

**ANNELIESE MOKROSS**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL:  
CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela Banca Examinadora integrada pelos professores:

Dra. REJANE DE MEDEIROS CERVI, Presidente

Dra. ZÉLIA MILLEO PAVÃO

Dr. IVO JOSÉ BOTH

Curitiba, 30 de abril de 1997



## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Dissertação n.º 68

No dia 29 de abril de 1997, às 14h30min, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rejane de Medeiros Cervi	
Prof. Dr. Ivo José Both	
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Zélia Milléo Pavão	

designada para a avaliação da **dissertação** intitulada "REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL", da mestranda **ANNELISE ILSE MOKROSS**, ano de ingresso 1992

do Programa de Pós-Graduação, Nível de Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rejane De Medeiros Cervi	Conceito: A
Prof. Dr. Ivo José Both	Conceito: A
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Zélia Milléo Pavão	Conceito: A
	<b>Conceito Final: A</b>

Observações: *A Banca Examinadora sugeriu a alteração do título da Dissertação para "Formação do Professor de Língua Inglesa no Brasil: contextualização e reflexões", bem como a publicação de seu conteúdo sob forma de "Artigo".*

**Prof. Dr. Peri Mesquida**  
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

“Escreve-se pela necessidade de dizer algo que nos parece importante. Escreve-se também para prestar contas de determinada pesquisa na esfera das ciências ou da filosofia. Escreve-se pelo puro prazer de escrever ou por mil outras razões que as circunstâncias ou a vaidade humana nos fazem pensar sérias.”

Ernildo Stein, 1972.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	5
LISTA DE QUADROS.....	6
RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	9
1.2 SOBRE O EIXO PROBLEMÁTICO DO ESTUDO REALIZADO.....	14
<b>2. DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>17</b>
2.1 SOBRE A COMPLEXIDADE TEÓRICA DA LÍNGUA INGLESA ENQUANTO OBJETO DE COMUNICAÇÃO .....	17
2.2 SOBRE A COMPLEXIDADE TEÓRICA DA LÍNGUA INGLESA, TOMADA NA RELAÇÃO “USO SOCIAL X ENSINO” .....	21
2.3 SOBRE A CODIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DA LÍNGUA INGLESA, NO ENCONTRO PROFESSOR X ALUNO, NA ESCOLA E NA CLASSE (MODELO PEDAGÓGICO) .....	28
2.3.1 A PRESENÇA DA LÍNGUA INGLESA COMO L <sub>2</sub> NOS CURRÍCULOS DE ENSINO DE I E II GRAUS.....	28
2.4 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA (O MODELO EDUCACIONAL).....	58
2.5 SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA (COMO AVALIAR?) .....	67
2.6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA UNIVILLE-DESTAQUES .....	80
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>87</b>
<b>4. RECOMENDAÇÃO</b> .....	<b>91</b>
<b>5. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	<b>92</b>
ANEXOS.....	98

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas.....	51
----------	--	----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO I -	Vertentes históricas da Lingüística.....	18
QUADRO II -	O ensino da línguas estrangeiras no Império e na República, até 1931.....	33
QUADRO III -	O ensino das línguas estrangeiras na República, antes da Reforma Campos.....	33
QUADRO IV -	Peso Curricular da L <sub>2</sub> no Ensino de 2º Grau/PR - 95.....	44
QUADRO V -	Duração dos Cursos Superiores.....	63
QUADRO V -	Legislação Federal referente ao ensino de Inglês nas escolas de 1º e 2ª graus, a partir de 1961.....	66
QUADRO VI -	Legislação Anterior a 1961.....	66

## RESUMO

A presente Dissertação se centrou sobre o tema da formação do professor de L<sub>2</sub>-Inglês, tomado em suas contingências sugestivas de fragilidade, reveladas pela literatura específica e ratificadas e ampliadas na vivência da Autora. Justificou-se, a abordagem, na assunção de pressupostos que reconhecem: a relevância cultural e política da Língua Inglesa vista como dialeto do atual processo de globalização; a fragilidade dos sistemas de formação do professor de L<sub>2</sub>-Inglês; e a condição de discussão inacabada sobre o tema. Estudo de natureza bibliográfica e documental, teve como objetivo principal a reorganização analítica do tópico, destacando, de um lado, a complexibilidade teórica do ensino da L<sub>2</sub>-Inglês (enquanto objeto de comunicação, uso social e modelo pedagógico) e, de outro, a organização e a qualidade do próprio sistema de formação docente. Revela, ainda, o descompasso teórico-prático entre as duas áreas problemáticas. Recomenda, finalmente, a definição e o desenvolvimento de ações estratégicas que não só possibilitem o pleno acesso do professor à teoria em permanente construção, mas que façam, desse docente, senhor de um destino construído à base do encontro profissional socialmente refletido, isto é, forjado sob a inspiração de uma nova ética.

## ABSTRACT

This dissertation has been centered on the teaching education program - English as second language (L2), taking in account the suggested fragility so revealed in specific texts, and confirmed through personal experience. To justify this approach some underlying presuppositions have been considered: the relevance of the English language, culturally and politically viewed as the present communication dialect, worldwide; vulnerable aspects of the teacher educational system for English language instruction; the unfinished discussions about the theme. Based mainly on bibliographic and documental material, the main point of the survey lies on an analytic reorganizing of topics: first the theoretic complexity in the realm of English as target learning subject, though socially in use as a means of communication, the pedagogic patterns; second, the arrangements and levels of the teacher education program; and both revealing under their combination the unrighteousness concerned at both areas mentioned above.

Finally some recommendation for definition and development on strategic actions could be traced, which may enhance not only the teacher's accessing without restriction the theoretic evolution under permanent construction, but rather giving thought to the language teachers designation as a builder of his or her own professional and social featuring, reflected preferably in a renewal of ethic principles.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A organização da educação escolar será eterno alvo de discussão, pois que ela se equaciona sobre tempo e espaço específicos em atendimento a motivações políticas determinadas e à base de recursos os mais variados, apresentando uma complexidade crescente.

Neste quadro, insere-se, necessariamente, a questão do profissional docente, considerado, também, à luz de estruturas de formação relativamente diversificadas de acordo com nível e área de conhecimento onde deverá atuar e padrões sócio-pedagógicos que deverá desenvolver.

Isto quer dizer que, em princípio, o professor se especializa em função de uma das subdivisões do sistema escolar ou da matéria que ministra. Deste modo, pode-se afirmar que não há uniformidade nos quadros docentes que, além de uma hierarquização implícita que os graus escolares sugerem, há diferenças marcantes na capacitação pessoal, no prestígio, nos salários, nos modelos pedagógicos a que recorrem os docentes, ou em razão da natureza pública ou privada de seu vínculo, entre outras circunstâncias ressaltadas pelos estudiosos do tema.

Por outro lado, considera-se a exigência da ação articulada destes professores típicos, ou seja, a integração de perspectivas e expectativas em torno do papel da educação escolar enquanto referência estrutural de um projeto comum

de sociedade.

Assim, parte-se da convicção de que a formação de professores constitui uma pauta importante de reflexão permanente e de reajuste constante.

Historicamente, esta pauta se impôs desde o momento em que as questões educativas começaram a ser trabalhadas com certa independência, dando margem a que o problema do professor fosse destacado como objeto de reflexão.

Apesar da discussão sobre o professor e sua formação vir se incrementando com maior ênfase à medida do avanço das condições de sua profissionalização, temos remotas referências sobre a reflexão das exigências do seu papel.

Sócrates, por exemplo, dizia, de si mesmo, que sua missão consistia em fazer com que as possibilidades de conhecimento e virtude que qualquer homem tinha dentro de si mesmo se concretizassem, viessem à luz... (GARCIA HOZ, 1980, p. 7) e tal haveria de sugerir uma especial competência, naturalmente.

A partir destas primeiras considerações, fixa-se a posição e o interesse do presente estudo.

Assim, a eleição do tema para dissertação teve, em princípio, três razões essenciais que permeiam a política e a concepção do ensino da Língua Inglesa, enquanto “segunda língua” ou L<sub>2</sub> integrante da educação escolar convencional:

1<sup>a</sup>. A já aludida motivação permanente do tema, cujas abordagens se encontram em constante reflexão e acomodação prática, se reflete na existência de

respostas, nem definitivas nem exclusivas, em um cenário que se edifica pela intervenção de esferas (grupos normativos e decisórios) variadas. A descentralização do processo de construção das propostas curriculares, no Brasil, ainda que amarradas nacionalmente por uma legislação de princípios e critérios, associada às características culturais e ideológicas dos docentes, suscita variabilidade no encaminhamento das formações pedagógicas.

O caráter provisório das abordagens e soluções para o tema da formação do professor constitui uma tônica histórica generalizada.

Em termos universais, a evolução do tratamento do tema do professor passou pelos aspectos da ética (as virtudes do professor, a sua personalidade) e da técnica (tarefas, atividades, formas de comunicação), até alcançar a dimensão de sua profissionalização mais complexa.

Complementarmente, a diversificação das ciências e a especialização da educação escolar de igual modo projetaram uma tipologia do professor por graus de formação e conteúdos.

A despeito, pois, dos professores apresentarem um substrato valorativo comum - a função docente tem um sentido único - permite-se distinguir a questão da sua formação e atuação metodológica por área de conhecimento, sem perder de vista o princípio da ação integradora da educação.

Reforça, este sentido, o dizer de Garcia Hoz (1980): "Em sua essência, o professor é dedicação, compromisso e um *'quehacer'*" (GARCIA HOZ, 1980, p. 10).

2ª. Aqui se inclui uma segunda razão na seleção da presente abordagem: trata-se de considerar que a questão do conteúdo “língua inglesa”, na atualidade e para a educação escolar em todas as partes do mundo, retrata uma política de intensificação e de difusão do seu domínio, por imposição de um necessário acesso tecnológico e econômico em um mundo globalizado debaixo de regras anglo-saxônicas.

3ª. Por fim, a terceira razão deste estudo advém da própria observação oferecida pela experiência pessoal e avaliação de leituras, ratificadoras da situação de fragilidade do esquema de formação do professor, destacado, aqui, o esquema de preparação do professor de Língua Inglesa para a escola convencional.

É oportuno, no entanto, ampliar as considerações preliminares sobre o objeto de nossa preocupação. Além disso, é de justiça teórica realçar contribuições que deram densidade à discussão da problemática que envolve a figura do professor.

Assim, como parte do conjunto educação, e, delimitando-se a área de interesse da Língua Inglesa na escola, a figura do professor tem merecido um destaque especial nas obras de autores que se ocupam com o tema.

LEFFA (1990), professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coloca a atuação do professor de inglês na sala de aula “...como a de um protagonista que desempenha um papel que gera uma série de expectativas” (p.310), diríamos, mútuas e múltiplas.

A observação de LEFFA se insere no postulado corrente que se forjou entre

os muitos autores que enfatizaram o papel do professor. Deles, destaca-se ALVIRA (1980), que afirmou que o mais importante na educação não seria o educando mais sim o educador.

Em sua justificativa, ALVIRA alegava que “se não há educador não há educação” e demonstrava o paradoxo entre as respostas possíveis à pergunta “quem é mais importante, o artista ou sua obra?” Em sua condição humana, respondia, educador e educando se igualam; enquanto operação, todo o sentido da educação está em conseguir educar e o educando tem mais importância. Porém, quanto aos benefícios e valor social, o importante é o educador: é ele quem mais se beneficia. Ou seja, quem mais se aperfeiçoa no processo educativo é o próprio professor, se tomarmos a circunstância pedagógica como um exercício científico (ALVIRA, 1980, p. 35-6).

No que se refere à formação do professor, a variedade de esquemas é absoluta, ao considerarmos as características que os acervos das propostas nacionais nos proporciona, e, importante, no caso intranacional brasileiro (entre subsistemas estaduais e entre instituições formativas que consolidaram sua autonomia didática).

No Brasil, o cenário de descentralização do processo de definição dos currículos plenos oferece, ao menos teoricamente, a possibilidade de existência de arranjos formativos (licenciaturas) diferenciados. Cada instituição, ao formular sua proposta curricular, pode e deve obedecer a necessidades e objetivos regionais, nunca estáticos, relativizando, nesta prática, o critério de configuração e de verdade dos modelos curriculares.

Desse quadro não está excluída a Universidade da Região de Joinville. Nas suas duas décadas de existência, já experimentou as exigências da região, revisando suas licenciaturas. Há, no entanto, uma percepção generalizada, da provisoriedade do esquema curricular vigente, sujeito a perene reorganização. É o caso da Licenciatura de Letras, Habilitação Dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, oferecida pelo Departamento da Língua e Literatura.

Assim, o presente trabalho pretende constituir um subsídio para a política de formação do professor de Língua Inglesa e, em particular, como referência para enriquecimento das discussões do dia a dia de nossa equipe na UNIVILLE. Subsídio, pois, que se configura como um acervo discursivo emergido da reflexão sobre a experiência e a leitura de orientador e de orientando, confrontada e enriquecida numa feliz parceria acadêmica vivida.

## **1.2 SOBRE O EIXO PROBLEMÁTICO DO ESTUDO REALIZADO**

Na literatura específica sobre o tema da Língua Inglesa enquanto objeto de ensino no contexto educacional escolar, uma questão permeia a preocupação dos autores, sem exceção: trata-se da fragilidade da formação do professor (já mencionada para justificar a presente dissertação).

As ênfases concedidas, ou as casualidades sugeridas para interpretar tal fragilidade, são variadas e se apresentam, sempre, como destaques parciais.

Neste estudo, busca-se amarrar a análise dessa fragilidade em uma visão ampla, estrutural, com indicação de prioridades analíticas.

Neste sentido, constituem pressupostos deste trabalho:

- 1°) A fragilidade de formação do professor de Língua Inglesa é um fato reconhecido de modo genérico em relação à realidade educacional brasileira, ao lado da consideração extensiva às demais formações ou licenciaturas.
- 2°) Esta fragilidade, no que tange à Língua Inglesa, é resultado de combinação injusta entre a complexidade teórica desta língua e o alcance ou rendimento da codificação pedagógica respectiva.
- 3°) No que se refere à complexidade teórica da Língua Inglesa, esta se apresenta cada vez mais explicitada, seja em termos de constructo da Lingüística, seja pela análise ideológica que se faz acerca do uso social da Língua.
- 4°) De outro lado, no que concerne à codificação pedagógica, aqui entendida como modelo pedagógico que rege a relação professor X aluno no contexto da classe/escola, e, ainda, o modelo educacional, especialmente no que se refere à organização da formação do professor de L<sub>2</sub>, pode-se observar um avanço teórico com independência relativa.

E mais, convém reconhecer que se acentuou, na década de 80, no Brasil, uma discussão sobre o objeto pedagógico com um acento ideológico explícito que

tentou, sem êxito, superar um suposto alvo de mistificação pedagógica. O que se pode observar nos fóruns pedagógicos é que as discussões acabaram por se alienaram das contingências escolares, ganhando uma distância imprópria da concretude da própria experiência da aprendizagem.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 SOBRE A COMPLEXIDADE TEÓRICA DA LÍNGUA INGLESA ENQUANTO OBJETO DE COMUNICAÇÃO

Os primórdios da construção teórica do objeto “língua” podem ser situados a partir do início do século 19, “momento em que se delineava a perda da hegemonia da *Grammaire Générale* e se prometiam outras formas para se considerar as línguas: histórica, comparativa, filológico-hermenêutica” (TARALLO apud SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 135).

No entanto, cabe observar que a preocupação com a linguagem foi alvo distinguido do cartesianismo, na produção ideológica francesa, estando igualmente presente nos estudos de LOCKE, CONDILLAC, HERDER e LEIBNIZ.

Com relação a tais referências, os Autores são unânimes em considerá-las como o eixo do “saber lingüístico”, identificando o surgimento da “ciência lingüística” somente com a criação da sistematização histórico-comparativa. Neste momento, introduzem-se os termos “*Sprachwissenschaft*”, “*Glottologia*”, “*Science of Language*”, e, por fim, Lingüística (ELIA, apud SCHLIEBENLANGE, 1987, p. 9).

A obra-marco do nascimento da Lingüística, enquanto ciência, foi publicada em 1816, sob a autoria de Franz BOPP e versou sobre a conjugação do alemão em comparação com a do grego, latim, germânico e persa.

Em sua evolução, a Lingüística foi permeada por doutrinas várias, oriundas de outras áreas de conhecimento.

