



O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: FORMAÇÃO E PRÁTICA

Neila Barros Lopez de Souza¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, descrever os processos de ensino de Língua Estrangeira presentes na literatura de referência. Percebe-se que o educador deve estar atento às concepções ideológicas e políticas que norteiam as determinações sobre os processos culturais, curriculares e metodológicos que norteiam o ensino de Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Ensino. Prática Educativa.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING: TRAINING AND PRACTICE

ABSTRACT

This article aims to describe the processes of teaching of Foreign Language present in the reference literature. It is perceived that the educator must be aware of the ideological and political conceptions that guide determinations about the cultural, curricular and methodological processes that guide the teaching of Foreign Language.

Keywords: Foreign Language. Teaching. Educational Practice.

¹Graduada em Letras com Inglês. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia, Educação Especial, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Mídias na Educação e Metodologia da Investigação Científica. Mestra em Educação. Doutoranda em Educação (Universidad Interamericana). E-mail: neila.lopez@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura, muitos teóricos defendem a premissa de que o ensino de línguas faça parte da política linguística vigente numa determinada localidade. Isso implica, em outras palavras, que, diferentemente dos que muitos pensam, não são as teorias linguísticas que devem balizar como a Língua Estrangeira (LE) deva ser ensinada (RAJAGOPALAN, 2009).

Nesse sentido, as técnicas e os métodos de ensino selecionados para o ensino de LE precisam considerar as singularidades sociopolíticas de cada país, mormente os aspectos geopolíticos que, em certa medida, têm impactos nas crenças, atitudes e posicionamentos dos cidadãos em relação à língua estudada, assim como nas políticas linguísticas defendidas pelos governos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

É importante ressaltar que, em épocas pretéritas, o campo de saber da Linguística Aplicada (LA) ocupou-se maioritariamente às questões referentes ao ensino de línguas, sem se preocupar com os demais aspectos em envolvem tal prática. Segundo Corson (1997), isso não teriam influenciado nos fundamentos epistemológicos da disciplina de uma forma geral. Por outro lado, Lopes (2006), posiciona-se de maneira contrária, afirmando que há a necessidade de rever determinadas concepções teóricas e metodológicas da disciplina, a fim de encarar o ensino de língua estrangeira por uma ótica mais ampla.

Outro aspecto desse campo de estudo, em seus primeiros anos de criação, refere-se a sua posição de submissão em relação à Linguística Teórica ou Geral, também considerada como disciplina-mãe. Isso desencadeou alguns estigmas entorno da Linguística Aplicada, como também da sua funcionalidade de “aplicação de teorias linguísticas”.

Esses estigmas foram reforçados por autores como Corden (1973), pois afirmava que o linguista aplicado seria apenas um consumidor ou um usuário, não um criador de teoria. Felizmente, tal assertiva encontra-se hoje desmistificada. Conforme Baynham, Deignan e White (2004):

Em nossa opinião, o linguista aplicado é hoje um produtor tanto quanto um consumidor de teorias, subvertendo a distinção binária entre conhecimento linguístico aplicado que gera tantos debates improdutivos entre linguistas [teóricos] e linguistas aplicados (p. 2).



Assim, apreende-se que o ensino de língua não pode ser estudado apenas considerando as teorias linguísticas, isto é, os seus desdobramentos políticos e ideológicos devem ser abordados, como também as implicações dessas práticas no contexto em questão (RAJAGOPALAN, 2004).

Segundo Leffa (2005), o ensino de língua estrangeira deve ser encarado por dois vieses: metodológico e político. Portanto, encara-se o ensino de LE como um problema metodológico quando se preocupa em analisar, por exemplo, a atuação do docente em sala de aula, as suas escolhas metodológicas ou qual seria a maneira mais eficaz de se estudar tal conteúdo situado em determinado contexto. Por outro lado, considera o ensino de LE como uma questão política quando se trata em verificar qual a língua estrangeira o aluno deva aprender numa determinada comunidade, quais os impactos de uma língua hegemônica em relação a outra, bem como das possibilidades da ocorrência da colonização da mente do professor ou do aluno ao se estudar tal língua.

Essa discussão levantada por Leffa (2005) fez emergir a problemática concernente à mudança de foco no ensino de língua, o qual se desloca da ciência de língua (Linguística) para a política. Em outras palavras, não há a exclusão desses campos de saberes, porém há a necessidade de considerar o contexto político no qual essa língua estrangeira está sendo ensinada, não somente os aspectos estritamente linguísticos.

