.; STREVENS, 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).

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