A adoção destas doutrinas se dá em momentos diferentes e se mantém, em alguns casos, simultaneamente, dando margem a vertentes. Assim, o desenvolvimento da crítica da Ciência da Linguagem pode ser identificado na reconstrução doutrinária proporcionada pelo Quadro que segue:

#### QUADRO I - Vertentes Históricas da Lingüística

EVOLUCIONISMO	NATURALISTA	BIOLOGISTA (1810-1870)
		FISICALISTA (1870-1900)
	CULTURALISTA	HISTORICISTA (1990-1930)
ESTRUTURALISMO	DESCRITIVA (1916-1957)	
	GERATIVISTA (1957- )	
NEO-CULTURALISMO	SOCIOLINGÜÍSTICA (1970 - )	

Trabalhar com uma língua e, no caso deste estudo, trabalhar com a Língua Inglesa (L<sub>2</sub>) no contexto do sistema educacional escolar, implica em dominar o seu sistema lingüístico e as suas relações com a cultura, com a sociedade; supõe, também, administrar o potencial das forças antagônicas, em especial, o “*esprit*

*d'intercourse*", tal como descrito por SAUSURRE (Curso de Lingüística Geral, 1916), que faz, da comunicação, uma possibilidade concreta.

Supõe, ainda, um filosofar mais além do que o que constitui a história da Lingüística constante nos manuais, "escrita de maneira aditiva, como história de um permanente aumento do conhecimento, devido ao contínuo decorrer de pesquisa sobre o objeto da língua" (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 35), ou, do seu inverso, que é a história das rupturas ou das mudanças de paradigmas.

Tal filosofia dá oportunidade a aprender historicamente o sentido da língua, pondo em relevo, pelo menos, três âmbitos: a história social da lingüística, a história dos padrões da argumentação lingüística e a história da exclusão dos universos discursivos que se referem à língua (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 37).

No âmbito da história social, as questões podem chegar muito perto da problemática da organização do ensino da língua. Neste caso, serve-nos a orientação de SCHLIEBEN-LANGE ao sugerir a decodificação desse campo mediante a adaptação da pergunta:

Quem fala que língua, com quem e quando? As situações de comunicação em lingüística: Quem troca argumentos lingüísticos com quem, sob que condição e em que tipo de meio? Quem fala sobre a língua? Quem são os parceiros da comunicação? Trata-se de uma troca de argumentos entre membros do mesmo nível, todos eles pertencentes à "*community of investigations*"? Ou há relações do tipo professor-aluno? Ou será que os últimos foram pensados nos moldes dos primeiros? O destinatário é um público (em sentido amplo ou restrito?) trata-se de outros especialistas que provêm de outras disciplinas e que fazem da lingüística uma ciência

auxiliar? São professores ou agentes de outras redes de difusão? (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 40).

Aplicando os sentidos realçados até agora para o ensino de línguas, podemos deduzir, resumidamente, que formar professores de idiomas nas universidades tem um sentido principal que é o de formar interlocutores com os quais se há de estabelecer uma troca de argumentos científicos sobre as formas, as modalidades e as condições da comunicação científica.

Daí nos perguntamos até que ponto nos aproximamos daquela pretensão. Para a melhor resposta é preciso, então, estabelecer um contorno de racionalidade que privilegie o debate de questões essenciais, tais como as aqui mapeadas.

Questões essenciais como a liberdade lingüística (língua em ato, língua virtual, língua livre), a língua como tradição e como diálogo, o discurso (lúdico, polêmico, autoritário). Enfim, o estudo da língua e da não língua, desde a sua definição introdutória, devem compor, obrigatoriamente, com a pedagógica universitária, a experiência teórica mais flamante!

Neste empenho precisamos lembrar que a língua é: um comportamento voluntário; um conjunto de hábitos; uma forma de comunicação; uma convenção, uma tradição, uma instituição social; resistência em per si; linear; um inventário de sons; sistemática, assistemática, regular, irregular. E, sobretudo, social: **a língua não é inata, a língua é aprendida** (CHAO, 1970).

Em outras palavras, do mesmo CHAO: "Um bebê inglês não tem vantagem inicial sobre um bebê banto na aprendizagem do inglês" (CHAO, p. 3).

## 2.2 SOBRE A COMPLEXIDADE TEÓRICA DA LÍNGUA INGLESA, TOMADA NA RELAÇÃO “USO SOCIAL X ENSINO”

O ensino de línguas estrangeiras modernas evoluiu, de modo mais marcante, da década de 40 em diante.

Neste espaço de mais de cinquenta anos é imprescindível distinguir sua evolução enquanto “concepção”.

Segundo LEGRAND (1981), a evolução da “prática” do ensino das línguas se deu mais lentamente, mesmo porque os hábitos pedagógicos perduram através das flutuações das doutrinas e outras orientações declaradas (LEGRAND, 1981, p. 219).

Essa evolução do ensino das línguas vai se dar de modo generalizado em quase todos os países. A difusão dos conhecimentos sobre as técnicas de ensino se consolida antes mesmo do nascimento e do desenvolvimento mais sistemático dos estudos lingüísticos.

Só posteriormente é que também o desenvolvimento das teorias da aprendizagem começaram a influenciar as análises e as propostas de ensino de línguas (LEGRAND, 1981, p. 219-220). Tais características sinalizam o descompasso evolutivo teórico-prático entre as duas áreas de conhecimento.

A inovação mais contundente nas décadas de 60 e 70, na área do ensino do

Inglês, foi a introdução do som e da imagem no estudo sistemático da língua oral.

A rede escolar convencional, no entanto, carecia de recursos humanos e materiais para que pudesse alinhar o seu ensino ao dos institutos e ao de algumas escolas particulares de idiomas. Aliás, este quadro se mantém. Basta percorrer as cidades de médio e grande porte, tomar conhecimento da diversificação da oferta do ensino de línguas e analisar sua propaganda (o que não serve, entretanto, de garantia integral).

Numa análise mais profunda, podemos afirmar que a ruptura mais fundamental nas propostas de ensino de línguas se deu em função da reorientação social dos currículos escolares. Dentro e fora da escola, a clientela de L<sub>2</sub> expandiu-se, adquirindo, o seu ensino, quer-nos parecer, uma conotação definitivamente pragmática. Queremos dizer que, de uma indiscutível condição elitizante que desfrutou, no passado, como elementos de formação cultural privilegiada, a L<sub>2</sub> - Inglês torna-se, no presente, indispensável para todos. Saber especificamente inglês para executar as ocupações modernas em ascensão - comerciante ou técnico - foi apenas o início dos desafios impostos pelo código, dadas as contingências que o *'know-how'* - o saber fazer - transmite.

Ora, se a lei da sociologia histórica reza que o acultramento de um povo pelo outro se concretiza sempre do mais para o menos, deduz-se que o que sabe mais transpõe conhecimento para quem vai aprender, porque ainda não sabe. E a L<sub>2</sub> - Inglês aqui se instala, muito embora possa corresponder a outras motivações mais humanísticas.

É LEGRAND, ainda, quem chama a atenção para as implicações da mudança de clientela da L<sub>2</sub> sobre os objetivos e suas conseqüências no âmbito da metodologia. Neste momento coincidem outros avanços que vão viabilizar e corroborar com a reformulação metodológica e de objetivos do ensino das línguas. Trata-se do progresso de duas áreas de conhecimento: a da lingüística e a da psicologia da aprendizagem.

Nessa evolução, abandona-se o ensino das línguas estrangeiras que servia ao envernizamento de elites sociais, em favor do objetivo exclusivo de mediatizar o acesso a uma determinada cultura. Acesso que, já de início, ficava factível por uma instrumentalização da capacidade de ler e compreender textos representativos de uma cultura (LEGRAND, 1981, p. 220-221).

Foi a contribuição dos estudos lingüísticos que pôs em relevo a especificidade e anterioridade do oral, promovendo o ensino de sons e de entonação e permitindo o reconhecimento e definição do vocabulário e da gramática fundamental, da existência de estruturas suscetíveis de veicular os sentidos léxicos e de explicar o mecanismo de produção da linguagem a partir de regras de transformação (LEGRAND, 1981, p. 221).

De sua parte a psicologia da aprendizagem demonstrou a importância da motivação, particularmente presente nas situações de comunicação. Mais ainda, esta área esclareceu questões relacionadas a hábitos e atitudes de linguagem.

Portanto, LEGRAND pode concluir, acertadamente, que a conjunção daquelas duas vertentes de conhecimento - a lingüística e a psicologia da

aprendizagem - proporcionou a autonomia e a duração da concepção que destacou a aprendizagem oral como prioritária. Combinada a esta corrente, fez-se, do conteúdo cultural subjacente à língua estrangeira, uma referência de utilidade direta (LEGRAND, 1981:221).

Os cursos rápidos oferecidos por estabelecimentos livres assimilaram de modo radical este utilitarismo, criando programas de “inglês para executivos”, “para turismo”, para difusão cultural e tecnológica, etc.

Ou, em outras palavras, se, por um lado, foram os estudos lingüísticos, descritivos e contrastivos, que buscaram a aplicabilidade ao ensino, tornando-o mais funcional, por outro, foi a Psicologia da Aprendizagem que levou méritos ao demonstrar a importância da motivação presente na comunicação.

Auxiliada pela Psicologia Comportamental, o ramo que se uniu ao estruturalismo, a aprendizagem de L<sub>2</sub> por meio da formação de hábitos lingüísticos tem um grande número de defensores: a língua padrão é passível de aprendido, conferindo-lhe a primazia da oralidade sobre a escrita. Uma vez adquiridos os hábitos lingüísticos desejáveis, as habilidades de ler e escrever teriam o caminho aberto para reforçar os conhecimentos lingüísticos.

Os principais centros de estudos da metodologia se formam na Inglaterra, Alemanha e França, mas se faz mister destacar a contribuição norte-americana.

Nos Estados Unidos, a lingüística, como ciência, fortifica-se a partir das conceituações sobre a língua do homem que pareciam transcender às prescrições gramaticais e lexicais. A procura dos verdadeiros significados da expressão e

comunicação adentram os estudos semânticos-sintáticos da fala. Dos trabalhos sobre vocabulário de MICHAEL WEST (1888-1973), emergidos primeiramente de pesquisas, através da colocação lingüístico-filosófica de SAUSSURRE em que "langue" e "parole" seriam enfocadas separadamente para fins de aprendizagem, até a época de hoje, verificam-se pontos construtivos de todas as metodologias algum dia na moda. Este sincretismo busca se justificar como artifício com vista à eficácia das abordagens e sua integração.

Nestas instâncias, o periódico *Language Learning - A quarterly Journal of Applied Linguistics* usa o termo "Lingüística Aplicada" na sua primeira edição em 1949. Muito embora FRANZ BOAS, EDWARD SAPIR e LEONARD BLOOMFIELD já houvessem desenvolvido estudos lingüísticos nos Estados Unidos, anteriormente, aquele último, igualmente lingüista americano, e CHARLES C. FRIES, estavam envolvidos em elaborações de programas de ensino durante e imediatamente após a segunda guerra mundial.

FRIES, então professor na Universidade de Michigan, dirigia o Instituto de Língua Inglesa, onde produzia obras cuja fundamentação ele encontrava na tradição lingüística americana, a descritiva.

HOWATT reuniu os dados acima na sua história do ensino da língua inglesa, homenageando os pioneiros que inauguraram uma nova era. Em sua reconstrução, ele faz lembrar que havia motivos racionais fortes contribuindo para a expansão do ensino de inglês padrão, dentro de uma abordagem estrutural, no Instituto de Línguas de Michigan. Este movimento, afinal, originara-se em conseqüência de uma força econômico-social global (HOWATT, 1991:268-9).

A direção que os estudos lingüísticos e o desenvolvimento tecnológico vão tomando, principalmente à medida em que os centros de pesquisa norte-americanos e ingleses unem esforços, especialmente, a praticidade e aplicação de uns com a teoria aprofundada dos outros, vai gerando uma referência de utilidade direta. Inclusive, observa-se que os cursos rápidos oferecidos por estabelecimentos livres assimilaram, muitas vezes de modo radical, este utilitarismo. Criam-se programas de ensino e aprendizagem de inglês visando objetivos específicos que prometem sucesso imediato, seja na área de negócios, seja na de lazer. Apregoações tais como “converse como um inglês/americano em 6 semanas” ou “vá a conferências e assista-as sem fone de ouvido”, são indicativos de uma era imediatista por excelência, em que se procura oferecer uma variedade ilimitada de possibilidades de consumo a um número cada vez maior de público alvo.

As instituições zeladoras e geradoras do conhecimento real, assustadas com a explosão daquelas apregoações de milagres lingüísticos, entram em ação para re-orientar toda uma taxinomia regente na área de comportamento lingüístico-cultural. Se os meios para atingir as maiorias com a oferta do produto encontram-se disponíveis, há que lhe dar um rumo adequado, movendo-se ao ritmo de teorias, investigadas e comprovadas como viáveis, na prática, sob circunstância e em condições fornecidas pelas realidades sociais.

As universidades brasileiras investigam a situação geral mostrando agilidade e disponibilidade através dos Departamentos de Língua e Literatura Estrangeiras dos grandes centros. Convênios estabelecem o contato entre países e campos de pesquisa, tecnologia e ensino-aprendizagem. Novos modos de pensar

desenvolvem metodologias que aproximam a incorporação de conhecimento e a oferta de um produto, mas que no grau crescente de complexidade exige visão cada vez mais crítica a respeito dos elementos e dos segmentos de seus componentes.

Assim, pode-se concordar com a emergência de um processo de democratização cultural alinhada aos aspectos da globalização econômica e da difusão tecnológica atual, possível de ser mediada no processo educacional.

### **2.3 SOBRE A CODIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DA LÍNGUA INGLESA, NO ENCONTRO PROFESSOR x ALUNO, NA ESCOLA E NA CLASSE (MODELO PEDAGÓGICO)**

A codificação pedagógica da Língua Inglesa, enquanto recurso técnico que promove o encontro professor X aluno em um contexto escolar pressupõe, preliminarmente, a consideração do seu peso curricular, isto é, a abrangência e a profundidade projetadas no conjunto da proposta pedagógica da escola. Em resumo, a motivação e a medida de sua presença no cotidiano da experiência escolar.

Ao lado da presença da Língua Inglesa no currículo, está a presença do professor de Língua Inglesa na experiência de aprendizagem do aluno. As duas condições não poderiam ser tratadas separadamente. No entanto, o artificialismo da prática escolar e dos discursos pedagógicos têm abordado de modo autônomo cada um desses temas, como veremos a seguir.

#### **2.3.1 A PRESENÇA DA LÍNGUA INGLESA COMO L<sub>2</sub> NOS CURRÍCULOS DE ENSINO DE I E II GRAUS**

A presença da Língua Inglesa como L<sub>2</sub> nos currículos do Ensino de I e II Graus, no Brasil, regia-se, até dezembro de 96, pelo Parecer 785/86, do Conselho Federal de Educação que reformulou o núcleo comum daqueles níveis curriculares.

Na sua justificativa, o Parecer 785/86 derivava do contido no Aviso Ministerial 911/86 do mesmo ano. Os termos deste Aviso, submetiam, à crítica, a baixa produtividade do ensino e a correspondente insatisfação da comunidade escolar (docente e discente). Aludia, o Aviso, a uma suposta perda de “essencialidade dos conteúdos”, em particular no que se relacionava ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática.

Contrário ao risco de “ingurgitamento perigoso do currículo, sem vantagens para a melhoria da sua qualidade”, o legislador ratificava a opção por um núcleo comum, de carácter nacional, obrigatório, com número restrito de disciplinas.

Além disso, a introdução do Parecer 785/86 lembrava a oportunidade da revisão das normas editadas pela Reforma do Ensino instalada em 1971, decodificada pelo Parecer 853 e Resolução nº 8, do então Conselho Federal de Educação, em face das mudanças apresentadas pela Lei 7044/82, que alterou os dispositivos que regulavam a terminalidade escolar.

Essa lei, não só desobrigou as escolas de oferecerem profissionalização no Ensino de II Grau, mas procedeu a uma revisão da própria conceituação da “preparação para o trabalho”, projetada a partir do núcleo comum dos currículos.

No intuito de destacar o valor do Português, de sua literatura, e da Matemática, além de pretender ressaltar a especificidade de outros campos determinados do estudo, o legislador estratificou os conteúdos da escola de I e II graus, restringindo e isolando disciplinas.