Isso implica no entendimento, por exemplo, do crescente interesse de determinadas línguas como o inglês, bem como da sua expansão. Entende-se, portanto, que tal incentivo para o ensino dessa língua não pode estar isento de conotações políticas e, sobretudo, ideológicas.

Assumindo esse caráter, percebe-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira desenvolve impactos significativos na vida do alunado, bem como na sua transformação como sujeito social. Ao adentrar numa sala de aula seja como aluno ou professor, as pessoas são alteradas significativamente, assumindo, assim, um novo *self*, cuja esquizofrenia está em pensar que sempre o seu “eu” estará convergindo com culturas diferentes, de modo a comparar a cultura do outro com a sua, sem querer que elas sejam iguais ou se adequem à sua (CRUZ, 2009).

Portanto, faz-se necessário que esse conhecimento ganhe significados e, acima de tudo, promova fins comunicativos para os sujeitos. Por exemplo, no caso de imigrantes que vivem num país, no qual a língua local não seja a sua ele precisará, minimamente, aprendê-la



para poder se relacionar com a sociedade. A falta de conhecimento do outro pode gerar embaraços e situações constrangedoras, principalmente, para os falantes com menor nível de proficiência.

Conhecer uma língua estrangeira significa perceber as diferenças culturais inerentes aos povos. Mesmo que o falante domine o idioma, ele necessita conhecer às particularidades culturais daquele contingente. Sob essa perspectiva, torna-se fundamental que o docente de LE utilize uma ação pedagógica e metodológica, na qual haja a percepção desses fatores.

Ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira pode contribuir para nos tornarmos pessoas mais tolerantes e mais abertas para o novo, o diferente, para novos aprendizados, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e cultura nativas. Nisso se constituiria a verdadeira transformação do indivíduo (CRUZ, 2009, p.35).

Portanto, a aprendizagem de uma língua estrangeira permite o florescimento de novas perspectivas e pensamentos. Ocorre, sobretudo, a quebra de ideias preconcebidas entorno da língua alvo e a criação de novos julgamentos com base nas experiências e na troca de informações. Nesse sentido, o sujeito torna-se mais sensível e aberto ao novo, transformando-se em um ser com múltiplas visões.

O contato com uma LE deve - pelo menos deveria - fornecer subsídios para que o estudante adentre novos espaços. Isso significa a sua inserção em locais, nos quais tal língua se faça presente. Lamentavelmente, a política educacional no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira ainda se encontra extremamente deficitária e, sobretudo, excludente. Em consequência, grande parte da população fica à margem dessa inclusão coletiva e social, o que ocasiona o seu distanciamento em certos ambientes, principalmente, nos quais se exigem o domínio de uma LE – por exemplo, em ofertas de emprego.

Embora o aluno tenha acesso a uma LE, infelizmente, na atual conjuntura, isso não significa possibilidade de inclusão social. A sociedade ainda alimenta estigmas valorativos em relação às diferentes línguas, separando as línguas de prestígios, das línguas ditas minoritárias. Sob essa ótica, a LE que o aluno aprende deve fornecer-lhe possibilidade de aceitação social, oferecendo lucro econômico, comercial e *status* hegemônico.

Como comprovação dessa afirmativa é perceptível, por exemplo, o desinteresse, por parte de brasileiros, em conhecer e estudar línguas indígenas e africanas, posto que são vistas



como línguas minoritárias, portanto não oferecerão lucro, nem tão pouco *status*. A inferiorização dessas línguas provoca inúmeros preconceitos e, principalmente, contribui para a ineficácia na criação de políticas públicas, nas quais essas línguas sejam valoradas e respeitadas.

Somado a isso, há outra característica da política educacional brasileira que corrobora para a exclusão social que é a estrutura do modelo educacional. O aprendizado de uma LE deve se nortear pelo desenvolvimento de quatro habilidades (compreensão escrita, oral, auditiva e leitura), contudo, o que se percebe nas escolas, principalmente nas públicas, é um modelo de ensino em que a língua estrangeira é tratada da mesma forma que as demais disciplinas, desconsiderado as suas especificidades (CRUZ, 2009). Em contrapartida, o que se percebe é o reconhecimento da inviabilização dessa ação pelo próprio Ministério de Educação e Cultura (MEC):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Verifica-se, portanto, que o próprio texto do MEC reconhece a precariedade na qual o ensino de LE está sujeito em território brasileiro, promovendo como alternativa o foco na competência leitora. Também é nítida a forma como o documento se posiciona como se não tivesse nada a ver com a situação. Assim, ao invés de propor melhorias para sanar ou dirimir o problema, apenas busca uma justificativa para que não se ensine as quatro competências em contexto escolar.

