

OS PERCURSOS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Renata Rovaris Diório¹

Resumo. Nesse artigo analisamos como o ensino de inglês foi normatizado no Brasil, através das políticas públicas adotadas desde 1900 até os tempos atuais, enfocando os últimos 40 anos, para compreender a importância da presença dessa disciplina dentro dos currículos escolares, hoje. Trata-se, portanto, de uma revisão bibliográfica, estudando esse tema. Nesse sentido, faz-se necessário retroceder na história da educação brasileira para entender o porquê de, em alguns momentos da educação escolarizada, essa disciplina ter recebido um caráter optativo; em outros, o caráter obrigatório; em determinadas situações, ter sido excluída dos currículos; e, nos últimos anos, ser vista como disciplina que deveria ter valor fundamental dentro da escola. Esperamos que essa retrospectiva histórica, visando ao ensino do inglês no Brasil, possa colaborar com algumas reflexões sobre o mesmo, bem como sobre a própria prática do professor de inglês em sala de aula. Estimamos, também, que essa revisão bibliográfica possa contribuir na construção de alguns “pontos de chegada” sobre o ensino de inglês através das políticas públicas adotadas desde 1900 até os tempos atuais, nos últimos 40 anos, proporcionando a compreensão da importância da presença dessa disciplina, dentro dos currículos escolares da atualidade.

Palavras-chaves: História da Educação. Língua Inglesa. Ensino.

Abstract. This article talks about how the English teaching has been legal in the Brazilian education system through public politics since 1900 until nowadays. It also focus the last 40 years, with the aim to understand the importance of the English language at the curriculum. The bibliographical review is used on this study for showing how the English language has been teaching at school by the teachers along this period of time. It also aims for understanding the why this target language was optional sometimes and it was an obligation at other times and it almost disappeared at curriculum sometimes and it has been essential as a knowledge at school recently for the students's life. I hope that this study may help the English teachers and all others professionals involved in Education think about the meaning of this discipline at the Brazilian curriculum nowadays. I also hope that this bibliographical review may help the English teachers think about their own way to act at the English classroom.

Keywords: History of Education. English Language. Teaching.

¹ Mestrado em Educação. Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Fortaleza, Brasil. renatarovaris@hotmail.com .

1 Breve histórico do ensino da língua inglesa no Brasil

Um retorno à história disciplina inglês no Brasil nos possibilita observar que desde 1900, o inglês e o francês eram ensinados no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Os conteúdos ministrados em ambas as disciplinas representavam o que devia ser estudado, nesta época, no Brasil. Contudo, somente na década de 1930, houve um impulso no ensino do Inglês no Brasil, devido às tensões políticas no mundo, que culminaram na Segunda Guerra Mundial. Tal fato ocorreu, segundo Celani (1996, p.2), devido aos estudos mais elaborados, de cunho científico, de colaboração internacional, para o aprendizado de uma língua estrangeira, objetivando os interesses diplomáticos da guerra. Assim, surgiram muitas publicações sobre o estudo de como aprender uma língua estrangeira.

Em 1935, houve o primeiro acordo de cooperação entre a Escola Paulista de Letras Inglesas e o Consulado Britânico, dando origem à Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, precursora da atual cultura inglesa, com vistas à divulgação das tradições e costumes ingleses e à facilitação de intercâmbios culturais para o aprimoramento do inglês. Essa língua-alvo era

também ministrada naquela instituição de ensino por nativos do idioma.

Em 1938, surgiu, em São Paulo, o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano: o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que mais tarde teve o nome alterado para União Cultural Brasil-Estados Unidos da América. O instituto foi criado com o objetivo de divulgar a cultura norte-americana, assim como, difundir o inglês no Brasil e por toda América Latina.

Segundo a análise de Rays (1990, p. 26)

[...] fica patenteado que a política educacional brasileira, no período de 1930 a 1945, não possuía, de modo algum, um caráter de neutralidade, uma vez que ela sempre espelhou a realidade política daquele momento histórico e teve a finalidade de legitimar os interesses dos grupos dominantes.

2 Os métodos de ensino do inglês no Brasil

A educação, no Brasil, nunca foi neutra. E naquele período os interesses norte-americanos eram divulgar a sua cultura, assim como a sua hegemonia sociopolítico-econômica na América Latina, visando à supremacia dos interesses dos grupos dominantes.