O “ensino de língua estrangeira moderna” foi nivelado, em termos

organizacionais, ao ensino de filosofia. No entanto, ficou diferenciada no sentido de sua obrigatoriedade em escala nacional:

“o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna é obrigatório no 2º grau e recomendado para o 1º grau, preferivelmente a partir da 5ª série.”  
(Art. 3º da Resolução 6/86 - CFE)

Deste modo, deu-se um pequeno realce à importância da L<sub>2</sub> em relação ao que dispunha a legislação anterior.

Historicamente, no Brasil, o ensino de Inglês pode ser analisado segundo os seguintes marcos: no contexto das Línguas até 1931, na proposta da Reforma Educacional Francisco Campos (1931), na Reforma Educacional Capanema (1942), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, na Reforma de Ensino de I e II Graus de 1971 e na perspectiva contemporânea.

O teor explícito das alterações normativas ao longo dos anos se reduziu à condição de obrigatoriedade ou não da língua estrangeira, deixando-se de mencionar, paulatinamente, o seu peso horário.

Na revisão da bibliografia sobre a evolução da L<sub>2</sub> na escola, uma obra, de destaque único, se apresenta. Trata-se da contribuição do professor VALNIR CHAGAS, emérito egresso da área universitária de Letras, quem sintetizou a história do ensino das línguas modernas na escola brasileira em texto que nunca foi superado.

Em seu livro “Didática Especial da Línguas Modernas”, publicado em 1963,

CHAGAS dedica um detalhado memorial, do qual destacamos referências essenciais cabíveis à presente dissertação.

Portanto, o que segue, em essência, decorre da adoção do critério analítico daquele Autor.

Segundo CHAGAS, “a evolução do ensino das línguas, no Brasil, confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira. Uma está contida na outra”.

A despeito de uma “desorientação indisfarçável”, o Autor reconhece que os responsáveis pela Educação Brasileira “guardaram íntima coerência entre a estrutura dos currículos e o estudo dos idiomas, clássicos ou modernos”, apesar, lembra, do caráter humanístico acentuadamente clássico nele impregnado. A nação se estrasou no ajustamento aos problemas que emergiam da nascente civilização da máquina, e o tratamento ao ensino das línguas modernas pode servir como evidência desse fato.

Em quatrocentos anos de história educacional brasileira, duzentos dos quais em mãos quase exclusivas dos jesuítas, o ensino conservou a tradição humanista clássica. Não bastassem, diga-se de passagem, nem a expulsão dos jesuítas, em 1759, nem a campanha pombalina de “atualização” dos estudos escolares, para neutralizarem a orientação quinhentista, isto é, dos jesuítas.

No Brasil pré-republicano, reestruturou-se o ensino de um modo mais conforme às exigências culturais e sociais da época. “As línguas modernas, observa CHAGAS, ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga a dos idiomas

clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim.”

Francês, Inglês e Alemão, figuravam como estudos obrigatórios. O Italiano, era facultativo. Latim e Grego mantinham-se na linha da obrigatoriedade. Tal disposição perdurou, mais ou menos estável, até o fim do regime imperial. As modificações se fixaram na carga horária, melhor dizendo, na redução paulatina das horas destinadas aos estudos dos idiomas.

Em 1870, durante a gestão ministerial de Paulino de Sousa, excluiu-se o italiano, que ainda emergia por três vezes, sempre em caráter facultativo.

CHAGAS favorece a visualização dos vai-e-véns em dois quadros sinóticos dos períodos Imperial e Republicano até 1931.

A orientação didática durante todo este período se restringiu a “menções generalizadas para todas as línguas - clássicas e modernas. A iniciação à aprendizagem da língua deveria introduzir gramática, tema, leitura e tradução”, seguida, no outro ano, por “conversa”, e, no outro, por “apreciação dos clássicos”, e assim sucessivamente.

O aguçamento do positivismo que instalou a República deu espaço à fixação de certos objetivos e ao estabelecimento de normas gerais para o ensino da várias matérias. Assim, a reforma Rivadávia (1911), prescrevia:

“Ao estudo das línguas vivas será dada feição prática. Os exercícios de redação e os de composição versarão sobre estudos científicos, artísticos e históricos, e as dissertações sobre temas literários. No fim do curso, deverão (os alunos) estar habilitados a falar e escrever duas línguas

estrangeiras e familiarizados com a evolução literária deles...”

Na reforma Maximiliano (1915), as instruções permaneciam as mesmas, em essência:

O estudo de línguas vivas estrangeiras será exclusivamente prático, de modo que o estudante se torne capaz de falar e escrever em francês, inglês ou alemão sem vacilar ou recorrer freqüentemente ao dicionário.

Comenta CHAGAS, a respeito dos ambiciosos intuitos, que os processos adotados à época - tradução, gramática, leitura e análise, estavam longe de propiciar a efetivação das intenções.

A Revolução de 1930 ensejou a restauração da educação escolar, desoficializada em períodos anteriores. Na nova ordenação, foi instituído o sistema obrigatório do regime seriado.

A nova estrutura do ensino pretendia, além de preparar o aluno para seguir os estudos universitários, democratizar a escola secundária, propiciando a formação integral do adolescente, por meio de um “curso fundamental” de cinco anos.

No que concerne aos conteúdos desta formação integral, o novo currículo projetou-se sobre um eclético equilíbrio” entre as ciências e as letras, entre o clássico e o moderno, entre o humanismo e a técnica.

QUADRO II — No Império e na República, até 1931:

ANOS	REFORMAS	POR ANOS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Total
1855	Couto Ferraz.....	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos.....	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	—	—	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	—	3+2F
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	—	6
1881	Homem de Melo...	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F
1890	Benjamin Constant	3	2	5	3	3Op	—	—	6
1892	Fernando Lobo....	3	3	6	3	3	3	—	9
1900	Epitácio Pessoa...	3	3	6	3	3	3	—	9
1911	Rivadavia Correa.	2	1	3	3	3Op	—	—	6
1915	C. Maximiliano...	3	—	3	3	3Op	—	—	6
1925	J. L. Alves - Rocha Vaz.....	4	—	4	3	3Op	—	1F	6+1F
1929	Alteração desta....	4	—	4	3	3Op	—	1F	6+1F

(F = Facultativo; Op = Opção)

QUADRO III — Na República, antes da Reforma Campos:

ANOS	REFORMAS	POR HORAS SEMANAIS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Total
1890	Benjamin Constant	12	8	20	12	11Op	—	—	23
1892	Fernando Lobo...	15	14	29	16	16	15	—	47
1900	Epitácio Pessoa...	10	8	18	12	10	10	—	32
1911	Rivadavia Correa.	10	3	13	9	10Op	—	—	19
1915	C. Maximiliano...	10	—	10	10	10Op	—	—	20
1925	J. L. Alves - Rocha Vaz.....	12	—	12	9	8Op	—	2F	17+2F
1929	Alteração desta...	12	—	12	9	8Op	—	2F	17+2F

Em decorrência da nova filosofia, as “línguas estrangeiras modernas” predominaram sobre o latim, único idioma antigo mantido no plano de estudos.

Entendem os especialistas da área que a Reforma Francisco Campos é o marco mais importante da história do ensino das línguas no Brasil, pois que representou a primeira tentativa realmente séria já empreendida para atualizar o estudo dos idiomas modernos:

Seguindo a tradição que vinha do Império, consideraram-se línguas obrigatórias o francês e o inglês; aquele, a ser estudado em nove aulas hebdomadárias (3+3+2+1, da primeira à quarta séries); e este, em oito horas (3+3+2, da segunda à quarta séries) com um total de dezesseis aulas por semana. Com terceiro idioma, de estudo facultativo, escolheu-se mais uma vez o alemão, com seis horas semanais (3+3, na quarta e quinta séries) no primeiro ciclo e duas no curso complementar de Medicina, quando os estudantes o preferissem ao inglês. Certo é, todavia, que esta terceira língua nunca se firmou na prática, pois nulo era o número de alunos que a escolhiam no curso fundamental e continuavam a sua aprendizagem no complementar (CHAGAS, 1963, p. 11)

Portanto, pouco mais de treze por cento do currículo era ocupado com o ensino de línguas. Desta parcela, setenta e quatro por cento do tempo era destinado ao estudo das línguas estrangeiras modernas.

Houve, igualmente, intervenção na orientação didática. Recomendava-se o “método direto intuitivo”, ou seja, indicava-se “o ensino de língua estrangeira na própria língua estrangeira”.

CHAGAS destaca a contribuição de CARNEIRO LEÃO, conhecida antes mesmo de Reforma de 1931. Este Autor, que se sobressaiu também no campo da sociologia, da administração escolar e da educação comparada, havendo divulgado com esmero o sistema educacional norte-americano, predicava a revelação dos fatos mais notáveis da civilização de outros povos pelo conhecimento lingüístico.

Na Reforma de 1931, ao apregoar o “método direto”, pretendia que o estudante conseguisse, “com o desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento oralmente ou por escrito, diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna”.

A estratégia, ainda descrita por CHAGAS, incluía, nos dois primeiros anos, exercícios “para habituar o estudante ao sistema fonético estrangeiro e para a formação do vocabulário relativo ao seu ambiente”, com algum “conhecimento de morfologia por meio do emprego sintático”. Na seqüência, a aprendizagem apoiava-se nas leituras e interpretação da literatura do século XX, depois dos séculos XVIII e XIX. Aqui, permitia-se o uso moderado do dicionário e recorria-se à gramática, cujas regras eram aprendidas “indutivamente, sem formalismo e após o conhecimento prático, rigoroso e seguro dos fatos (CHAGAS, 1963, p. 111).

No entender do mesmo CHAGAS, dois fatores principais impediram que as instruções de 1931 se concretizassem: o tempo, ainda exíguo, reservado aos idiomas modernos, de um lado, e, de outro, a carência absoluta de professores com formação lingüística e pedagógica que ensejasse o cumprimento de programa tão avançado.

CHAGAS entende que o avanço do discurso teve sua validade. Em especial, distingue a experiência do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, a qual, para ele, não encontrou continuadores em nenhum tempo de lá para cá.

Da experiência do Colégio D. Pedro II, CHAGAS destaca algumas instruções:

- ♦ o ensino deveria ser eminentemente prático;
- ♦ o ensino deveria ser ministrado em sua própria língua;
- ♦ o sentido das palavras deveria ser transmitido não pela tradução mas pela ligação direta do objeto à sua expressão completa e inteligível;
- ♦ deveriam ser usados recursos como quadros e objetos que provocassem o diálogo;
- ♦ a língua a ensinar deveria corresponder à sua manifestação atual, corrente;
- ♦ o recurso ao português dar-se-ia em caráter de exceção;
- ♦ a aprendizagem seria submetida à seqüência “ouvir, falar, ler e escrever”;
- ♦ a pronúncia deveria ser treinada pelo estudo sistemático dos sons mais difíceis e não pela simples imitação;
- ♦ as noções gramaticais deveriam derivar da própria observação dos discentes e nunca apresentadas sob forma teórica ou abstrata de regras;
- ♦ autores e outros impressos - jornais, revistas, almanaques - redigidos em boa linguagem constituiriam os textos auxiliares no processo de aprendizagem, além do que serviriam para oportunizar o conhecimento de novos assuntos;
- ♦ tradução e redação comporiam a prova escrita, permitida a consulta a dicionário e a prova oral abrangeria leitura e tradução de um trecho, comentário sobre o autor respectivo, além de outras questões de natureza gramatical, todo o diálogo realizado na língua estrangeira (CHAGAS, 1963, p. 112-3).

É no bojo desta mesma reforma que se cogita, pela primeira vez, no preparo sistemático do professor secundário:

“a formação dos adolescentes, de uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e duas humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (CHAGAS, 1963, p. 115)

Como era de se supor, não houve alteração na orientação dos estudos lingüísticos, mas sim e a sua valorização em função da finalidade da escola secundária acima referida e evidenciada pelos detalhes que seguem:

No ginásio incluíram-se, como disciplinas obrigatórias, o latim o francês e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado) e, no colégio, o francês, o inglês e o espanhol (este com um e aquele com dois anos), afora o latim e o grego (ambos com três anos) no curso clássico. Também os horários foram sensivelmente ampliados, figurando o latim com oito horas semanais (no primeiro ciclo), o francês com treze, o inglês com doze e o espanhol com duas (CHAGAS, 1963, p. 116).

Maior tempo, pois, 19,6% de conteúdo de idiomas com relação a todo o currículo, e 15,2% se consideradas apenas as línguas modernas, e uma orientação didática mais “científica”. Neste momento, sobressai-se a obra “O ensino Científico das Línguas Modernas”, de MARIA JUNQUEIRA SCHMIDT, publicada em 1935.

Das instruções de 1943, CHAGAS destaca, em seu resumo:

- ♦ objetivos instrumentais (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar);

- ♦ objetivos educativos (formação de mentalidade, desenvolvimento de hábitos de observação e reflexão);
- ♦ e objetivos culturais (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender as tradições de outros povos).

Os objetivos curriculares seriam alcançados pela execução de normas pedagógicas, que incluiriam orientações, tais como:

- ♦ escolha de introdução de vocabulário de acordo com o critério de freqüência;
- ♦ preliminar de fonética; vocabulário associado diretamente com material disponível em sala de aula;
- ♦ uso de séries de sinônimos, definições derivação,... até leitura intensiva, extensiva e suplementar;
- ♦ exercícios de repetição inteligente, por meio de cópia, ditado, jogos de vocabulário;
- ♦ composições orais e escritas, conversação convencional, conversação normal, conto, recitação, redações, reproduções de trechos literários, cartas, descrições, narrações;
- ♦ outros trabalhos escritos que propiciassem a sistematização dos fenômenos gramaticais.

Em todo caso, a matéria gramatical, "limitada aos casos usuais", seria estudada de modo ocasional, em princípio e, posteriormente, de modo sistemático.

CHAGAS considera que a Reforma Capanema instituiu o que de mais avançado havia na época. Todavia, em vinte anos de vigência, o instituído não chegou à concretização plena, pois

no conjunto,... venceram ainda uma vez a rotina e a improvisação, expressas no sonolento “leia-e-traduza” diante do qual a lei se fez letra morta e vãos se mostraram esforços dos reformadores (CHAGAS, 1963, p. 10)

Em 1961, os brasileiros encerraram o ano com uma nova mudança escolar, patrocinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024, de 20 de dezembro. Este ato descentralizou as decisões atinentes ao currículo do ensino primário e médio, indicando parâmetros quantitativos para a construção curricular. Entre estes parâmetros, definia-se a duração do ano escolar, o número de disciplinas nas diferentes séries, e se atribuía, a cada sistema, a prerrogativa do desenho definitivo de sua proposta curricular.

Da Lei da alforria educacional até a Reforma de 1971, foram dez anos de autonomia e oportunidade. Uma década, portanto, de oportunidade concedida para os sistemas criarem e diversificarem programas de acordo com as necessidades, com o entendimento e a competência das regiões brasileiras, ou melhor, dos Estados e das instituições escolares.

Mal aproveitada a oportunidade pelos sistemas, houve por bem o Governo Militar que se instalara em 1964 e já havia promulgado uma reforma universitária em 1968, solicitar à então “intelligensia pedagógica” brasileira, um programa de

compatibilização com a doutrina educacional já introduzida pela Lei 5540/68.

Integrantes da Reforma Universitária e outros componentes da cúpula escolar, especialmente designados, formaram um Grupo de Trabalho que, em tempo "record" apresentaram uma proposta em forma de anteprojeto de lei que expandia e atualizava as orientações legais então em vigor. Mantinha-se a idéia de autonomia do sistema e fomentava-se uma implantação de mudanças de acordo com um esquema mais racional.

O desacerto maior, conforme a produção crítica que se projetou sobre a Lei 5691/71, de 11 de agosto, centrou-se no aspecto da formação profissional obrigatória e/ou preferente, em detrimento de uma formação cultural básica mais sólida.

A posição das línguas estrangeiras modernas na Lei 5692/71, entretanto, ficou mais explicitada.

Ao se referir à ordenação do currículo em séries anuais, áreas de estudo ou atividades, a Lei facultava a inclusão de opções que atendessem às diferenças individuais dos alunos, dando margem à discussão que ocorreu sobre as oportunidades de aprofundar o ensino de idiomas.

A Lei admitiu, ainda, a organização das classes integradas por alunos de diferentes séries mas de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras, entre outras atividades (Art. 63 da Lei 5692/71, encampada pela Lei 7044/82).