Forma-se, desse modo, um ciclo vicioso no qual a visão da impossibilidade de se aprender uma língua estrangeira é transmitida por professores e alunos. Apesar desses documentos serem redigidos sob a consulta de especialistas, eles apenas apontam os problemas relacionados à falta de equipamentos, de materiais didático, de número de alunos, ao invés de solução, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam falhas. O resultado disso é a formação de estudantes incapazes de se expressarem e compreenderem discursos em uma outra língua (BRASIL, 1998; CRUZ, 2009).



Ocorre, infelizmente, apenas medidas paliativas por esses órgãos centrais, consolidando ou retirando a obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira, diminuindo ou aumentando a sua carga horária, ou estabelecendo normas entorno de quais habilidades devem ser trabalhadas. Por esse viés, a aprendizagem de língua deixa de ser um meio de transformação do sujeito para configurar-se como um instrumento de segregação social, na qual só quem tem condições de pagar cursos e viagens pode deter tal conhecimento (PICANÇO, 2003).

Com efeito, o aprendizado da língua estrangeira minimiza os preconceitos e resulta numa maior sensibilidade em relação à realidade do outro, pelo seu modo de sentir e ser, pelo seu modo de conceber e ver o mundo, ampliando-se, assim, a conscientização para um universo menos excludente e mais plural.

Com o atual processo de globalização, o inglês, por exemplo – como LE – vem adquirindo em cenário internacional o *status* de língua franca, da chamada era da informação. Nas últimas décadas, principalmente pelos insumos culturais disseminados pelos Estados Unidos, bem como pelo seu poder político-militar e tecnológico.

Nesse sentido, o inglês foi ganhando um número cada vez maior de falantes seja como segunda ou terceira língua. Segundo Philipson (1992), tal língua possui um prestígio tão expressivo, que qualquer pessoa que se disponha a avançar em níveis mais complexos de estudo sente a necessidade de dominar, mesmo que minimamente, esse idioma.

Seguindo essa notável expansão, percebe-se, também, a maximização dos cursos de inglês com as mais variadas metodologias e em contextos diversos. De certa forma, com tal maximização poder-se-ia afirmar um acesso democratizado da língua inglesa nos mais diversos segmentos sociais. Contudo, apesar dessa expansão, infelizmente, aprender inglês ainda é privilégio de poucos, especialmente em países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (SCHEYERL, 2009; SIQUEIRA, 2009).

Por outro lado, felizmente, há programas que visualizam o inglês como um direito, uma questão política de exercício da cidadania, bem como de democratização desse conhecimento, são eles: Programa de bolsas da Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU), Programa de bolsas do Núcleo de Extensão do Departamento de Línguas Germânicas (NELG) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Projeto Conexões de saberes também da UFBA. Tais projetos promovem uma ação social, na qual alunos oriundos



de camadas mais pobres possam ter acesso à língua inglesa, não somente desenvolvendo as habilidades linguísticas, mas também construindo a sua identidade política e cultural, por meio da inclusão social (SCHEYERL, 2009; SIQUEIRA, 2009).

Conforme o transcorrer da história da humanidade, verifica-se que as línguas sempre foram companheiras do império. Com efeito, Crystal (1996), afirma que nenhuma língua se eleva ou expande-se em patamar internacional pelos seus aspectos culturais, linguísticos ou por sua vasta literatura. A língua alcança tal patamar por uma razão principal: o seu poder político, atrelado ao poderio militar. Contudo, mesmo que esses fatores sejam considerados como molas precursoras dessa expansão, a autora complementa a sua assertiva ressaltando que no primeiro momento o poderio militar atua como fator preponderante, mas que o avanço e a sustentação dessa expansão são mantidos pelo poder econômico que tal língua detém.

Percebe-se, portanto, que o inglês ganhou grande expressividade nos últimos séculos, com a maximização de seus falantes, tornando-se a língua de comunicação internacional. Somado a isso, vê-se que para cada falante nativo do inglês, existem 3 falantes não-nativos, o que demonstra o poder de internacionalização alcançado pela língua de Abraham Lincoln e Shakespeare. Além disso, estima-se que 80% da informação armazenada em computadores do mundo inteiro estão nessa língua e 85% do conteúdo disponibilizado na internet também. Sobre a expansão da língua inglesa, Crystal (1997) afirma que:

Em apenas quatro séculos, o inglês saiu da condição de língua sem importância em 1600, para se transformar na mais influente língua de comunicação internacional do século XXI. O inglês é hoje a língua nativa de quase meio bilhão de pessoas e a mais falada por não-nativos, alcançando, caso considere-se o critério de 'competência razoável', um número total de falantes de mais de um bilhão e 350 milhões (CRYSTAL, 1997, p. 60).