Nesta linha de raciocínio, Dalacorte

(2000, p.16) afirma que o inglês emergiu no cenário brasileiro, como

[...] uma língua estrangeira muito importante, devido a dois fatores: a Revolução Industrial na Inglaterra e o seu colonialismo em vários países e o prestígio dos Estados Unidos da América, como potência política e econômica, após a II Guerra Mundial.

Mas somente a partir de 1960 os pesquisadores franceses, norte-americanos e russos começaram a inovar a forma de entender o ensino de uma língua-alvo, uma vez que, até este período, predominava a abordagem behaviorista de ensino. Além do que, predominava a concepção estrutural da linguagem na época: tanto o inglês quanto a língua portuguesa eram ensinados através do método gramática-tradução, enfatizando a gramática normativa.

Somente após a década de 1960, mudanças significativas ocorreram na metodologia do ensino da língua inglesa. Isto devido à liderança dos Estados Unidos da América, visto que o dólar tornou-se o padrão monetário internacional e o inglês, conseqüentemente, uma espécie de língua franca entre os povos nas suas relações de mercado e produção.

Em 1964, no Brasil, conforme Rays “[...] a burguesia industrial e comercial

exige profissionais liberais, operários especializados, treinamentos, cursos rápidos.” (1990, p.131). E a partir daí, surge a necessidade de elaborar diretrizes para a educação nacional, baseando-se numa educação liberal, para as diferentes classes sociais e privilegiar as novas exigências do mercado de trabalho com mão-de-obra técnica e especializada.

Nesse contexto histórico, para Suassuna (2003, p.66), havia uma predominância e supervalorização da gramática, como única forma de saber ler e escrever bem, devido à abordagem tradicional de ensino, subsidiada nos princípios do positivismo e na concepção estrutural da linguagem. O aluno era visto como agente passivo no processo de ensino e de aprendizagem da língua-alvo, porque apenas copiava e traduzia o inglês, muitas vezes sem compreender o sentido, de acordo com a língua padrão da época.

Os professores apoiavam-se na concepção estrutural da linguagem, defendendo a idéia de que ao dominar o código gramatical, os alunos saberiam ler e escrever bem. A ênfase, nessa forma de ensinar, teve origem no estruturalismo da linguagem, que, desde Saussure, no princípio do século XX, estabeleceu uma distinção entre língua e fala, em que a primeira, “[...] correspondia a um sistema abstrato,

homogêneo, rígido, social e a fala consistia na realização concreta e individual da língua.” (DALACORTE, 2000, p.17). A língua era vista como um sistema de signos, em que estes tinham os seus significantes e significados correspondentes, de forma convencional, ou seja, pelo código lingüístico definido e apropriado pelos gramáticos. Esta concepção estruturalista da linguagem determinou como ensinar o Inglês, até meados de 1970, nas instituições de ensino do país.

Desde o princípio, dois métodos desenvolveram-se, paralelamente, entre as décadas de 1940 e 1970: o método áudio-lingual, derivado de uma abordagem estrutural desenvolvida por Charles Fries (1945) na Universidade de Michigan e o ensino de línguas com uma abordagem situacional, representada nos cursos audiovisuais franceses, como: “[...] *o Voix et Images de France (1961) e Bonjour Line (1963)*. A Inglaterra seguiu também os mesmos princípios, produzindo a série em *Avant*” (CELANI, 1996, p.3), para o ensino do Francês e outros idiomas. Mas havia também métodos apoiados na corrente estruturalista.

Nesse período, em que predominavam as idéias de Saussure, outros estudiosos da linguagem, como Bloomfield, desenvolveram estudos sobre a mesma, o que resultou em no-

vas formas de entender e ensinar uma língua-alvo. Tal fato possibilitou que o estruturalismo fosse desmembrado em tendências: americana e européia. Suassuna analisando o estudo de Bloomfield (2003, p.67) enfatiza

[...] a gramática tradicional e o estudo do certo e o errado da linguagem deviam ser substituídos por uma análise objetiva e restrita de uma língua, sem a orientação normativa que deve ser apreciada como um mecanismo social de diferenciação de classes.

O estudo da gramática deveria ser, portanto, por uma análise objetiva, sem muita ênfase normativa na linguagem e dado somente, quando o aluno tivesse a necessidade de entendê-lo. Nesse momento, a linguagem passava a ser entendida, como uma perspectiva prática-social.