Na prática, os sistemas oficiais de ensino propiciaram oferta obrigatória de Língua Estrangeira onde os Pareceres do Conselho Federal de Educação haviam pré-determinado, ou seja, no contexto curricular do Ensino de 2º grau.

Entenderam, os sistemas estaduais, que a L2 estaria necessariamente direcionada a objetivos particularizados em cada oferta.

Assim, no Estado do Paraná, por exemplo, a posição do Conselho Estadual de Educação, repetidamente enunciada em todas as deliberações que estabeleceram os currículos mínimos do Ensino de 2º grau, e jamais contestada, firmou o seguinte entendimento:

### ***Língua Estrangeira Moderna***

#### Concepção

*A Língua Estrangeira Moderna no Currículo do Ensino do 2º Grau contribui para formar o cidadão consciente, crítico e agente transformador de sua realidade. Ao contrário da prática tradicional, que privilegiava a norma gramatical e não o uso efetivo da língua, propõe-se um ensino que concentre seus objetivos, atenção e atividade na dimensão sócio-cultural da comunicação; um ensino que organize as experiências de aprender, em termos de atividade de interação de real interesse do aluno, para que ele se capacite a utilizar a língua-alvo para realizar ações autênticas e/ou verossímeis.*

*Sendo a língua um veículo que permeia todas as atividades do ser humano, o seu ensino deve enfatizar o aspecto da interdisciplinaridade. O ensino da Língua Estrangeira Moderna não tem objetivo apenas em si mesmo, mas adquire relevância, a partir do momento em que ela funciona como um dos elementos da integração das várias disciplinas. Além disso, a Língua Estrangeira Moderna possibilita ao aluno tomar consciência, contrastivamente, do funcionamento de sua língua materna.*

*Como se trata de proposta para escola secundária, a leitura será privilegiada, mas as demais habilidades lingüísticas não devem ser negligenciadas. Dentro das condições de ensino em que o professor se insere, a leitura é, sem dúvida, o veículo mais eficaz para a aquisição de conhecimentos de diferentes culturas e de assuntos diversos. "Ler e compreender uma língua estrangeira pode vir a ser um instrumento de ascensão social, de acesso à tecnologia e de abertura para o mundo." (Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna - Inglês - 2º Grau - CENP, p. 15).*

*Sendo a leitura uma situação de comunicação - interação alunos/texto, alunos/professor e texto/professor, abre caminho ao professor/aluno para chegar à discussão, à reflexão e posicionamento diante dos fatos. E, segundo WIDDOWSON, o professor será o mediador entre autor do texto e o aluno no processo de compreensão da leitura.*

*O processo de criação do saber vincula-se a um tratamento metodológico específico, em que a competência comunicativa sobrepõe-se à competência lingüística, sem anulá-la.*

*A competência comunicativa, conforme HUBBARD, é a competência lingüística mais o entendimento do uso apropriado da linguagem em seus vários contextos. Em outras palavras, da aprendizagem de uma Língua Estrangeira pretende-se que o aluno não apenas manipule estruturas e tenha domínio formal da língua (competência lingüística), mas que faça uso apropriado e significativo da linguagem em seus vários contextos, interagindo com outros alunos (competência comunicativa). A abordagem comunicativa centra-se em funções da linguagem, extraídas de contextos culturalmente significativos e reais mais amplos: os tópicos e os temas.*

Observe-se que este “discurso” permaneceu constando das últimas Deliberações de 1994 e 1995, constituindo a fala verdadeira, porque oficial, a fala em vigor.

E, para uma averiguação mais refinada da vontade expressa naquelas falas, cabe a análise de um dado complementar: o espaço curricular reservado ao desenvolvimento de tão complexos objetivos.

De modo auxiliar, recorreremos à montagem do Quadro que segue, recompondo a configuração horária dos currículos de Técnico em Administração, Técnico em Secretariado e Auxiliar de Enfermagem, todos com duração de 4 (quatro) anos.

Nele pode-se observar que os cursos referidos possuem cargas horárias totais distintas, variando de 3.071 a 3.542. Igualmente distinta é a carga horária de

L<sub>2</sub> em cada Curso, embora a carga horária semanal seja diferenciada. A alocação da L<sub>2</sub> também se distribui de modo arbitrário: ora ela integra a 2<sup>a</sup> série, ora ela é ofertada na 3<sup>a</sup> série, ou, como no caso do Secretariado, ela é trabalhada nas 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries.

**QUADRO IV - Peso curricular da L<sub>2</sub> no ensino de 2º grau/Pr - 1995**

Curso	Carga horária total do curso	Carga horária de L <sub>2</sub> no Curso	Carga horária semanal de L <sub>2</sub>	Alocação	Peso
Técnico em Administração	3.515	74	2 hs	2ª série	2,10%
Técnico em Secretariado	3.542	148	2 hs	2ª e 3ª	4,1%
Auxiliar de Enfermagem	3.071	74	3 hs	3ª série	2,40%

Nota: Os custos têm duração de quatro anos.

Deliberações n<sup>os</sup> do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Ora, considerando que o peso curricular do ensino da Língua Estrangeira varia no contexto de cada Curso, permanecendo idêntico, no entanto, o discurso de seus objetivos, aliás uma fala de teor generalizante, fica ratificada a hipótese de limitação instrumental da L<sub>2</sub> nas contingências particulares das formações de II grau no contexto apreciado.

No confronto entre o discurso da regulamentação da L<sub>2</sub> nos currículos e as exigências organizacionais decorrentes que não se concretizam, dá força a um juízo de inconsistência dessas normas. Parece faltar, de um modo geral, aos legisladores, uma percepção mais qualificada da complexidade do ensino da L<sub>2</sub>.

A questão adquire teor de maior gravidade ao se considerar que a intervenção normativa de um Conselho Estadual de Educação pode subtrair, sistematicamente, a autonomia dos estabelecimentos de ensino, os quais, a rigor, deveriam definir o seu Projeto Pedagógico em sua plenitude.

Algumas contribuições de especialistas típicos (professores de Língua Inglesa), aqui selecionadas, servem à contra-argumentação daquelas Ementas oficiais que se aplicam à L<sub>2</sub> - Inglês no âmbito dos currículos paranaenses do ensino de 2º grau.

Se não, vejamos.

**EMENTA:**

**As funções comunicativas: ler, ouvir, falar, escrever. A competência lingüística na língua-alvo. Manipulação de estruturas básicas: domínio**

**formal e significativo da linguagem em vários contextos. O desenvolvimento das habilidades lingüísticas através da realização de temas, tópicos e funções do léxico e das noções gramaticais da língua estrangeira.**

(Caput das Deliberações do CEE/Pr)

Segundo RAMOS, a leitura é uma atividade complexa, enquanto constitui um processo interativo, cognitivo, fazendo do leitor um elemento ativo e seletivo. O processo interativo da leitura opera em ascendente e descendente, direções que englobam desde as massas gráficas até o texto como um todo. Assim, o leitor não só processa as características explícitas do texto, mas também faz uso de um conhecimento prévio. Este conhecimento prévio integra o conhecimento lingüístico, pragmático, cultural ou “esquemas” (RAMOS, 1988, p. 11-15).

Uma outra implicação pode ser relacionada com a leitura, a qual, entendida em bons termos, faz do texto algo maior do que uma unidade formal com significado em si. A leitura, em sua complexidade, transforma o texto em uma unidade funcional onde o leitor negocia o significado.

RAMOS acrescenta, na descoberta da complexidade da leitura em parceria com a L<sub>2</sub>, o fator observado por ESKEY (1986), segundo o qual, o “*gap*” lingüístico, cultural, pragmático interfere na efetividade do desenvolvimento da leitura. E afirma, na seqüência, que o aluno brasileiro possui uma defasagem lingüística acentuada.

Aqui, pois, nos permitimos questionar: a que “leitura” a “Ementa das 74

horas”, aprovada pelo CEE/Pr, estará se referindo ou poderia viabilizar?

Ora, até agora observamos e analisamos apenas alguns dados do contorno de uma oferta local. E, com não pouca frustração, inferimos que as normas curriculares estão desconectadas da própria evolução da L<sub>2</sub> - Inglês, em seu discurso lingüístico aplicado.

Constatamos, então que, na prática, o quadro é de especial dificuldade. Se na teoria pedagógica, vencemos as tendências do final do século passado e primeiras décadas do presente - incluindo Língua Estrangeira Moderna nos currículos da escola regular, emancipando as línguas estrangeiras modernas da comparação com as clássicas e revendo os métodos de ensino, além de termos avançado, nas últimas décadas, no uso de tecnologias e abordagens metodológicas, observamos que no plano das realizações, as conquistas estão distantes do concebido.

A margem da escola emparedada e engessada, a sociedade brasileira, apesar de tudo, como observa ALMEIDA FILHO (1993),

reconhece o valor formativo da experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas (p. 7).

Assim, em contraponto ao interesse da sociedade, governantes e administradores tomam decisões inócuas, fazendo pouco do valor potencial de uma

vivência educacional em outras línguas, frisa o mesmo autor. E, acreditamos, não há como deixar de endossar esta constatação.

Além da presença da Língua Estrangeira no currículo, é preciso refletir sobre a condição metodológica da L<sub>2</sub> em seu sentido mais estrito. Vale observar, preliminarmente, que a insipiência da primeira (presença frágil) reforça e é reforçada pela fragmentação da segunda questão (como trabalhar e com que objetivos).

ALMEIDA FILHO (1993) faz uma série de anotações sobre a condição insuficiente do ensino de língua ao tentar demonstrar a efetividade de uma análise que privilegia as dimensões comunicativas no ensino de línguas. Da série de implicações conceituais destacaremos algumas de maior peso para o presente estudo.

Primeiramente, o Autor faz menção ao estudo de BOSI (1992), que lamentava, de um lado, a exclusão do ensino de Francês da escola em consequência da predominância econômica norte-americana neste século. De outro, denunciava “o que havia sobrado do ensino das línguas”:

técnicas pragmáticas de domínio de conversação básica, Ensino Programado mediante esquemas behavioristas, supressão dos estudos de literatura e cultura, a tecnocrática postura de ensinar língua pela língua, a fraqueza do vocabulário culto e a falta de leitura dos grandes autores que se expressaram no idioma-alvo (ALMEIDA FILHO, p. 7).

O cenário da “erosão”, apontado por ALMEIDA FILHO, foi patrocinado por fatores que o autor bem detectou:

Não por coincidência, a área de estudo e pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas, comumente compreendida hoje como sub-área de Lingüística aplicada mas tradicionalmente contida no âmbito das Letras, tem sido, nos grandes centros universitário brasileiros uma das mais protegidas das mudanças de paradigmas de investigação e uma das mais tardias nas ciências humanas em se realinhar epistemologicamente com a pesquisa experimental empírica em contextos nacionais (p. 8).

Trata-se de uma “visão retrógrada” das Faculdades de Filosofia e Estudos da Linguagem em particular.

A “estrangeirilização” das línguas constitui outro fator causador de insuficiência do quadro do ensino formal das línguas nas escolas, e tal meta implica em aprender a complexidade do processo de “ensinar” e do “aprender”.

Diz ALMEIDA FILHO que a aprendizagem formal escolar de uma língua “que apenas começa estrangeira para se constituir gradualmente na experiência pessoal, rica, e educacionalmente compensadora”, pode ser apreendida em duas modalidades de entendimento: uma que se apresenta como o aprender consciente, monitorado, normatizado, formalizado, típico da escola enquanto instância de controle do saber; outra, de sentido inverso, representa a aquisição subconsciente do aprendiz que se envolve em situações reais de construção de significações na interação com outros interlocutores nessa língua (p. 12).

O fluxo bilateral pode ensejar ausência de sintonia, provocando “problemas, resistências, dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem” em relação à L<sub>2</sub>. Ou seja, sempre que haja desencontro entre a “cultura de aprender” a que se prende um aluno ao abordar uma língua estrangeira e a abordagem

específica docente pouco de sucesso, ou nada, pode ser prometido.

O desencontro é quase sempre uma fatalidade, pois as forças discursivas entre interlocutores não são monolíticas nas configurações complexas, mas sim multiniveladas e recombinaadas por fatores diversos pelo que formam uma assimetria na comunicação que deve ser trabalhada, explorada, ao invés de neutralizada ou mistificada.

O modelo pedagógico precisa absorver a relação pedagógica da classe de L<sub>2</sub> em suas definições essenciais:

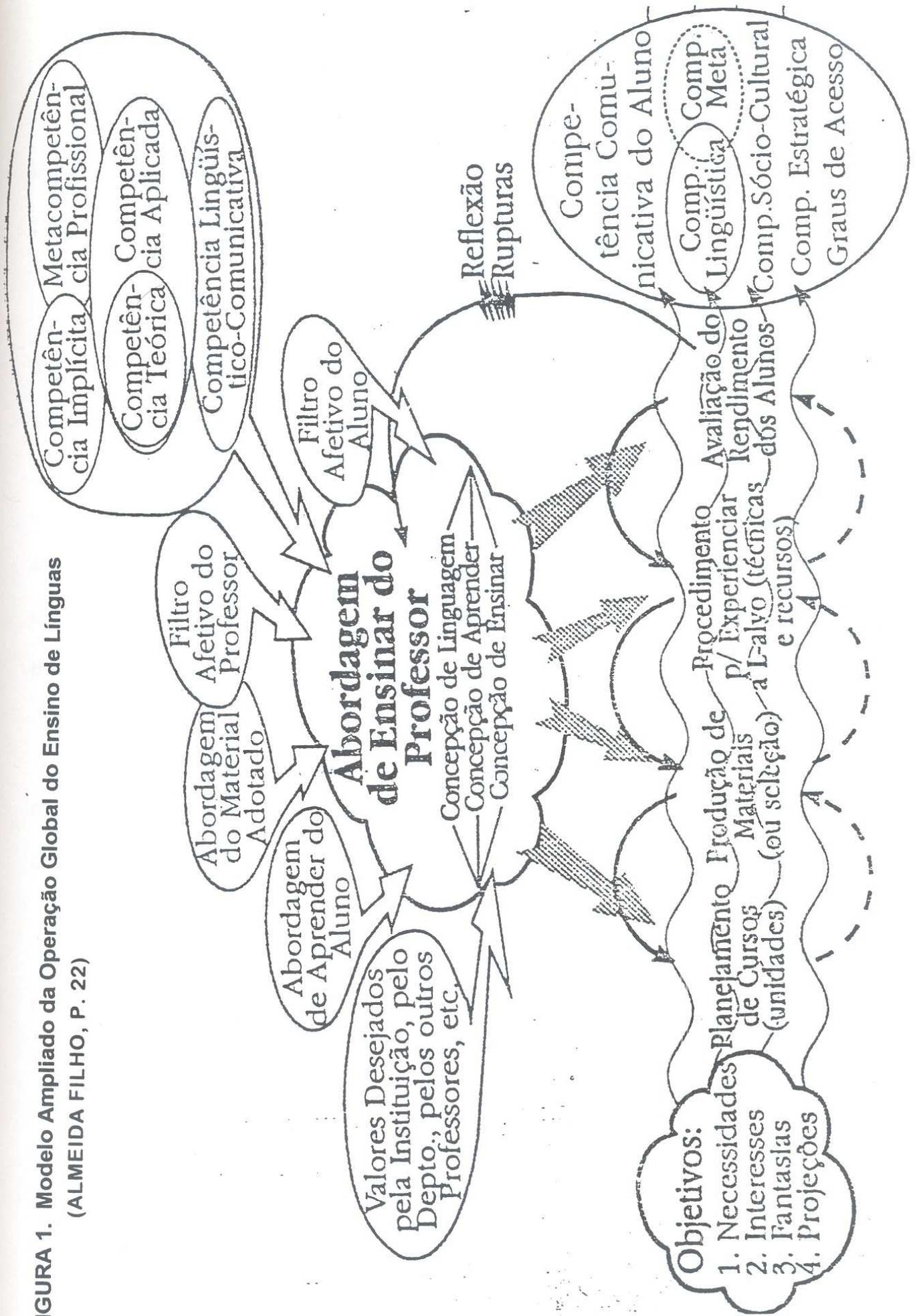
Ensinar uma LE implica uma visão condensada e freqüentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescente humanizado, de ensinar e aprender outra língua, emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo (ALMEIDA FILHO, p. 15)

Por outro lado,

Aprender uma LE abrange, igualmente, configurações específicas de afetividade, (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender. Os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo ensino-aprendizagem. Dessas configurações de afetividade podem surgir motivação ou resistência em variados matizes (ALMEIDA FILHO, p. 17).