Mesmo diante de fatos tão contundentes acerca de se dominar uma língua franca (inglês) no momento atual, percebe-se, ainda, principalmente nas camadas mais pobres, que essa possível democratização está longe de se tornar realidade. Em consequência, as classes mais abastardas têm a oportunidade de dominar esse idioma e aproveitar melhores condições de emprego, assim como de ocupar lugares privilegiados na sociedade, o que só promove a acentuação das desigualdades sociais e econômicas nas quais o país se encontra imerso. Com base nisso, faz-se necessária a viabilização do inglês para as camadas mais humildes, com o



objetivo de democratizar o seu ensino e dirimir a lógica perversa que segrega a sociedade (BOHN, 2003).

No mundo inteiro, a expansão do inglês tornou-se um negócio extremamente lucrativo, haja vista a quantidade de escolas de ensino de idiomas fundadas nas últimas décadas. Nesse universo diversificado, a questão da qualidade do ensino, bem como das prerrogativas que regem tais cursos são postas a prova, porém, independente das bases teóricas-metodológicas, esses cursos unem esforços em busca de melhores padrões de ensino, os quais sejam atrativos e vendíveis o suficiente para alcançar um público mais vasto.

Portanto, aqueles que não possuem condições de custear um curso ficam, na maioria das vezes, a parte desses conhecimentos. Embora algumas iniciativas de programas, especialmente de fomento público já estejam propondo alternativas para minimizar esse problema, o ensino de LE em camadas mais pobres deve ser realizado por meio de um processo de conscientização étnico-cultural, no qual a identidade desse público seja reforçada.

Falar uma língua global é possível sim, mas desde que isso signifique um meio para que o estudante possa empoderar-se como pessoa no mundo, respeitando os diferentes contextos e não apenas reproduzindo valores, crenças e atitudes hegemônicas. Assim, Scheyerl e Siqueira (2009) afirmam:

Falar a língua global sim, desde que isso signifique um meio de empoderamento para a pessoa colocar-se no mundo, sendo respeitados os seus contextos culturais e discursivos, e não apenas transformando-a em mera receptora de informações, teorias, crenças e valores advindos de países hegemônicos ou reprodutora de certos discursos pré-fabricados supostamente neutros e/ou isentos de conotação política (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2009, p. 92).

Assim, a educação de uma língua estrangeira aproxima-se dos pressupostos de Freire (1970), concebendo a educação como prática de liberdade, fortalecendo a sua consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a política educacional brasileira deve fazer emergir ações reais para viabilizar o ensino da língua estrangeira de maneira mais igualitária. Embora, tal



posicionamento só seja influenciado por interesses políticos e acordos econômicos. Pressupõe-se, também, que o professor tenha um papel significativo nesse processo.

Cabe ao professor a necessidade da aplicação de uma metodologia adequada aos seus contextos específicos de atuação, procurando dirimir esses entraves que dificultam o seu trabalho, assim como os problemas na aprendizagem dos alunos.

É primordial que os aprendizes consigam ter domínio da LE e possam usufruir dos benefícios que ela oferece para a sua constituição como sujeito social, independente da língua aprendida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira*. Ministério da Educação. Brasília, 1998.
- BAYNHAM, M.; DEIGNAN, A.; WHITE, G. (Org.). *Applied linguistics at the interface*. London: British Association for Applied Linguistics in association with Equinox, 2204.
- BOHN, H. I. *The educational role and status of English in Brazil*. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p.159-172. 2003
- CORDEN, S.P. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin, 1973.
- CORSON, D. *Critical realism: an emancipatory philosophy for applied linguistics?* *Applied linguistics*, v. 18. n. 2. p. 166-187, 1997.
- CRUZ, D. T. *O ensino de línguas estrangeiras como meio de transformação social*. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 25-55.
- CRYSTAL, D. *English: the global language*. United Kingdom: The US English Foundation, 1996.
- LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil*. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005. p.203-218.
- LOPES, L.P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University, 1992.
- PICANÇO, D. C. de L. *História, memória e ensino do espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. *Resposta aos meus debatedores e considerações finais*. In: LOPES, da Silva, F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A linguística que nos faz falar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 166-231.



RAJAGOPALAN, K. *O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política*. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2009. p.15-24.

SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável*. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 57-96.