



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Políticas Linguísticas:

o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas.

MIRLEY TEREZA CORREIA DA COSTA

**MANAUS
2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Políticas Linguísticas:

o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas.

MIRLEY TEREZA CORREIA DA COSTA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza.

**MANAUS
2014**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837p Costa, Mirley Tereza Correia da
Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em
escolas públicas do estado do Amazonas / Mirley Tereza Correia
da Costa. 2014
118 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Sérgio Augusto Freire de Souza
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Política Linguística. 2. Língua Estrangeira Moderna. 3.
Legislação Educacional. 4. Análise do Discurso. I. Souza, Sérgio
Augusto Freire de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

Mirley Tereza Correia da Costa

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas.

Dissertação aprovada em: ____/____/____

MEMBROS:

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a. Marta de Faria e Cunha Monteiro – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a. Dr.^a. Raynice Geraldine Pereira da Silva – Suplente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Paulo Renan Gomes da Silva – Suplente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

À minha família por acreditar que meus
sonhos podem ser possíveis.

A Danny Fonseca, meu amor, meu
equilíbrio. Um anjo enviado por Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre presente em minha vida e iluminar os meus caminhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Freire, pelo símbolo de profissionalismo e competência, por ter demonstrado respeito, incentivo e confiança em meu trabalho.

Aos professores Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, Dr. Frantomé Pacheco, Dra. Nereide Santiago e Dra. Sandra Campos, pelas valiosas contribuições ao longo do mestrado.

À minha família, Ulisses, Marise, Shirley e Marley, pelo carinho, paciência, e principalmente pela dedicação que somente aquelas pessoas que realmente nos amam conseguem ter e dar em momentos tão difíceis.

Ao meu noivo, Danny, pelos empurrões, imprescindíveis nos momentos de fraqueza e cansaço.

Aos meus professores da Universidade Federal de Sergipe que me ensinaram a amar cada vez mais a profissão que escolhi.

A Conceição Vale, com quem pude compartilhar momentos de angústia e alegria.

A Stéphanie Girão e Mary Hellen Cacheado, pelo apoio e ajuda na estruturação e revisão do trabalho.

Às colegas de mestrado, sempre solidárias, que mesmo nas horas de correria estavam dispostas a ajudar.

Aos meus amigos de infância e a um lugarzinho que emana sentidos, Pitinga.

À Fapeam, pela bolsa concedida.

Dedico-lhes.

“Quando eu nasci
um anjo muito louco
veio em minha mão’, disse Torquato.
Esse anjo é o leitor, que se transporta para
fora de si, ocupa o lugar do outro, se torna,
um pouco, esse fascinante estranho – o
escritor.
Há uma dose inevitável de loucura (de delírio)
em qualquer leitura.
O leitor se apossa de palavra alheia. Acredita
que lê o outro, quando lê a si. O outro é só
um caminho. Palavras não são monumentos,
são estradas”.

José Castello

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como se configuram as Políticas Linguísticas propostas para a rede estadual do estado do Amazonas e como na prática elas se concretizam em escolas públicas da capital. O escopo dessa pesquisa é primeiramente alicerçado por uma apresentação conceitual dos termos Política e Planejamento e da nova configuração da sociedade causada pela globalização. Na segunda parte, analisamos o histórico do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e os elementos que compõem o esquema interpretativo em que se insere a Amazônia no que diz respeito aos aspectos relacionados à formação do pensamento social amazônico e à des/construção da identidade de um povo. Por fim, os documentos oficiais do Estado que tratam das leis e propostas para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) são confrontados com o que dizem as leis em âmbito nacional e a realidade das escolas públicas da rede estadual da capital. A pesquisa tem como base os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Palavras-chave: Política Linguística. Língua Estrangeira Moderna. Legislação educacional. Análise de Discurso.

ABSTRACT

This work aims at understanding how the Linguistic Policy proposed for the state system of the state of Amazonas is shaped and how it is carried out in reality in public schools in the capital city. We start with the presentation of conceptual terms Policy and Planning and with the new configuration of society geared by globalization. We go through the history of the Teaching of Foreign Languages in Brazil and the elements that make up the interpretive schema within the Amazon Rainforest with regard to aspects related to the formation of the Amazonian social thinking and the de/construction of the identity of a people. We analyzed official state documents which deal with laws and proposals for teaching of MFL. We finally presented a comparison between what the laws say and the reality of public schools in the state system of the capital city. The research is based on the theoretical assumptions of Discourse Analysis.