ALMEIDA FILHO reúne suas observações, enfeixando-as sob o título de “abordagem de ensinar”, em um “modelo ampliado da operação global do ensino de línguas”, representado na figura que inserida a seguir:

FIGURA 1. Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas  
(ALMEIDA FILHO, P. 22)



Mesmo que se utilize um esquema comum de abordagem pedagógica, é imprescindível considerar que as dificuldades do ensino de L<sub>2</sub> são específicas, porque é singular o significado de aprender uma outra língua.

Aprender uma língua estrangeira constitui uma experiência intensa, mágica, diz ALMEIDA FILHO, sempre que se caracterizar como um processo de **aprender significativamente** (o grifo é nosso).

Longe dessa virtualidade de magia e a despeito do empenho de especialistas, o ensino de L<sub>2</sub> na escola brasileira “tem se caracterizado pela ausência de diretrizes estáveis e seguras que pudessem facilitar a atuação dos professores” (ALMEIDA FILHO, p. 57).

Além disso, inexistente uma política cultural aplicada ao ensino de línguas, e, como vimos, a legislação do ensino acrescenta dificuldades à interpretação e construção de um melhor modelo pedagógico.

Seria injustiça, entretanto, desconsiderar o compromisso e o esforço dos professores em sala de aula que tentam conciliar as estruturas vencidas com a atualização encenada pelos que têm o privilégio de poder pesquisar e que pertencem ao circuito dos superiores formados.

Toda sorte de problemas se lhes cai sobre suas cabeças - seleção de conteúdos, de experiências, avaliação..., somando-se a estes a própria seleção e utilização dos materiais que dão forma concreta aos planos de ensinar - aprender, e ao método por ventura adotado.

O balanço da última década, em todo caso, revela que há razoável mobilização reflexiva no que se aplica ao ensino de línguas.

A literatura disponível sobre o ensino da Língua Inglesa como L<sub>2</sub> no Brasil está relativamente canalizada pelos panfletos, jornais e periódicos das associações locais de professores de inglês. O acesso a edições estrangeiras fica reservado aos Departamentos nas Universidades e aos Centros ou Institutos de Inglês. Tais edições são patrocinadas por entidades que solicitam os serviços de autores altamente qualificados dentro das especializações que compõem as ciências da língua.

Uma iniciativa tomada pela Associação Brasileira dos Professores Universitários de Inglês - a ABRAPUI, e que se constitui em elo de ligação entre as correntes lingüísticas local e de além-mar, é a dos Anais dos Seminários de julho.

Esses Seminários têm tido lugar em cidades diferentes, a cada ano, desde 1978. Institucionalizou-se, por meio deles, o encontro de especialistas subvencionado por órgãos culturais ingleses e americanos. Contudo, o esforço dos professores pesquisadores precisa compensar a ausência corriqueira da falta de estímulos políticos. De um modo geral, os participantes custeiam suas próprias despesas.

A ABRAPUI, já nos primeiros dois anos de seu funcionamento, subdividia-se em dois fóruns: o ENPULI - Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, e o SENAPULI, Seminário Nacional de Professores Universitários de Literatura Inglesa. O desdobramento de emprenho não impediu, no entanto, o

intercâmbio de tópicos entre um e outro. Tem-se a impressão de que as áreas de concentração foram, de certa forma, resguardadas, alcançando um efeito de praticidade.

Assim, o SENAPULI tem lugar em janeiro, e o ENPULI em julho, seguindo ambos as linhas de organização estabelecidas pela ABRAPUI.

Foi, igualmente, esta associação que incentivou as associações estaduais, cujos líderes são gerados pelos meios acadêmicos, sendo os do Paraná, do Rio Grande do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Santo Catarina atuantes pesquisadores.

A promoção de trabalhos de pesquisa conjunta abrange desde necessidades demonstráveis entre alunos de primeiro e segundo graus em escolas públicas até a formação de professores com licenciatura plena, de tradutores e intérpretes simultâneos até a formação de secretários para direções, ou secretários executivos.

Na história da existência da ABRAPUI sobressai-se o desenvolvimento de um trabalho de coordenação de projetos de alguns professores de Escolas Técnicas Federais que desejavam acesso a informações científicas e técnicas. A sua importância justifica a inclusão de um sucinto destaque.

Iniciou-se o movimento na segunda metade dos anos 70, com a elaboração de um projeto diagnóstico para viabilização do Projeto Brasileiro para o Ensino de

Inglês para fins específicos, ESP (English for Specific Purposes).

Até 1980, vinte e três Universidades Federais estavam engajadas no Projeto. O empenho da Professora Maria Antonieta A. Celani em acionar ESP nas IES (Projeto Nacional do Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras), em 1977, com a participação extra-oficial das ETF, levou à pesquisa conjunta, podendo ser então efetivada uma espécie de fusão, ou cooperação informal, durante a coordenação da Dra. Celani, entre 1987 e 1992, desse projeto conjunto. “O espírito do projeto concede aos participantes representar os seus papéis ativamente e desenvolver o seu potencial” (Cf Leila Barbara. Tribute to Antonieta Celani).

O ESP representa, no Brasil, um novo enfoque de ensinar inglês, indo ao encontro das necessidades dos estudantes universitários: ler em inglês para fins acadêmicos. As exigências imediatas voltavam-se para uma metodologia ainda desconhecida, que, portanto, deveria ser pesquisada. Como requisito primeiro, impunha-se, naturalmente, o comprometimento dos participantes no desenvolvimento do projeto. O planejamento e a implementação do projeto eram relatados e divulgados entre as universidades inscritas e os professores das ETF. Como elemento constitutivo, a pesquisa igualmente demandava aplicação e intercâmbio, seja tratando-se de dados levantados em experiências, seja referindo-se à seleção de material e abordagem. Os problemas de sala de aula, concebidos no esquema ESP, foram minimizados em número, devido às discussões desmistificantes. Os objetivos deste projeto praticamente foram transferidos para os professores pouco habituados a pesquisas na área de línguas.

Do empreendimento, emergiu uma consciência básica sobre a necessidade dos professores se engajarem em algo novo onde ainda faltavam todas as respostas, desde questões pedagógico-didáticas até a seleção dos textos, e, vendo-se, todos, em situação igualitária, mas com amplas perspectivas de uma atividade centrada no aprendizado geral.

A convergência para a leitura de textos num programa ESP aponta problemas ou dificuldades quando a língua nativa intervém na interpretação de significados, enquanto a fundamentação de L<sub>2</sub> básico ainda não ocorreu. Muitas outras questões ficam pendentes: quais os conteúdos necessários e em que nível de linguagem pode ser estabelecida a compreensão? Isso ocorre efetivamente ou há bloqueios frente à L<sub>2</sub>? Quando se trata de falta de motivação e propósito, ou ainda falta de experiência em leitura e reflexão, do aluno na sua língua nativa?

Outros exemplos de iniciativas de reformulação do ensino de L<sub>2</sub> - Inglês poderiam ser arroladas. O grande número de professores que vêm se aperfeiçoando na América do Norte e na Inglaterra, bem como a ação de Fundações estrangeiras como a FULLBRIGHT (EUA) e agências como o Conselho Britânico, sediados em Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro, têm servido de alento à produção científica sobre o tema.

Ao recapitularmos as ênfases do discurso metodológico pedagógico nas últimas quatro décadas, encontramos a síntese apresentada por ALMEIDA FILHO (1993), cujos termos aqui resumimos.

Nos anos 1960/70, busca-se o melhor método, as melhores técnicas e os

mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais (sala de aula, laboratórios de línguas). Na década de 80, a figura de “aprendiz” ganhou importância e prioridade de tratamento. Na presente década, consolida-se o interesse na descrição e interpretação de “como se ensina” e “como se aprende nas salas de aula” e se afirmam os métodos comunicativos de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 35).

Porém, lembremos, o “avanço” acima retratado é fragmentado e desconectado dos outros discursos que compõem obrigatoriamente a fundamentação da ação pedagógica escolar, não está sujeito a uma avaliação sistemática e, finalmente, realiza-se em uma “estratosfera” que não atinge o professor normal ou mesmo, a formação inicial dos professores de línguas. Apenas os Programas de Pós-Graduação abrigam, com regularidade, os projetos de pesquisa, a discussão necessária. Entretanto, devemos também ressaltar, tal se dá entre poucos. A discussão não se universaliza, o acesso ao acervo teorizado é acidental.

## **2.4 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA (O MODELO EDUCACIONAL)**

O modelo educacional de organização da formação do professor de Língua Inglesa obedece, em princípio, ao perfil institucional projetado para este profissional. Deste modo, assim será a propaganda da licenciatura em Letras.

Os “Guias do Estudante” divulgados no Brasil anunciam a área de Letras, no ensino superior, como o espaço que proporciona o estudo de línguas e suas respectivas literaturas.

Segundo ementa genérica vulgarizada,

... o profissional de Letras estuda, pesquisa e ensina língua portuguesa e estrangeiras, assim como a literatura e a cultura de diferentes países. Em geral, especializa-se no ensino de uma língua estrangeira moderna, como inglês, francês e alemão, ou de uma língua morta, como latim e grego. Para poder lecionar, ele tem de fazer o curso de Licenciatura. Como professor, planeja e ministra aulas de 1º e 2º graus, estuda o programa a ser desenvolvido com os alunos, define a metodologia de trabalho, corrige provas e mantém a secretaria da escola informada sobre a situação dos estudantes. Nesta função, ele ajuda a desenvolver a capacidade de análise, de comunicação e de expressão, o senso crítico e a atividade do aluno. O bacharel em letras está habilitado a pesquisar a língua de sua opção. Ele também pode trabalhar com revisão de textos, em tradução ou ser escrevente especializado, intérprete ou secretário bilingüe (Guia do Estudante, Editora Abril, 1995).

A carreira profissional que se projeta para o egresso de Letras formado no contexto do ensino superior brasileiro se desdobra, conforme a ementa, em ensino, pesquisa e tradução.

Quanto ao mercado de trabalho para o licenciado em Letras, a preponderância da oferta de emprego está definitivamente relacionada às atividades de ensino em escolas públicas e particulares de 1° e 2° graus.

À tendência deste mercado de trabalho acrescenta-se a procura de professores de línguas estrangeiras para atividades junto às empresas em seus programas de desenvolvimento de seus recursos humanos. Neste setor, dá-se conta de que a Língua Inglesa é a mais procurada, seguida do Alemão, Japonês e Espanhol (Guia do Estudante, 1995, p. 96).

Mantém-se, também, a tendência de expansão das Escolas de Línguas, espaço ocupado principalmente pelo Inglês, seguido com menos impacto, pelo Francês, Alemão, Italiano e Espanhol.

Muito embora o inventário de ocupações possíveis do egresso de Letras comporte outras anotações, este trabalho se centra sobre a formação do professor de L<sub>2</sub> para o ensino de 1° e 2° graus.

O marco mais importante da organização da formação de professores se situa na década de 30. Primeiramente, cabe considerar a criação da Faculdade de Educação, Filosofia e Letras, junto à Universidade do Distrito Federal, UDF, sob a liderança de Anísio Teixeira, em 1935. Dois anos mais tarde, Gustavo Capanema retoma a proposta de Francisco Campos (de 1931, e jamais concretizada) e

desmantela a Universidade do Distrito Federal para constituir a Universidade do Brasil.

Neste novo espaço institucional, instala-se a Faculdade Nacional de Filosofia - FNFfi, cuja organização padrão serviria à equiparação de todas as instituições do gênero.

Entre as finalidades previstas no Decreto-Lei 1.190/39, destacam-se os postulados:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino.

Nesse momento, Letras se afirma como uma das quatro seções FNFfi, ao lado da Filosofia, das Ciências e da Pedagogia. O esquema do curso, distribuído em Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas, era amplo e abrangente. (CHAGAS, 1982, p. 51)

O quadro da formação de professores não foi modificado até 1962, embora o provimento de docentes diplomados imposto em 1943, sugerisse uma intervenção estratégica específica. Em todo caso, não deve ser omitido que a primeira experiência de "polivalência" com habilitações específicas, ocorrida em 1962, deu-se justamente na área de Letras, cujo curso foi unificado por uma base comum,

reunindo as antigas Licenciaturas em Línguas Clássicas, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas. O professor em formação passou a ser capacitado para o exercício docente de um ou dois idiomas de cada vez, com os correspondentes estudos literários. (CHAGAS, 1982, p. 65)

O Parecer que corresponde a tal orientação ainda está em vigor. Prevê uma duração de 4 anos, para a Licenciatura plena, e o cumprimento de uma carga horária de 2.700 horas aula. Os conteúdos do Currículo mínimo assim se distribuem:

### LICENCIATURA EM LETRAS

1- Língua Portuguesa; 2- Literatura Portuguesa; 3- Literatura Brasileira; 4- Língua Latina; 5- Lingüística; 6/8- Três matérias escolhidas dentre as seguintes:

a) - Cultura Brasileira; b) - Teoria da Literatura; c) - uma Língua Estrangeira Moderna; d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior; e) - Literatura Latina; f) - Filosofia Romântica; g) - Língua Grega; h) - Literatura Grega.

A escolha das matérias constantes das letras **c** e **g** do item 6/8, imposta obrigatoriedade das matérias constantes nas letras **d** e **h** do mesmo item, respectivamente. No caso de ser Inglês ou Espanhol a língua escolhida, na forma da letra **c**, a matéria correspondente à letra **d** abrange respectivamente as literaturas inglesa, norte-americana ou as literaturas espanhola e hispanho-americanas.

O diploma de cada curso habilitará em:

a) - Português e Literatura da Língua Portuguesa e  
b) - mais uma Língua Estrangeira com a respectiva Literatura, à escolha do aluno, dentro das possibilidades de estudo oferecidas pelo estabelecimento.  
O diploma só poderá incluir a Língua Latina quando houver sido estudada a

respectiva Literatura.

Duração: - 4 (quatro) anos para efeito do enquadramento no Serviço Público.

Tempo útil: - 2700 horas-aula.

Limite mínimo: - 338 horas-aula.

Termo médio: 675 horas-aula.

Limite máximo: - 772 horas-aula.

(Parecer 283/62 do C.F.E. publ. em Doc. 10, págs. 80 a 84; Projeto de Resolução publicado em Doc. 10, págs. 84 e 85).

Em 1985, a Portaria Ministerial nº 159, organizou o quadro geral da duração dos cursos superiores, ratificando a posição do Curso de Licenciatura de Letras.

## QUADRO V – DURAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES

(Matéria a que se refere o art. 1º, parágrafo único da Portaria Ministerial nº 159, de 14-6-1965)

Nº	CURSOS	DURAÇÃO DE HORAS				Enquadramento Anos
		Tempo útil	Tempo total – integralização anual		Enquadramento Anos	
			Limite Mínimo	Termo Médio		
1	Medicina	5.400	540	900	1.080	6
2	Música – composição e regência	4.320	432	720	864	6
3	Arquitetura e Urbanismo, Psicologia (“psicólogos”)	4.50	450	810	1.013	5
4	Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Naval, Engenharia Química, Engenheiros Eletricistas, Engenheiros Metalurgistas, Música – Canto, Música – instrumento.	3.600	400	720	900	5
5	Direito	3.300	330	660	825	5
6	Enfermagem da Saúde Pública, Enfermagem Obstétrica, Farmácia (farmacêutico bioquímico) História Natural (licenciatura), Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia (bacharelado), Psicologia (licenciatura)	3.240	463	810	926	4
7	Ciências Biológicas (licenciatura), Física (licenciatura), Geologia (geólogos), Química (licenciatura), Química ou Química Industrial, Serviço Social,	2.880	410	720	823	4
8	Atuária, Ciências Sociais (licenciatura), Contador (Ciências Contábeis), Desenho (licenciatura) Economia, Filosofia (licenciatura), Geografia (licenciatura), História (licenciatura), Letras (licenciatura), Matemática (licenciatura), Música (licenciatura), Pedagogia (bacharelado), Pedagogia (licenciatura)	2.700	338	675	772	
9	Ciências (licenciatura de 1º Ciclo), Enfermagem (curso geral), Farmácia (curso geral), Obstetrícia.	2.430	486	810	972	3
10	Engenharia de Operação, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Música – direção de cena lírica, Nutricionistas	2.160	432	720	864	3
11	Biblioteconomia, Educação Física, e Teoria Desportiva, Jornalismo, Letras (licenciatura) de 1º ciclo)	2.025	338	675	810	3
12	Orientação Educacional	1.215	486	810	810	1,5

No mesmo ano, a Portaria Ministerial no 341 reviu o Registro dos professores de Ensino Médio para Licenciados por Faculdade de Filosofia e autorizava o exercício de egressos dos Cursos de Letras nos seguintes termos:

Art. 1º - O registro de professor de ensino médio para licenciados por Faculdade de Filosofia, será concedido:

...