Na corrente européia havia Sapir (início do século XIX), que afirmava que a língua era um fenômeno cultural, e não, inato do ser humano. Já os estudiosos russos ficaram à margem do debate, em virtude da Revolução Russa de 1917.

Marr afirma, porém, que “[...] a organização sociopolítica e as relações de produção de uma comunidade refletem na língua desta.” (apud SUASSUNA, 2003, p.69). Isso corresponde à teoria lingüista marxista-

ta, que rompeu com os parâmetros tradicionais da língua, porque preconizava que as relações de produção, baseadas no capitalismo, influenciavam, por meio da ideologia das classes dominantes, a produção da linguagem.

Com relação à corrente estruturalista da linguagem, Suassuna (2003, p.69-70) destaca ainda alguns pontos positivos:

- a) reconhecimento da existência de variantes lingüísticas;
- b) concepção de língua como sistema, cujas partes se opõem;
- c) caráter formal da análise lingüística;
- d) primazia de estudos sincrônicos;
- e) tratamento não-formativo dos fatos da língua;
- f) estudo de relações sintagmáticas e paradigmáticas entre as unidades do sistema;
- g) visão da língua como instituição social;
- h) descrição da língua efetivamente usada por uma comunidade;
- i) indicação do aspecto interdisciplinar da lingüística.

Esses aspectos positivos do estruturalismo representaram um avanço nos estudos sobre a língua, uma vez que a língua passava a ser reconhecida como algo social, produzida por uma comu-

nidade específica. Assim, a influência do estruturalismo norte-americano foi benéfica ao ensino das línguas estrangeiras, por desvincular a língua de seu caráter normativo, o que na época, era valorizado em demasia.

Ainda dentro da tendência estruturalista européia, surgiu o funcionalismo, que se preocupou com a função da linguagem na comunidade, isto é, estudava a linguagem dentro das funções que esta possuía, nas situações de uso. Segundo Suassuna, o seu principal expoente dessa linha foi Halliday, porque ele afirmava que a linguagem tinha inúmeras funções: “[...] ideacional, interpessoal e textual.”(2003, p.70).

Na função ideacional, a linguagem servia para expressar experiências de como ver as coisas. Na função interpessoal, a linguagem era um veículo que servia para instaurar relações sociais. E na função textual, a linguagem era um meio para construir textos adequados aos usos do cotidiano.

Já o expoente do Círculo Lingüístico de Praga, Roman Jakobson, afirmou, todavia, que as funções da linguagem são diferentes das citadas acima:

[...] emotiva (do locutor), conativa (de quem ouve), fática (da relação de contato entre ambos), poética (da mensagem transmitida), referencial (do con-

texto) e metalingüística (do código da língua em si mesmo) (JAKOBSON, apud SUASSUNA, 2003, p.73).

Para Jakobson, a intencionalidade do autor e o contexto em que a mensagem é enviada constituem elementos necessários para o estudo da linguagem. A esta razão pode-se acrescentar que, sem o estudo das funções da linguagem e do contexto na qual ela é realizada, o seu processo de aquisição fica sem sentido. Entender a linguagem como produto sócio-histórico é vital para a compreensão do contexto em que é produzida, assim como, a própria compreensão do significado da mesma.

Ressalte-se ainda que na década de 1950, o lingüista norte-americano, Noam Chomsky criou a gramática gerativo-transformacional, na qual afirmava que a linguagem deveria ser o estudo das análises sintáticas. O mesmo autor dizia que o mecanismo cognitivo da mente humana dava-se através do estudo da linguagem (CHOMSKY, apud SUASSUNA, 2003) e o que havia de criativo na língua era o sintático.

No entanto, em 1965, Chomsky reformulou o seu modelo teórico de 1957, acrescentando o componente semântico da gramática.

Nesse sentido, as escolas no Bra-

sil, receberam muita influência do modelo norte-americano de Chomsky, que enfatizava em sua abordagem de ensinar qualquer língua-alvo, os componentes lingüísticos: o sintático, o semântico e o fonológico, sendo dos três componentes, o sintático, o mais valorizado, porque trabalhava com regras gramaticais. Já o campo semântico, utilizava os diferentes significados da palavra e o fonológico compreendia o estudo da pronúncia das palavras.

3 O ensino do inglês e o mercado

Após 1965, houve uma proliferação de cursos comerciais, no Brasil, operando em redes de franquias. Nesse período, a política pública adotada para o ensino de língua estrangeira normatizou o ensino da mesma, como optativa, podendo ser ministrado tanto o Inglês, quanto o Francês, nas escolas, por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61.

Isso ocorreu em uma época de tensão, pois o mundo estava dividido em dois blocos que consolidavam a Guerra Fria: de um lado, os Estados Unidos da América, com a defesa do capitalismo neoliberal, e de outro, a União Soviética que representava o comunismo. Os blocos disputavam a extensão de suas hegemonias político-econômi-

cas e ideológicas no mundo.

Nesse contexto, a partir da década de 1970, a língua estrangeira, segundo Kleiman, configurou-se também, na necessidade de aprender o inglês, instalando-se uma: “[...] competitividade dos jovens profissionais do terceiro mundo, com o mundo anglofalante, [...]” (KLEIMAN apud SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998, p.58). Havia uma exigência implícita no aprendizado do inglês, porque este era vital para que o cidadão do terceiro mundo pudesse competir com o resto do mundo, uma vez que essa língua-alvo já era vista como internacional.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, o idioma francês não aparece mais como disciplina optativa na área de comunicação e expressão. E o inglês aparece, juntamente, com a disciplina educação artística, desde que o estabelecimento de ensino tivesse condições de ministrá-los com eficiência.

Em 1976, com a resolução federal nº 58, surge a denominação: Língua Estrangeira Moderna (LEM), passando a ser obrigatório o aprendizado do inglês no 2º Grau.

Em 1982, a lei federal nº 7044/82, que normatizou o ensino do 2º Grau, naquela ocasião, determinou que a Língua estrangeira Moderna (LEM), tivesse um caráter optativo, ao invés de

caráter obrigatório, como tinha em 1976, no currículo escolar. Com tal determinação, o conhecimento e o domínio dessa língua-alvo se enfraqueceu, pois o aluno terminava o 1º Grau e muitas vezes não tinha condições de continuar seus estudos, por essa ser uma disciplina de caráter optativo e a escola não ter docentes suficientes para ministrar aulas de inglês, entre outros fatores.

Ressalto que nessa oportunidade o Fundo Monetário Internacional (FMI) influenciava, demasiadamente, as decisões socioeconômico-políticas no Brasil, bem como, sugeria o que devia ser “ensinado” e como as diversas áreas do conhecimento deveriam ser abordadas na escola. Nesse sentido, foi incentivado o ensino técnico nas escolas, desprivilegiando o ensino universitário. O aluno do 2º Grau deveria ter em mãos, ao término deste, um passaporte para o trabalho técnico e específico, pois as indústrias necessitavam de mão de obra especializada e barata. Assim, o ensino universitário continuava sendo um privilégio de poucos e o mesmo era destinado à classe dominante, por isso, o FMI influenciou as políticas públicas educacionais durante esse período.

O início da globalização trouxe inúmeras conseqüências à educação e ao ensino de língua inglesa, as quais

corresponderam inúmeros fatores, dentre eles: os países foram internacionalizados, isto é, deveriam atender as exigências da economia internacional, concordando com os planos econômicos, adotados pelo Fundo Monetário Internacional – FMI.

As reformas de ensino, nesse período, assim como nos demais, serviram para controlar a sociedade, através da instituição social escola. Segundo Diorio (2006, p.36):

A educação continuava sendo vista por alguns pedagogos e filósofos da educação, principalmente, pelos franceses, Michael Foucault, Bourdieu e Passeron, como sistema de controle e reprodução social, isto porque a escola, sempre foi controlada pelo poder dominante, por grupos da elite que visavam os seus próprios interesses e os da classe social a que pertenciam, a fim de manter o *status quo*.

Assim, o estado neoliberal se omitia das suas responsabilidades, não as encarando como um problema sociopolítico-econômico e havia, por conseguinte, um descaso, uma “[...] desvalorização da profissão docente,” segundo Libâneo (2005, p.196).

Dessa forma, o currículo é entendido como um acervo de conteúdos a serem ministrados aos alunos, sendo controlado e não tendo o professor autonomia para trabalhar em sala de

aula. Mas, isto é intencional na política educacional brasileira, porque de acordo com Luckesi (2005, p.123)

[...] na medida em que a sociedade se estruturou em segmento dominante e dominado, o saber significativo passou a ser propriedade e segredo do segmento dominante.