VIII - Aos licenciados em Letras - registro em Português e Literatura de Língua Portuguesa e mais uma língua estrangeira com a respectiva Literatura, conforme estabelecido no Parecer 283-62 que fixou o currículo mínimo de Letras.

1- Aos Licenciados em Letras, na forma prevista na Portaria Ministerial 168, de 23-6-65, o registro em uma das seguintes hipóteses, para o 1º ciclo:

- a) Português e Literatura de Língua Portuguesa;
- b) Português e uma Língua Estrangeira Moderna, com as respectivas Literaturas;
- c) Português e Latim, com as respectivas Literaturas;

2- Enquanto não houver número suficiente de professores com licenciatura completa, e sempre que se registre esta falta, os licenciados de 1º ciclo poderão, mediante autorização especial do órgão próprio do Ministério de Educação e Cultura, exercer o magistério no 2º ciclo da escola de 2º grau, dentro de sua habilitação específica.

...

Parágrafo único. O registro correspondente às Licenciaturas de Física, Química e História Natural inclui também Iniciação à Ciência. Os licenciados em pedagogia e Ciências Sociais poderão ensinar História, a título precário desde que se verifique falta de professores registrados, naquela matéria. Nas mesmas condições, o licenciado em História Natural e Ciência Biológicas poderá ensinar Química desde que figure no seu currículo tal disciplina.

...

Art. 2º - Em qualquer hipótese, nenhuma disciplina poderá ser objeto de

registro, quando não houver sido estudada ao longo do curso pelo menos em dois anos letivos.

Parágrafo único. Entende-se por ano letivo, para os efeitos deste artigo, o estudo da disciplina em oitenta horas-aula, no mínimo.

Art. 3º - Não será concedido ao licenciado de um só curso, o registro de mais de três disciplinas (D.O., 20-12-1965, p. 13 135).

A normatização que se aplicou e se aplica ao ensino de L2 - Inglês nas escolas brasileiras, a partir da década de 60 está sumariada no Quadro VI, que segue.

**Quadro VI - Legislação Federal referente ao ensino de inglês nas escolas de 1° e 2° graus, a partir de 1961.**

LDB/61 - Arts 61, 68 e 98 -	
Parecer 292/62 - CFE -	Licenciatura
Parecer 283/62 - CFE -	Currículo mínimo
Parecer 300/62 - CFE -	Mantém orientação do Parecer 579/58
Parecer 15/64 - CFE -	
Parecer 87/65 - CFE -	Diploma de Curso no Estrangeiro
Portaria Ministerial 159/65 -	Duração dos Cursos Superiores
Parecer 235/65 - CFE -	Licenciatura 1° ciclo
Parecer 236/65 - CFE -	Licenciatura 1° ciclo
Parecer 168/65 - CFE -	
Parecer 341/65 - CFE -	Registro de professor
Parecer 87/65 - CFE -	
Parecer 236/65 - CFE -	
Parecer 845/65 - CFE -	
Parecer 155/66 - CFE -	Licenciatura completa
Parecer 340/66 - CFE -	
Decreto 70929/72 - CEF -	Registro de professores ensino de 2° grau
Parecer 1992/74 - CFE -	Registro (síntese)
Parecer 1114/79 - CFE -	Registro específico
Parecer 127/87 - CFE -	Complem/estudos

**QUADRO VII - Legislação Anterior**

Parecer 408/49 -	CNE
Parecer 510/53 -	CNE
Parecer 597/57 -	CNE
Parecer 579/58 -	CNE

## 2.5 SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA (*Como avaliar?*)

Em se tomando a qualidade da formação como uma expressão de muitas facetas, dentro de um processo complexo e contínuo, e envolvendo vários autores, conclui-se que a literatura disponível não preenche as exigências de uma avaliação criteriosa e abrangente.

Se não, ponderemos.

A formação de professores se rege pela combinação de:

- objetivos de aprendizagem, experiência e desenvolvimento pessoal dos estudantes;
- seleção e organização de conteúdos;
- seleção e agilização de estratégias pedagógicas;
- relação pedagógica entre estudantes, professores e recursos;
- condições organizacionais, administrativas e materiais;
- interação com a realidade onde se há de testar o efeito da formação.

Assim entendida a formação, a avaliação da qualidade implicaria na conferência de evidências de melhor interação entre os tópicos, mencionados no parágrafo anterior.

Além disso, duas contingências precisam se corresponder como pano de

fundo do processo formativo: a realidade organizacional de instituição acadêmica e as expectativas do contexto social ao qual pertence mais estreitamente.

A qualidade, na educação, impõe, então, uma validação externa. Tantas contingências em correspondência fazem a singularidade e a efetividade dos espaços formativos. (CERVI, 1996)

Ao aceitar tais ponderações, perguntamo-nos: “por onde permeia a autocrítica da formação do professor de L<sub>2</sub>-I forjado no contexto das licenciaturas?”

Os principais estudos que avaliam o trabalho da licenciatura de Inglês são, em princípio, veiculados no fórum estruturado pelos ENCONTROS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA - ENPULI.

Entre as contribuições dedicadas ao tema da avaliação da formação do professor apresentadas naqueles Encontros, cabe ratificar alguns posicionamentos.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção ao caráter problemático das graduações formativas.

Conforme ALMEIDA FILHO (1988), é no cenário da pós-graduação que o profissional de L<sub>2</sub>-I melhor se qualifica. No entanto, é nesta mesma oportunidade que o empenho de pesquisa pode redundar em um produto formal sem garantia de aproveitamento político.

Além do risco específico destacado, o mesmo Autor resumiu a discussão, em mesa redonda realizada em 1988, em Brasília, apresentando um balanço e as

perspectivas da formação do professor de língua estrangeira.

Em sua análise, ALMEIDA FILHO tece considerações críticas sobre as dicotomias detectadas na organização do processo de formação: Licenciatura X Bacharelado; Letras X Educação; Estágio Institucional Interno X Estágio na Rede.

Ainda, reconhecendo o progresso do ensino de língua estrangeira, os integrantes da mesa acrescentam questionamentos sobre o papel dos cursos de especialização frente às exigências de produção de novos conhecimentos e as expectativas projetadas por este nível de formação.

As ponderações que se acumulam nos Encontros endossam as observações já introduzidas por diversos Autores, estrangeiros e nacionais.

BOXWELL e MAC FARLANE (1988), em sua reflexão sobre oportunidades de aprendizagem, justificam uma proposta de trabalho com os estudantes a partir da constatação do seu baixo nível de inglês - *"far from satisfactory"* - no início da Licenciatura. A descoberta se agrava, quando consideramos que este estudante, que pouco ou nada sabe de Inglês, logo se tornará um professor da Língua.

Talvez, entre os mais amplos trabalhos na área da formação do professor de Inglês, ou seja, entre as experiências divulgadas, caiba destacar o sub-projeto realizado e apresentado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no 8º ENPULI, sob a coordenação de PAIVA (1988).

O sub-projeto de Inglês do Grupo de Trabalho sobre Licenciatura (GTL-UFRGS), teve, como objetivo maior, "a busca da melhoria do currículo do Curso de

Licenciatura em Português e Língua Moderna da UFRGS, através de Práticas de Ensino, conducentes à:

“ corresponsabilidade interdepartamental;  
articulação entre Universidade e escola de 1° e 2° graus e © recriação solidária do saber-fazer do professor nos diferentes graus de ensino”  
(PAIVA, 1988, p. 303)

Para cada uma dessas ordens de intenção foram explicitados novos objetivos, mais experientemente relacionados com as operações curriculares da prática de ensino e do estágio supervisionado.

Assim, no que se refere à responsabilidade conjunta dos departamentos, naquelas atividades, buscava-se:

- “sensibilizar os professores do Curso de Licenciatura em letras para a necessidade de reflexão e ações compartilhadas entre os Departamentos envolvidos na formação do professor;
- desenvolver consciência crítica sobre os problemas relacionados com a Prática de Ensino e os fatores que os condicionavam;
- identificar os problemas com os quais o aluno de Licenciatura se defronta quando da realização do estágio;
- desvelar e indicar soluções para os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem na formação do professor.” (PAIVA, 1988, p. 303)

No que concerne às relações entre a Universidade e o ensino de 1° e 2° graus, reforça-se o objetivo de cooperação entre os sistemas em função da melhoria

da formação e da ação dos professores de 1º, 2º e 3º graus.

Neste nível de cooperação, a identificação e o tratamento dos problemas que afetam as escolas de 1º e 2º graus, são encaminhadas e refletidas em sua articulação com o ensino de 3º grau, sob um compromisso explícito da Universidade.

Além do envolvimento dos departamentos formadores - de Prática e de conteúdos específicos - os autores do sub-projeto destacado julgam necessária a co-participação de outras licenciaturas e de egressos, no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Estágio. (PAIVA, 1988, p. 304)

E, a partir de tais oportunidades de interação, onde se partilham problemas, conhecimentos e práticas, viabiliza-se, também, a “recriação do saber-fazer pedagógico”, que se torna um alvo pretendido. (PAIVA, 1988, p. 304)

A crítica mais constante nos estudos que avaliam a efetividade da formação, e em particular o sub-projeto que estamos comentando, trabalham, prioritariamente, com a hipótese de que o despreparo do professor está diretamente relacionado com a existência de um descompasso entre a teoria e a prática, ou, nos termos expressos, “dentre as disciplinas de formação pedagógica e a realidade da sala de aula.” (PAIVA, 1988, p. 304)

Na visualização deste descompasso, outras sub-hipóteses foram desdobradas.

Assim, com relação à questão da formação pedagógica, os Autores

acreditam que:

- a) A filosofia de ensino adotada pelos professores não tem relação distinta com a formação do futuro professor.
- b) A insatisfação dos professores com algumas disciplinas que ministram, relaciona-se, indiretamente, com o aspecto motivacional do futuro professor.
- c) A falta de pré-requisitos que garantem a continuidade da filosofia adotada pelo professor, certamente, está diretamente relacionada com a formação do futuro professor.
- d) A falta de uma definição clara sobre os objetivos dos cursos de Licenciatura está diretamente relacionada com a formação do futuro professor.

Outras hipóteses sobre o quadro das Licenciaturas, em sua relativa inoperância, estão relacionados às expectativas discentes, ao despreparo e desinformação sobre a própria formação, às disfunções curriculares, incluindo, ainda, insatisfação em relação a conteúdos e propósitos abordados. (PAIVA, 1988, p. 305-6)

Quando esta pesquisa chegou aos esquemas das licenciaturas, outros dados foram acrescentados ao panorama avaliativo, objeto de interesse da pesquisa em questão.

Aqueles que já se formaram, foram alcançados pela pesquisa para ratificarem ou não com as hipóteses de que:

- o fracasso do ensino de 1° e 2° graus é reflexo da formação pedagógica

deficitária oferecida pelo 3º grau;

- a dificuldade de transferir conteúdos de 3º grau para o ensino de 1º e 2º graus é causada pela falta de treinamento que ocorre nas práticas;
- a falta de assessoria de ensino e cursos de reciclagem aumentam a insatisfação do egresso. (PAIVA, 1988, p. 305-6)

Os resultados da pesquisa conduzida por PAIVA desfazem, em parte, os termos mais pessimistas de suas hipóteses, mas realçam certas atípicas que regem as licenciaturas de Inglês, donde conclui:

- O currículo de formação do professor da UFRGS, ao excluir a Disciplina “Conversação”, compromete a produção oral do futuro professor.
- A última reforma curricular já tinha oito anos de implantação e sugeria revisão, porque já evoluíra o conceito do “bem-formar”.
- A insatisfação no ensino de Inglês deriva da heterogeneidade das turmas, da carga horária reduzida das aulas, da falta de nível básico dos alunos, da continuidade da filosofia de ensino...
- A satisfação, no ensino de Inglês é derivada de circunstâncias de “ordem pessoal”, como dedicação docente e interação professor X aluno.
- O sucesso da filosofia de ensino-aprendizagem foi considerado desde o ponto de vista da combinação “conhecimento da matéria por parte do professor X dedicação do professor X bom senso do professor”, conforme posição de uma respondente acatada de modo especial no relatório de pesquisa.
- Além do despreparo discente, a sua própria atitude de “menos empenho e desempenho” interfere na satisfação docente:

... o aluno parece que perdeu o sentido da busca de conhecimento

acompanhado de crítica e contestação. (PAIVA, 1988, p. 307)

- Os docentes do 3º grau apresentam uma convergência na percepção do significado de filosofia de ensino. Tomam-nos, de um modo geral, como “algo que se constrói e aprimora a cada momento”. Neste contexto, o “aluno excelente” é “aquele que é participativo, crítico, respeitador e consciente”, e, o “ensino eficaz” é o processo

que leva o aluno a transpor seus conhecimentos à vida profissional, que leva o aluno a propor questões desafiadoras, a desenvolver a competência e reflexão sobre a relação prática escolar e prática social, a demonstrar responsabilidade, pensamento crítico e respeito, bem como a ser um indivíduo comprometido. (PAIVA, 1988, p. 310)

Na seqüência, o último tópico realçado pelas respostas docentes na avaliação das licenciaturas, refere-se ao papel do professor.

Nessa pesquisa, dois blocos de resposta ficaram salientes. Da parte dos professores de conteúdo específico, o seu papel inclui qualificações, tais como: o domínio do conteúdo que devem ministrar com proficiência; o incentivo do aluno para uma visão mais adequada da realidade; e, para o despertar do seu espírito crítico, a condução a escolhas conscientes de abordagens de ensino mais adequadas... (PAIVA, 1988, p. 310)

Os professores de formação pedagógica, por sua vez, focalizaram fatores metodológicos e psicológicos concorrentes para um “aprendizado harmônico entre a

aquisição, informações e a capacidade de pensar, raciocinar” (PAIVA, 1988, p. 310)

Cabe abrir um parêntese, aqui, sobre a nossa aceitação ou não dos enunciados da pesquisa de PAIVA.

Na verdade, a comunicação apresentada no 8º ENPULI, é bastante útil enquanto fornece um rol de percepções e problemas que afetam a realidade gaúcha. Constitui o modo de ver e de estruturar a investigação em um nível particular, portanto de generalização restrita. Mesmo assim, serve grandemente para fomentar a discussão no confronto não só com outras realidades, como também com outros esquemas conceituais e de análise. Oferece um protocolo para discussão.

Deste modo, é oportuno considerar, também, o perfil discente, condição de entrada em geral pouco alentadora para as pretensões declaradas de uma licenciatura.

Quase uma “tabula rasa”?

Na pesquisa de PAIVA, os estudantes chegam à Universidade com dificuldades variadas (os índices revelados entre trinta e dois respondentes apontam um segmento de 25% que “não tem conhecimento da língua”, cifra que se soma ao de outro, de 18,7%, que tem “pouco embasamento lingüístico”, que se contrapõem a 6,2% de respondentes que “não têm dificuldades” e 25% com “poucas dificuldades”. Dificuldades em escrita, gramática, vocabulário e conversação preenchem 18,7% dos entrevistados. A pesquisa supõe que o ingressante com “estudos em outras instituições” deve ser tomado à parte. No caso, eles constituem

6,2% do grupo e não são considerados em termos de dificuldades.

Além das dificuldades relatadas, outras advêm da diversidade da clientela se se pondera que os postulantes à Licenciatura compõem um grupo confirmadamente heterogêneo.

A percepção do estudante em relação ao professor constitui, complementarmente, um recurso de avaliação dos sistemas de formação.

Nos desenho das pesquisas sobre o “fazer” do professor de língua estrangeira, há constância dos seguintes elementos na projeção idealizante:

- competência lingüística
- competência didática
- competência ideológica
- competência motivadora/incentivadora
- competência cultural
- competência na relação interpessoal, pedagógica, comunicativa
- atualização
- criatividade
- outras características de personalidade

Por fim, o envolvimento de egressos em processos avaliativos da ressonância prática de uma formação pode dar força aos arrazoados de validação das experiências vividas.