Isso porque ter conhecimento científico, oriundo das conquistas e das construções históricas da humanidade significa ter poder. Por isso, popularizar o conhecimento seria dividir também o poder da classe dominante, o que não era objetivo da mesma.

Nesse sentido, a história da humanidade é marcada por uma organização sociopolítica de grupos dominantes e dominados. E, portanto, o educador não é o único responsável por situações históricas conflitantes que perpassam também por sua própria desqualificação profissional.

Nessa linha de raciocínio, de nada adianta culpar as escolas e os professores por erros e inadequações em suas práticas pedagógicas, no ensino do inglês, se as políticas públicas educacionais não contribuíram, também, para o ensino da língua estrangeira, uma vez que não havia incentivo à participação em cursos de qualificação profissional que promovessem renovações na prática do professor de inglês.

Com a homologação da Lei nº 9.394/96, definindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, a Língua Estrangeira Moderna (LEM) ganhou espaço dentro do Art. 26, parágrafo 5º, o qual determina:

§ 5º. Na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.13-14).

A Língua Estrangeira Moderna (LEM) torna-se obrigatória, tanto no ensino fundamental (3º e 4º ciclos), quanto no ensino médio, com isso, a disciplina de língua inglesa recuperou a importância no contexto escolar.

A Lei nº 9394/96 permitiu uma nova compreensão sobre a Língua Estrangeira moderna (LEM) no currículo escolar e, também, normatizou as disposições básicas sobre o mesmo, estabelecendo o núcleo obrigatório, no qual o inglês é inserido em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve uma parte diversificada, a fim de contemplar as peculiaridades locais e a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino. Já aos estados coube à construção de propostas curriculares, confor-

me o texto original, que serviram de base às escolas estaduais, municipais e particulares do sistema de ensino.

Após a promulgação da Lei nº 9.394/96, os parâmetros curriculares nacionais (1997), foram elaborados, em âmbito federal, por um grupo de estudiosos da educação, normatizando o trabalho pedagógico nas diversas áreas do conhecimento. A justificativa oficial dos parâmetros curriculares nacionais fundamentou-se no diagnóstico do alto índice de repetência escolar e evasão, durante as décadas de 1970 e 1980, culpando a escola e o professor pelo trabalho não realizado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's têm como objetivos:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente, daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1998, p.23).

A justificativa para os PCN's foi construir um consenso, entre os debates e reflexões, em todas as regiões brasileiras numa tentativa de homogeneizar a educação Brasileira, apesar das diferenças regionais. E segundo Prado e Cunha (2003, p.72), “[...] nos

PCN's foram definidas as concepções sociocognitivas que favoreciam uma nova visão do ensino a aprendizagem da LE." Isto porque permitia a cada instituição de ensino decidir qual idioma optar para ensinar aos alunos de acordo com a sua realidade e necessidades específicas.

Portanto, o mundo mudou ao longo do século XX – o capitalismo ficou mais forte; novos modos de pensar e ser foram adquiridos, apesar de serem contraditórios e desiguais e a escola também precisava adaptar-se com essas mudanças.

Porém, a mundialização cultural, caracterizada por uma cultura de massa, foi intensificada pela mídia e combinada com o marketing que difundiu valores e padrões culturais, determinados pela ideologia dominante, bem como, a necessidade de aprender o inglês. Dessa forma, essa língua-alvo transformou-se em:

[...] língua universal, uma espécie de língua franca, por meio da qual, se articulam e expressam indivíduos, grupos e classes com países dominantes e dependentes centrais e periféricos, tribais e oligárquicos e democráticos, capitalistas e socialistas, em suas relações políticas, econômicas e culturais (IANNI, 2001, p.08).

A língua inglesa é língua franca entre os povos, assim, é também um instrumento ideológico. Por isso, a sua aquisição, de uma maneira crítica-reflexiva, é essencial ao aluno, porque objetiva a comunicação oral e escrita com o mundo global, além de permitir ao aluno conhecer a sua própria cultura fazendo analogias com outras realidades.

Dessa forma, os objetivos formativos (cognitivos e afetivos) implícitos nos PCN's têm um lugar importante no âmbito escolar, e no momento da escolha dos conteúdos. Os PCN's de língua estrangeira (BRASIL, 1998, p.66), ao se referirem à elaboração/definição dos objetivos no ensino da LEM, afirmam que: "É preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não só intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo e criativo". Ressalte-se que o aspecto emocional não pode ser desconsiderado no processo de ensino e de aprendizagem do inglês, ou de qualquer outra disciplina, uma vez que ele é intrínseco aos indivíduos. E é importante que o professor tenha consciência disto, para que possa conduzir a sua prática sob esse prisma em sala de aula.

Os PCN's de língua estrangeira moderna legitimam o ensino da língua inglesa porque, anteriormente a estes,

o mesmo ensino não era visto como um direito a ser assegurado, mas apenas uma disciplina a mais, a ser cumprida pela grade curricular da escola. Isso ocorria porque o Inglês vinha sendo ministrado em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. E, segundo os próprios PCN's de língua estrangeira, o ensino da língua-alvo "[...] ficava à margem do contexto escolar do aluno ou em horários irregulares, além da ausência de material adequado, número reduzido de aulas e professores mal preparados" (BRASIL, 1998, p.24). Esse quadro não facilitou o processo de aquisição de língua Inglesa, resultando na falta de qualidade e no insucesso do processo de ensino e de aprendizagem da língua-alvo.

As idéias de Prado corroboram nosso contraponto. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras,

[...] para que a aprendizagem tenha um sentido, o critério de gradação e de adequação dos conteúdos deve levar em conta os conhecimentos do aluno em língua materna e seus conhecimentos de mundo (PRADO 2003, p.119).

É necessário que o professor valorize os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo, para que o processo de aprendizagem de inglês torne-se sgnico aos discentes.

Aduzimos Ferreira (2002, p.88),

para quem o grande desafio do professor do futuro é justamente esse: "[...] transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica." Isto significa aproveitar as diferenças sociolingüísticas, culturais, o conhecimento prévio que o aluno traz consigo, para mediar situações na língua-alvo, pois como a mesma autora afirma: "[...] o monolingüismo é um mito" (FERREIRO, 2002, p.89). Concordamos com a autora, porque não existe apenas um jeito de falar, de expressar-se na língua-alvo. E o professor de língua inglesa deve considerar e respeitar as diversidades dos seus alunos em sala de aula. Na ausência dessa atitude pedagógica, é inevitável a discriminação, a massificação e o insucesso nos processos de ensino e de aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

No entanto, a interpretação que alguns professores fazem dos PCN's é equivocada, segundo Marcushi (apud BAGNO, 2002, p.15) porque: "[...] ignoram a heterogeneidade linguística e a variação social da língua". A língua é proveniente das diversas classes sociais, por isso deve ser respeitada em toda a sua heterogeneidade. O professor de inglês deve ter conhecimento desse aspecto dinâmico e mutável da língua para entender e respeitar a linguagem oral e escrita do seu aluno.

No caso do aluno não escrever ou ter dificuldades em expressar-se, em língua materna, provavelmente, terá também dificuldades na aquisição de outra língua-alvo. Uma vez que, para aprender o inglês, ou qualquer outra disciplina, é necessário investir, principalmente, no estudo da língua materna, pois essa corresponde à partida de qualquer processo de ensino e de aprendizagem.

Se o aluno não consegue expressar o seu pensamento, interpretar, escrever, ler em língua materna ou apresenta outras dificuldades, cabe ao professor de qualquer área do conhecimento auxiliá-lo, apoiando-o, estimulando-o na construção de novos saberes. Não se pode negar que escrever é um processo complexo e dialógico, na medida em que o aluno/escritor escreve para alguém e sobre “alguma coisa”, em um determinado momento histórico, e seu escrito deve ter significado tanto para ele como para o leitor.

Segundo Bagno (2002, p.14), o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é

[...] formar cidadãos capazes de se expressar de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação da sociedade.

Portanto, a língua-alvo, quer seja materna ou estrangeira, deve ser ensinada aos alunos, respeitando o conhecimento lingüístico que trazem consigo, pois, somente desta forma, os alunos terão chances de acesso ao conhecimento dominante.