Outra vez, a pesquisa de PAIVA oferece uma lista de quesitos a discutir, porque percebemos a sua pertinência em outros contextos.

Assim, permitimo-nos transportar as suas observações para o presente texto.

No contexto do estágio, a crítica apresentada pelo egressos converge para os seguintes pontos:

- a) o período de regência de classe é muito pequeno (varia de 10 a 12 horas);
- b) regência de classe é feita junto com outras disciplinas, sobrecarregando muito o professor-aluno;
- c) os professores das disciplinas específicas não se consideram responsáveis pela formação do futuro professor;
- d) o estagiário precisa trabalhar para se sustentar;
- e) a insegurança lingüística leva à concentração do estágio somente no 1º grau;
- f) manifesta-se desinteresse das escolas em relação ao estagiário por desconhecimento da proposta do estágio supervisionado;
- g) a escola que serve de campo de estágio vê o estagiário como “tapa-buraco”;
- h) detecta-se falta de domínio de classe do professor-aluno por falta de tempo para observar e conhecer os alunos;
- i) constata-se dificuldade, por parte do professor-aluno, para transferir conhecimentos adquiridos no ensino superior para o 1º e 2º graus;
- j) dá-se conta da falta de uma formação cultural mais ampla do professor-aluno;

- k) reconhece-se a limitação metodológica apresentada pelo professor-aluno;
- l) o professor-aluno não se preocupa suficientemente, isto é, não tem um cuidado maior com a clientela durante as etapas do planejamento de aulas;
- m) as aulas iniciam sem sensibilidade, sem “*warm-ups*”;
- n) a falta de uma organização seqüencial da aula;
- o) o professor-aluno tem medo de entrar em uma escola onde existe divisão em níveis e enfrentar uma turma. Quando pergunta “Preciso falar inglês em sala de aula?”, demonstra desconhecer a própria direção que deve tomar;
- p) o problema do Curso de Letras e Bacharelado terem o mesmo ramo comum no que tange às disciplinas de Língua Inglesa permite certo questionamento quanto às oportunidades do preparo específico.

Entre as sugestões e propostas apresentadas pelos painelistas como possíveis soluções para os problemas levantados, destacam-se as seguintes:

- a) maior carga de regência de classe (mínimo 20 horas);
- b) a possibilidade do estágio ser remunerado;
- c) inclusão de atividades de microensino e de outras atividades pedagógicas voltadas para o ensino de 1° e 2° graus ao longo do Curso de Licenciatura;
- d) carga horária de Inglês mínima de três períodos semanais no 1° e 2° graus para que a regência de classe tenha seu período dilatado;
- e) maior abertura das escolas para com o estagiário, integrando-o ao seu corpo docente e às atividades administrativas e de supervisão escolar que constituem a dinâmica da escola;
- f) valorização do futuro-profissional, pondo por terra certos estereótipos negativos que ainda perduram com relação ao estagiário;
- g) melhor associação entre língua e cultura. “É grande a carga de

responsabilidade da universidade de ter que somar tudo, mas o professor de língua estrangeira tem que ter uma noção de sua cultura para transmiti-la”, afirma um dos professores painelistas.

- h) Desatrelamento dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, no que tange às disciplinas de Língua Inglesa a partir do 4º semestre quando também iniciam as disciplinas de formação específica. “Palavras como aluno, metodologia, planejamento e avaliação entram tardiamente no vernáculo do futuro profissional”, afirma um dos professores painelistas.

O recurso a estudos comparativos para aprofundar a análise dos problemas e estender a sua ocorrência, de modo a, quem sabe, interferir em políticas mais abrangentes, vem ensaiando no cenário dos ENPULI.

Em 1991, no XI Encontro, a comunidade acadêmica tomou conhecimento de estudos dessa natureza. Trata-se do Estudo Comparativo do Currículo dos Cursos de Letras no Brasil, desenvolvido por MEDEIROS, R.L.R. (Rio Grande do Norte e Paraíba), VAZ DE MELLO, M.C.M. (Rio de Janeiro, Brasília, Minas Gerais, Mato Grosso), e BITTENCOURT, M. (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

As conclusões reprisam a crítica já conhecida. Não há dessemelhanças nas disfunções da formação do professor de L<sub>2</sub> até agora identificadas. Cabe explorar aspectos virtuosos implícitos na prática e ainda não visibilizados pelas pesquisas.

## 2.6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA UNIVILLE- DESTAQUES

Em sua evolução, o quadro do ensino de Língua Estrangeira, L<sub>2</sub>-Inglês na região de Joinville, sofreu mudanças que podem ser registradas a partir da fundação do Curso de Letras na Univille. Com o ingresso dos primeiros vestibulandos, em 1969, e uma grade curricular mínima já então estabelecida para os quatro anos previstos até a graduação, 1972, as expectativas dos estudantes concentravam-se nas áreas de conhecimento em que já então atuavam como professores. Das 60 vagas, 37 eram ocupadas por professores de Português, distribuindo-se, as demais, entre recém egressos do segundo grau (11), gerentes e funcionários civis ou militares (7), e outros (5).

As redes escolares, com as reformas educacionais da década de 60, necessitam de professores qualificados. No caso dos matriculados em Faculdades de Letras, na faixa etária entre 26 a 42 anos, 61% respondiam ao chamado da oferta por necessidade de regulamentação. Se, paralelamente à graduação como professor de Português, levar-se-ia o diploma de professor de Inglês para os primeiro e segundo graus, era então uma questão polêmica.

As disciplinas Língua Inglesa I, II, III, IV, mais as respectivas Literaturas (Britânica e Americana) juntas não alcançavam a carga horária nem eram ensinadas sob os mesmos preceitos de Língua Portuguesa, Literaturas Brasileira e Portuguesa. Devido a falta de nível que permitisse um ensino programado para

futuros professores do idioma estrangeiro, para mais da metade daquela classe a situação de aprendizagem fora se tornando menos eficaz à medida em que o curso seriado avançava em direção ao seu término: as avaliações, enquanto calcadas na metodologia leitura-tradução, davam resultados que encobriam a situação real num manejo de língua alvo como elemento que servisse para a expressão oral e escrita, e, conseqüentemente, como instrumento para o ensino nas redes estaduais. Eram futuros educadores, assimilando um mínimo naquelas disciplinas de Língua Inglesa numa associação a necessidades imediatas, o que levantava a questão sobre o quanto eles chegariam a mediar entre conteúdos e culturas na relação aluno X mundo.

Naquela época, final de 1972, a Prática de Ensino e o Estágio realizavam-se numa noite por semana, entre a primeira semana de agosto e a primeira quinzena de dezembro, para Português e Inglês, respectivamente; os estudantes-professores se distribuíaam para ministrar quatro horas-aula por semana, dependendo da disponibilidade das cinco escolas estaduais, duas particulares e uma escola técnica que se abriam como campo para aquela prática. As aulas ocorriam em períodos matutino e vespertino e se aplicavam ao Segundo Grau. Os ajustes entre os horários dos estudantes-professores, os orientadores do estágio e as instituições escolares implicavam em um dispêndio de energia e tempo pouco compensatório.

Assim, no desenvolver dos primórdios da Licenciatura em Letras na Univille, os professores de Português com experiência de alguns anos com os cursos de capacitação docente anteriormente ministrados pelo CADES, agora licenciavam-se

em duas habilitações, Português e Inglês.

Em 1993, os avatares para consolidar um padrão formativo nas licenciaturas se incrementavam. Até aquela data, por exemplo, a Prática de ensino não passava de uma atividade a mais no currículo, desenvolvida no penúltimo semestre do Curso. Com os trabalhos de pesquisa em sala de aula, introduzidos a partir de 1994, chamando os professores da área de Língua Estrangeira Moderna para orientarem projetos de investigação, estabeleceu-se um início para definir novos padrões técnicos de atuação acadêmica.

Em 1995, estagiários (estudantes-professores) e professores trabalharam tópicos isolados sempre relacionados as quatro habilidades *entender-falar-ler-escrever* com vinte e um formandos conscientes da necessidade de seus empenhos na minimização de erros.

Em 1996, com quarenta orientandos para um projeto mais exigente, densificou-se a adesão à temática do ensino de Línguas. O objeto de pesquisa selecionado por 47,5% dos estudantes se centrou sobre “o ensino de Inglês pelos princípios da abordagem comunicativa” (12 estudantes) e “metodologia comunicativa (17).

Igualmente, nos dois últimos triênios, pratica-se uma avaliação institucional mais sistemática. Considera-se, por esse meio, que houve progresso nas medidas tomadas pela coordenação geral interdisciplinar da Língua Inglesa (I, II, III, IV), Produção de Textos e Lingüística Aplicada de Departamento de Letras da Univille.

Sub-temas como revisão de metodologia tradicionais (gramática-tradução

com leituras), leitura com fins específicos de extração de informações, técnicas de audio-aprendizagem, desenvolvimento da oralidade através de canções, escrita livre, abordagem funcional criando situações para tópicos específicos, integraram as atividades de pesquisa desenvolvidas no contexto dos últimos estágios.

Malgrado o sucesso acenado na rotina de modestas empreitadas individuais, persiste a dificuldade maior do modelo de formação do Professor de L<sub>2</sub>.

Há que examinar, neste ponto, as circunstâncias que levam esse idioma estrangeiro a uma posição quase única no panorama dos currículos escolares. A não padronização do ensino e da aprendizagem nas escolas do país é outra questão revestida de causas e efeitos a serem conjugadas num contexto mais amplo, e no contexto regional catarinense.

A conceituação do Inglês como passaporte para a participação na comunicação global distancia-se hoje do conceito elitista que erguia o conhecimento de outra língua, além da nativa, a um *status* superior (BROWN, 1994):

*The status of English today... as a global language used by natives and non-natives alike in international communication has greathy changes the nature of the need to learn the language.*

Novamente, tomando o panorama nacional como ponto de partida para a inserção do Ensino de L<sub>2</sub>, é de se indagar qual seria a relevância para o aluno de Primeiro e Segundo Graus aprendê-las? Em Joinville, em Curitiba, em Recife ou em

confins urbanos?

Em nossa realidade, a evasão escolar no Primeiro Grau é alta e o ingresso no Segundo Grau, portanto, fica comprometido aos dados anteriores. Os cursos técnicos de Segundo Grau, de caráter público, são esparsos, mas alguns lecionam inglês para fins de formação ocupacional. O mercado de trabalho para formando em Segundo Grau oferece poucos empregos nos quais o idioma Inglês seja exigido. Em níveis universitários, além do Curso de Letras, o conhecimento necessário para acompanhar a evolução dos estudos específicos é a leitura.

Ora, na atual conjuntura, mantém-se em aberto a questão anteriormente formulada sobre a relevância e o significado possíveis da aprendizagem da L<sub>2</sub>-Inglês no contexto escolar convencional.

As trilhas vencidas, quase trinta anos mais tarde, e o novo contexto social, oferecem um panorama mais complexo e desafiante. A busca do acerto possui implicações mais amplas em função da expansão programática e de atendimento e a autonomia institucional alcançada pela UNIVILLE.

A UNIVILLE ingressa no ano de 1996 com uma nova identidade jurídica e uma mais arrojada pretensão acadêmica com efeitos de alterações na estrutura de seus currículos.

Consolidando-se em Universidade, prossegue na conquista de sua autonomia didático-pedagógica, científica e na autogestão de seus recursos econômico-financeiros. A conscientização de que esse processo tem continuidade em projetos trienais e quinquenais faz dos seus administradores, professores e

estudantes, os agentes sociais na identificação de objetivos para o futuro e do planejamento das metas a serem perseguidas em direção ao desenvolvimento geral da Região Norte do Estado de Santa Catarina.

A modernização do ensino, da pesquisa e da extensão - tripé em que se fundamenta a atuação institucional - clama por responsabilização crescente para fazer jus aos questionamentos das comunidades, respondendo com ações concretas, onde cabe uma reordenação de conteúdos e da evolução de novos cursos. Isso, tendo em vista o papel da UNIVILLE no atendimento às peculiaridades de crescimento geral da região, cuja natureza histórico-geográfica proporciona a reunião de profissões e etnias diversas.

A redefinição de sua estrutura organizacional pedagógico-didática está sendo acompanhada pela sua faculdade de se auto-administrar, o que está gerando um singular desempenho na busca de soluções para as demandas sociais, econômica e cultural.

Inerente a uma instituição de ensino superior que expande suas funções ao ser reconhecida socialmente como redistribuidora de conhecimentos, a UNIVILLE busca diagnosticar, com pesquisas e levantamento de dados, os fatores reais, numa constante preocupação de mensurar as possibilidades alternativas de transformação qualitativa para elevar o padrão de vida das comunidades a ela integradas.

Na formação do professor de Letras na UNIVILLE, hoje, a atividade curricular mais importante pode ser considerada o Estágio Curricular

Supervisionado, espaço privilegiado da integração teoria-prática. Com conotação articulada de pesquisa, ensino e extensão, proporciona, ao formando, atividades inerentes à vida escolar e às pertinentes ao magistério propriamente dito.

As atividades podem ser de natureza diversa, mas sempre em situações educacionais reais e voltadas ao planejamento, produção e avanço do conhecimento.

Na intenção de encontrar linhas claras que definam as metas do Estágio Supervisionado, tem-se buscado conceituar, quantificar e interpretar, cuidadosamente, três pontos chaves: o professor-estudante e seus antecedentes escolares, o espaço, a história e a ideologia do campo de estágio e, finalmente, a desejada integração saber-realidade-sociedade.

O formando em Letras, na UNIVILLE também goza da prerrogativa da dupla Licenciatura, isto é, ele se habilita em Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira Moderna. Esta abertura formativa, se bem que equaciona a estrutura da oferta, conferindo-lhe economia administrativa, deixa em situação suspensiva uma pretendida qualidade curricular. Afinal, se a formação para uma única ocupação é problemática, dadas as circunstâncias e condições culturais dos estudantes-professores, quais são as expectativas de alcance qualitativo num processo de meio ano de práticas? Que alcance pode ter um espaço curricular de 128 horas-aula, teoria e prática a rever e ensaiar, direcionadas para a prática efetiva a cumprir, no campo de estágio, 160 horas-aula de Inglês?

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação, almeja-se ir ao encontro - academia e bases docentes - do processo de exploração de caminhos de ação também aludida na introdução da obra de MAGALHÃES FILHO. Uma expansão da reflexão pertinente dar-se-ia nos momentos contingentes que, entre muitos, compete à vontade participativa vinda de Primeiro, Segundo e Terceiro Graus.

A educação é tarefa, além de altamente responsável, importante e bela, a que prega os destinos individuais e das sociedades. Dir-se-ia que, neste sentido, os instintos primários geneticamente tem o saber espontâneo a respeito da arte de educar. No entanto, a pergunta "*como educar e para que fins?*" moveu os homens através dos tempos.

Hoje, todo um aparelhamento teórico-científico, elaborado para pais, instrutores e professores pode ser fonte para ensinar a ensinar. Mas sequer esses recursos são suficientes e eficientes. É preciso ir mais além e praticar a intenção dos ideais e a mediação, pela linguagem, entre a realidade cotidiano e a trama das finalidades e condições científicas.

Saber o desempenho, ensinante e aprendente, desempenho e competência, ciência e homem são indissociáveis no processo pedagógico.

As circunstâncias das práticas sociais, entre elas o processo pedagógico e as trocas entre grupos, então sujeitas à disponibilidade de um apoio tecnológico

sobre o qual ainda não se mediu o máximo rendimento.

Enquanto “a relação entre dois sujeitos face a face passa por uma interação que se compõe de múltiplas percepções e identificações...” (EGLER, 1996, p.4), dando o tom aos relacionamentos humanos dentro dos limites de ação de cada indivíduo com outro nas mesmas condições, a tecnologia promove a extrapolação planetária. A interação via meios eletrônicos conecta “o sujeito de sua tela em sua casa” com sujeitos de outros lugares do mundo. Distâncias espaciais diminuem e se neutralizam, desde que acessado o sistema, hoje INTERNET, ainda por transmissor e receptor. ***No lugar do gesto e do corpo, textos e imagens*** (EGLER, 1966, p.4) (!).