É essencial saber comunicar-se, escrever uma carta, um bilhete, falar com clareza, sobre suas idéias, seus princípios, seus direitos, redigir um documento oficial, etc., quer seja na língua materna ou estrangeira, pois a comunicação possibilita ao indivíduo sua participação na sociedade. Como Peirce (apud MELO, 2002, p.34) afirma: “É através da linguagem que uma pessoa ganha - ou não - acesso às relações sociais de poder que dão aos aprendizes a oportunidade de falar.”

Essa oportunidade de expressar o pensamento através da linguagem oral consiste em poder participar, por meio desta, das relações de poder do mundo globalizado, reconhecendo o seu próprio papel nesse contexto histórico. Isto porque ao se manifestar através da linguagem oral ou escrita, os interlocutores têm consciência com quem falam e sobre o que podem falar. Nesse caso, o inglês corresponde a esse “passaporte” na sociedade contemporânea, porque sua condição além da ideologia o impõe como tal. Esta deve ser entendida como a maneira de

conceber e compreender a realidade, vista por um determinado grupo socioeconômico-cultural que coloca a língua inglesa em um patamar de conhecimento essencial à formação do aluno, do cidadão da época atual.

Ainda com relação ao processo de ensino do inglês, Prado e Cunha (2003, p.72) assinalam que esse contribui para o enriquecimento do processo educativo, de maneira singular, visto que

[...] conduz a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão de seu funcionamento e desenvolvendo uma maior consciência do funcionamento da língua materna (LM).

Portanto, o processo de ensino e o processo de aprendizagem da LEM possibilitam ao aluno, além de entender melhor o seu idioma materno, por meio da metacognição, propicia também novas inferências, abrindo portas de novas realidades do mundo.

Ao aprender uma língua-alvo, o aluno precisa saber que a linguagem apresenta elementos semânticos e sintáticos universais que servem para o entendimento de qualquer língua. Essas estruturas sintagmáticas (estruturas de significado) possuem determinados aspectos que colaboram na apreensão das palavras e no seu significado.

Kleiman (1998, p.07) também se refere à aprendizagem da língua materna como essencial, já que “[...] a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é em princípio, representante dessa cultura”. Portanto, a responsabilidade de facilitar a participação do aluno na sociedade letrada é de todos os professores.

Além disso, se o aluno não entende a sua própria língua, dificilmente, compreenderá os conteúdos de outras áreas do conhecimento. Magda Soares (apud BAGNO, 2002, p.56), também afirma que: “[...] a responsabilidade da aquisição da linguagem é de todos os professores e é a função social da escola, possibilitar que a mesma se concretize”. A linguagem como legado cultural da humanidade necessita reproduzir-se para entender às necessidades da sociedade. E a escola democrática tem o dever de possibilitar que a mesma se concretize, apesar das diferentes classes sociais, objetivando à renovação e à transformação dessa mesma sociedade.

4 Conclusão

Após essa breve retrospectiva sobre a trajetória do ensino do inglês no Brasil, o seu amparo legal e as práticas desenvolvidas pelos docentes, seguindo as orientações recebidas em

âmbito federal, esperamos ter contribuído para a construção de alguns “pontos de chegada” sobre o tema abordado, bem como, algumas reflexões sobre a prática do professor de inglês nos dias atuais.

Nesse sentido, esperamos que esse artigo tenha possibilitado também, algumas reflexões sobre o ensino do inglês por meio das políticas públicas adotadas desde 1900 até os dias atuais, enfocando os últimos 40 anos, e, desse modo, proporcionando a compreensão da importância da presença dessa disciplina, nos currículos escolares, atuais. Além do que, permitindo também, algumas considerações sobre a prática do professor, no contexto socioeconômico contemporâneo.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação**, 1961.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação**, 1971.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação**, 1976.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação**, 1982.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9394 de 1996. de diretrizes e bases da educação. Brasília, 1996.

CELANI, M.A.A. O perfil do educador do ensino de línguas: o que muda? Comunicação apresentada em mesa-redonda. In: ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1., 1996, Florianópolis. Santa Catarina.

DALACORTE, M.C.F. **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Ed. UFG, 2000.

DIORIO, R. R. **As expectativas dos alunos e as concepções dos professores da 8ª série do ensino fundamental sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2006.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, C.; CUNHA, J. C.
Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAYS, O . **Leituras para repensar a prática educativa.** Porto Alegre: Sagra, 1990.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.