Aqui, uma implicação. Se texto e imagem entrarem como essenciais na formação do professor, sem querer bagatelizar a seriedade da situação do educador, quem sabe ele poderá, com o equipamento eletrônico, formar ou fazer parte de uma comunidade que lhe devolva o que a atual foi incapaz de fornecer-lhe: respeito e reconhecimento:

Na cidade virtual, o processo de identificação e de formação de comunidades corresponde a um novo conjunto de valorizações que reúnem um grande número de processos identificatórios (EGLER, 1966, p.4)

Neste cenário contemporâneo, inicialmente não há hierarquia de postos. Todos os usuários pagam pela telemática. A relação de autoridade explícita “o professor manda X o aluno obedece” é substituída por uma aparente ausência de autoridade, onde prevalece o fascínio da tela.

Desde que alguém pague a conta, haverá uma total mudança no enfoque professor-aluno-ensino-aprendizagem. Também, desde que o professor e sua pobreza resultante de um processo histórico de exclusão como classe, sem direitos fundamentais de se atualizar em termos tecnológicos ainda não disponíveis às massas, portanto, sem direito de interagir via INTERNET, possa ter esperança de, em futuro muito próximo, manipular o computador como verdadeira fonte de informações e de interação.

Na aglomeração dos fenômenos ocorrentes numa formação de professores de Inglês, a tarefa de selecionar tópicos programáticos põe em evidência a necessidade de minimizar a vulnerabilidade e o injusticiamento que a área padece.

Cursos formadores de profissionais podem sumariar e sintetizar os títulos componentes de cada disciplina. Assim fazendo, um currículo para Letras fornecerá uma visão geral de conteúdos, sem, contudo, atingir todas as problemáticas. O conteúdo relevante e a postura do professor se traduzirão em preceitos de priorização comunicativa conforme fins específicos. Podemos trabalhar a L<sub>2</sub> - Inglês, por exemplo, a favor de um ideal de paz mundial. Meios didáticos promissores de aprendizagem relâmpago - “aquele item ou tática que estava faltando” (KUETHE, 1977, p.48) devem ser absolutamente relativizados, especialmente quando nem sequer pertencem à formulação estratégica de objetivos definidos.

Cargas horárias, tempo disponível em geral, objetivos com sabor de eventualidade (mudam de ano a ano), nem sempre renovados com base em avaliação de situações anteriores, também acentuam o perfil das distorções dos programas de formação de professores. Distorções que reduzem a quase nenhuma

valência o grau de convicção do futuro professor e da sociedade em relação à sua profissionalização como um agente de mudança pela comunicação.

São as ações que demonstram o grau de convicção do professor de Inglês a respeito de ensinar aos aprendentes como falar educadamente, como negociar harmoniosamente em momentos de decisão, ouvindo atentamente seu interlocutor, como ler um texto criticamente e como escrever com poder de persuasão:

*You are not merely a language teacher. You are much more than that. You are an **agent of change** in a world in desperate need of change; change from competition to cooperation, from powerlessness to empowerment, from conflict to resolution, from prejudice to understanding (BROWN, 1994, p. 442)*

Nas formulações de questões como as que alinhamos neste estudo temos um protocolo de problematização. Protocolo de especial interesse para a UNIVILLE-SC, pois, centrada na realidade de uma universidade recém-homologada, o seu modelo formativo tem o potencial de influenciar a educação regional enquanto ação e pensamento cumpram os preceitos da razão existencial de ensino, de pesquisa e da extensão universitários.

É uma oportunidade especial. A UNIVILLE vem, há alguns anos, refletindo sobre sua prática. A reformulação dos currículos de formação de seus profissionais está em processo, subsidiada pelo aprofundamento da pesquisa. Os princípios que regem as atividades da Extensão Universitária são incrementados pela prática de prestação de serviços à comunidade. Assim, como causa e efeito, a consciência acadêmica no âmbito do ensino está se fortalecendo em tempo de somar reflexões.

#### 4. RECOMENDAÇÃO

O tema da formação do professor, enquanto objeto genético, se inscreve em uma literatura dilatada e muitas vezes ociosa. Basta consultar as obras de referência para localizar a produção redundante e despercebida das dissertações, das teses e demais pesquisas.

No entanto, é, também, bastante arriscado, desqualificar o acervo bibliográfico no todo ou em partes. Ao contrário, é preciso agilizar a revisão dos escritos, racionalizar a posta em dia dos enunciados e argumentos, para enfrentar, com a maior lucidez possível o quadro de fragilidade adstrito à educação dos professores de L<sub>2</sub> - Inglês.

A superação desse quadro de fragilidade e de complexidade que quisemos reconhecer em contorno, supõe, por seu turno, a projeção e a adoção de ações estratégicas realinhadas infinitamente, que possibilitem o pleno acesso à teoria em permanente construção e a vivência crítica da experiência docente em todos os momentos da profissionalização do professor: da formação inicial ao contínuo desdobramento formativo durante toda a sua vida útil.

## 5. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALLEN, I.P.B; CORDER, Pit. **Techniques in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press U.K., 1974.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de língua: linguagem, ensino**. Campinas: Editora Pontes, 1993.
- ALVIRA, R. **La educación como arte suscitador**. Granada, VII Congresso Nacional de Pedagogia, Granada-Espanha, 1980 (Comunicação).
- ARNAU, J. **“Tipologia de la educación bilingüe”** In *Revista de Educación*. Madrid, MEC (266), sept/dic 1981, p. 157-66.
- BALLALAI, Roberto. **Línguas estrangeiras e ideologia**. In *Foreign Language teaching and cultural Identity*. AIMAV, 1992.
- BARBARA , Leila & SCOTT, Michael (Org.) **Reflections on Language learning Multilingual Matters**. UK: Avon, 1994.
- BITTENCOURT, Ana Marilza. M. **Estudo comparativo dos currículos dos cursos de letras no Brasil-SP, PR e RS**. Anais do XI ENPULI, SP, 1991.
- BOHN & VANDRESEN (org.) **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.
- BOXWELL, Heloisa. **Promoting opprtunities for learning**. Anais do XI ENPULI, Brasília, 1988.

- BRASIL, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 785/86.**
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles.** (Chapter 12) USA, San Francisco State University, Prentice Hall Regents, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Principles of language learning and teaching.** 2 ed. San Francisco: San Francisco State University, Prentice Hall Regents, 1987.
- CELANI, M. Antonieta <sup>a</sup>. **As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública.** Anais do I Congresso Internacional da Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 1987.
- CERVI, R.M., **Sobre a formação do professor. Anotações críticas.** (Draft copy), Curitiba, 1996.
- CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Editora Nacional, 1963.
- \_\_\_\_\_. **Educação brasileira 1° e 2° graus.** São Paulo: Editora Saraiva, 1974.
- CHAO, Yuen Ren. **Línguas e sistemas simbólicos.** Trad. Maria da Glória Novak. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- DE GRÉVE, Marcel; VAN PASSEL, Frans. **Lingüística e ensino de línguas estrangeiras.** Trad. Genevieve Masuet. São Paulo: Pioneira, 1975.
- EGLER, Tamara T.C. **Cidade virtual.** In "O Estado de São Paulo" de 20.10.96.
- ELIA, Silvio. **Sociolingüística.** Niterói: EDUFF/PROED, 1987.
- FINOCCHIARO, Mary. **English as a second language: from theory to practice.** New York: Simon & Schuster, 1970.

- GARCIA HOZ, V. **Ser y quehacer del profesor**. Granada, VII Congresso Nacional de Pedagogia, 1980 (Conferência de Abertura).
- GABRIDO, M.Lima M.M. **Por que e para que ensinar Inglês no Brasil**. Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- GRIGOLETTO, Marisa. **A interdisciplinaridade na aula de leitura em língua estrangeira: de que se está falando?** Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- HALLIDAY, M.A.K. Et al. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.
- KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. UK: Edit. Prentice Hall Internacional, 1988.
- KUETHE, James I. **O processo ensino-aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.
- LAIRD, Charlton. **The miracle of language**. 7 ed. USA: Fawcett, World Library, 1953.
- LEFFA, V. J. **Exploring the limits in language teaching: A Look at interdisciplinarity in ESP**. Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- \_\_\_\_\_. V.J. **Metodologia do Ensino de Línguas** In BOHN & VANDRESEN (Organ.) **Tópicos de Lingüística Aplicada**, Florianópolis: Editora da UFSC, 1988: 211-36.
- LEFMANN, S. Frans Bopp. **Sein Leben und seine Wissenschaft**. Berlin: Nachtrag, 1987.
- LEGRAND, Louis. **“L’enseignement des langues vivantes, étrangères et maternelles”** In *Histoire mondiale de 1’ éducation*. MIALARET, G. Et

- VIAL, J., Paris, PUF, 1981. p.219-26.
- LOPES, Edward. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, (s.d.).
- MADSEN, Hald. **Teaching English in Brazil**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1964.
- MACKEY, Willian Francis. **Language teaching analysis**. 8 ed. Essex: Longman Group Ltda., 1981.
- MATOS, Francisco Gomes de. **Lingüística aplicada ao ensino de inglês**. São Paulo: Editora McGraw Hill do Brasil, 1976.
- MEDEIROS, R.L.R. **Estudo comparativo dos currículos dos cursos de letras no Brasil**. Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- MELLO, Maria da Conceição M.V. **Estudo comparativo do currículo dos cursos de letras no Brasil**. Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- OLIVEIRA, Lúcia P. **Por que e para que ensinar inglês no Brasil**. Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- OSBORNE, Bruce. **Elaboração de currículos: parâmetros e restrições**. Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- PAIVA, Maria da Graça G., **A formação do professor de graduação: dicotomia entre a formação específica e formação pedagógica**. 1988.
- PAIVA, Maria da Graça G. & MACFARLANE, Marly. **A prática de ensino e a formação do professor da UFRGS: diagnóstico e prognóstico**. Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.

- RAMOS, R.C.G. **Compreensão de leitura em língua estrangeira**. Anais do VIII ENPULI.
- RIVERS, Wilga. **Teaching foreign skills**. Chicago: University of Chicago, 1966.
- ROCCA, Paulina D. Artimore; SCHMITZ, John Robert, FONTES, Sandra Madureira et al. **Lingüística**. Cadernos PUC, n. 5, São Paulo: Cortez Editora, 1980.
- ROMANO, Roberto. **Notas sobre a política Universitária**. In **Educação Brasileira**, Brasília, 11 (23), pg.41-50, 2º sem, 1989.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Trad. Antonio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **Relatório do falar e história da lingüística**. Trad. Fernando Tarallo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- STEIN, Ernildo. **História e ideologia**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1972.
- STEINBERG, Martha. **Pronúncia do inglês norte-americano**. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Morfologia inglesa**. São Paulo: Ática, 1985.
- STURM, Dietrich (Ed.) **Deutsch als Fremdsprache weltweit**. Munique, Max Hueber Verlag, 1987.
- TERRACINI, Benvenuto. **Lingua libera e libertà linguistica**: introduzione alla linguistica storica. Torino: Giulio Einaudi editore, 1963.
- TILIO, M.I.C., BARROS SOBRINHO, D.S., MOSER, S.M.S. **Inglês na**

- escola pública: um desafio.** Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- VAZ DE MELLO, M.C.M., **Estudo comparativo dos cursos de letras no Brasil.** Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- VEREZA, Solange C. **A pesquisa no ensino de línguas estrangeiras: uma perspectiva educacional.** Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- VERMES, Genevière (org). **Multilingüismo.** Trad. Celene M. Cruz. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- VIEIRA, Else R.P. **Beyond the Classroom: the Macrocontext of EFLT in Brazil.** Anais do XI ENPULI, São Paulo, 1991.
- WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication.** 8 ed. Oxford University Press U.K., 1990.
- \_\_\_\_\_. **Aspects of language teaching.** Oxford: Oxford University Press U.K., 1990.

# ANEXOS

Projeto.doc

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE**

**CURSO DE LETRAS**

Disciplina: Metodologia com Prática de Ensino - Inglês Carga Horária 126 Ano: 1997

Professora: **ANNELIESE L. MOKROSS**

## **PLANEJAMENTO DE ENSINO**

### **EMENTA:**

Metodologia do Ensino de Inglês - Língua – Estratégias de Ensino – Técnicas e Métodos – Planejamento – Avaliação

### **OBJETIVO GERAL:**

Capacitar o profissional em educação a ministrar aulas de Línguas Estrangeira Moderna – Inglês, nas redes de ensino brasileiras, primeiro e segundo graus, devendo o futuro professor ser capaz de perceber nas outras ciências um auxílio para a fundamentação dos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de L<sub>2</sub> (Linguística aplicada, psicologia, antropologia), pensando o aluno como individualidade, apto a construir seu próprio conhecimento.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Ao final do curso, o estudante – professor deverá ter demonstrado capacidade para o exercício da docência em LEM (Língua Estrangeira Moderna – Inglês) no seguinte:

- Ao fazer distinções entre várias abordagens técnico-metodológicas para o ensino e aprendizagem do inglês, no primeiro e segundo graus.
- Ao organizar o conteúdo lingüístico em programas qualitativa e quantitativamente adequadas à turma que venha a lecionar, respectivamente.
- Ao analisar materiais impressos e gravados de LEM-I, classificando-os de acordo com procedimentos didático-pedagógicos inerentes a currículos escolares.
- Ao integrar as áreas de conhecimento da LEM-I aos conhecimentos gerais dos alunos e às outras disciplinas escolares.
- Ao conferir critérios avaliativos como parte do ensino e aprendizagem de LEM-I, (considerando a avaliação um elemento integrante do processo).
- Ao compor a sua fundamentação teórica em concordância à sua prática docente, referindo-se às atividades em aula, orais e escritas.
- Ao caracterizar sua prática em sala através da geração de atividades significativas para a comunicação em inglês.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

### I – UNIDADE: LÍNGUA

Definição e Função

Língua dois – aquisição e uso

Premissas inerentes a EA (de L<sub>2</sub>)

### II – UNIDADE: PLANEJAMENTO

2.1 Plano de aula

2.1.1 Objetivos

2.1.2 Apresentação de conteúdo

2.1.3 Explicação e fixação

2.1.4 Previsão de transposição

2.2 Textos

2.2.1 Livros didáticos

2.2.2 Confecção própria

2.2.3 Textos autênticos

### III UNIDADE: METODOLOGIA

3.1 Abordagens (os históricos)

3.2 Distribuição e prioridades (habilidades)

3.2.1 Habilidades produtivas e receptivas; discussão

3.3 Técnicas e Estratégias

3.3.1 Expressão oral e escrita – individual e grupo

3.3.2 Listening e Reading – individual e grupo

4 A cognição (hemisférios cerebrais direito e esquerdo)

4.1 Aprendizagem e Aquisição de L<sub>2</sub>

### METODOLOGIA:

- Aulas expositivas de 30' no máximo
- Discussões em forma de Seminário
- Leituras individuais e em grupos; exposição do conteúdo lido
- Aulas simuladas pelos estudantes, sobre a abordagem metodológica comunicativa.

### AVALIAÇÃO

- Trabalhos práticos e teóricos: individuais e em grupo
- Testes
- Prova final.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de língua: linguagem, ensino**. Campinas: Editora Pontes, 1993.
- BOHN & VANDRESEN (org.) **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.
- FINOCCHIARO, Mary. **English as a second language: from theory to practice**. New York: Simon & Schuster, 1970.
- HALLIDAY, M.A.K. Et al. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.
- KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. UK: Edit. Prentice Hall Internacional, 1988.
- MACKEY, Willian Francis. **Language teaching analysis**. 8 ed. Essex: Longman Group Ltda., 1981.
- MATOS, Francisco Gomes de. **Lingüística aplicada ao ensino de inglês**. São Paulo: Editora McGraw Hill do Brasil, 1976.
- RIVERS, Wilga. **Teaching foreign skills**. Chicago: University of Chicago, 1966.
- WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. 8 ed. Oxford University Press U.K., 1990.
- \_\_\_\_\_. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press U.K., 1990.

## COMPLEMENTAR

- ALLEN, I.P.B; CORDER, Pit. **Techniques in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press U.K., 1974.
- CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira 1° e 2° graus**. São Paulo: Editora Saraiva, 1974.
- MADSEN, Hald. **Teaching English in Brazil**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1964.

## PERIÓDICOS

The English Teaching Forum. Washington D.C., USA.

APLIESP - Jornal mensal dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo.

Nova Escola - Editora Abril

plano.doc

## PLANNING

School: \_\_\_\_\_ Date \_\_ / \_\_ / \_\_ Class: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Bibliography: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

OBJECTIVE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Activities

Timing	Steps-Content	Teacher	Pupil	Methodological Approach
	Presentation/Review			
	Explanation			
	Repetition			
	Transposition			