Key words: Linguistic Policy. Modern Foreign Languages. Official State Documents. Discourse Analysis

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif de comprendre la configuration des Politiques Linguistiques proposées par le réseau d'enseignement d'Etat dans l'Etat de l'Amazonas, et comment dans la pratique, est leur concrétisation au sein des écoles publiques de la capitale. Nous débuterons par la présentation du concept des mots Politique et Planification, ainsi que de la nouvelle configuration de la société brésilienne engendrée par la mondialisation. Nous allons ensuite parcourir l'historique de l'Enseignement de Langues Etrangères au Brésil et les divers éléments qui composent le schéma interprétatif dans lequel l'Amazonie est insérée, en ce qui concerne les aspects relatifs à la formation de la pensée sociale amazonienne et à la construction/destruction de l'identité d'un peuple. Nous présenterons les documents officiels de l'Etat qui parlent des lois et des propositions pour l'enseignement de Langue Étrangère Moderne (LEM). Nous présenterons enfin, une confrontation entre ce que disent les lois et la réalité dans les écoles publiques du réseau de l'Etat au sein de la capitale. Cette recherche a comme base les concepts théoriques de l'Analyse du Discours.

Mots-clés: Politique Linguistique. Langues Étrangères Modernes. Législation du système Educatif.
Analyse du Discours.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO.....	13
1.1 Das origens e das primeiras concepções	13
1.2 Por uma definição de Política de Ensino de Línguas Estrangeiras	18
1.3 Globalização: política de ensino de línguas estrangeiras	25
2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: POR UMA COMPREENSÃO DO MOSAICO AMAZÔNICO	28
2.1 Histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil	28
2.2 Amazônia: um sobrevoo sobre a história social da linguagem	31
3 SUJEITO, IDEOLOGIA E HISTÓRIA	40
3.1 Sujeito ideológico e sujeito discursivo	40
3.2 Sujeito para Análise de Discurso	45
3.3 Incompletude: movimento, deslocamento, ruptura	48
4 ANÁLISE DO CORPUS	50
4.1 As Leis	50
4.2 Os PCN	55
4.3 Propostas Curriculares do Estado do Amazonas para o Ensino Fundamental	61
4.3.1 O caso do inglês	63
4.3.2 O caso do espanhol	67
4.4 Propostas Curriculares do Estado do Amazonas para o Ensino Médio.....	71
4.4.1 O caso do inglês	72
4.4.2 O caso do espanhol	82
5 COTEJAMENTO DA ANÁLISE COM A REALIDADE DA ESCOLA	92
5.1 A realidade das escolas	92
5.2 A natureza do político: à guisa de conclusão	108
Referências bibliográficas	114
Anexos	117

INTRODUÇÃO

Este capítulo se inicia com uma apresentação conceitual dos termos *política* e *planejamento* linguístico. Eles servirão de base para as discussões acerca das ações político-linguísticas do Estado do Amazonas sobre o ensino de línguas estrangeiras. Conhecer o campo de ação desse binômio nos permite mostrar as condições necessárias para que se possam desenvolver intervenções políticas preocupadas com um ensino de línguas plurilíngue.

A discussão é complementada com um panorama da política linguística de ensino de língua estrangeira no Brasil. Gimenez (2005) identifica que as ações nessa área são isoladas e evidencia que para compreender como as políticas linguísticas engendram suas ações, é preciso olhar em três direções: os documentos oficiais, o confronto das leis com o que a sociedade espera e, por fim, a realidade do que é praticado em sala de aula. Bohn (2000) traça os direcionamentos para que a ação política em ensino de língua estrangeira seja bem sucedida, além de chamar atenção para a privatização do ensino de línguas. Assim, conhecemos os diversos caminhos que podem ser trilhados para que as políticas de línguas no país se configurem dentro de uma perspectiva de um ensino para a cidadania.

Ademais, trazemos à baila a nova configuração da sociedade causada pela globalização. Uma sociedade na qual as relações sociais ficaram mais expostas e o processo de exclusão mais evidente. Esse cenário nos coloca face a face com a necessidade da democratização do saber. A sociedade deve ter compromisso com a formação de cidadãos críticos e conscientes e o aprendizado de uma língua estrangeira pode servir como um instrumento para o acesso ao conhecimento e equalizador das oportunidades sociais.

O segundo capítulo narra o histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e suas políticas. Nesse cenário evidenciar-se-á o mosaico regional. Mostramos assim, os elementos que compõem o esquema interpretativo em que se insere a Amazônia, os aspectos relacionados à formação do pensamento social amazônico e a des/construção da identidade de um povo. Esse quadro servirá de base para evidenciar que a atividade linguística é um constituinte da identidade de um povo. A língua é o contínuo de variedades linguísticas que por razões culturais, políticas, históricas, geográficas, é considerada como entidade étnica

única que delimita uma comunidade linguística. É no exercício da multiplicidade de suas formas de expressão, nos encontros e nos desencontros dessas formas, que uma sociedade tem a oportunidade de se reconhecer.

Nesse sentido, a historiografia da Amazônia, estritamente a história das línguas dessa região, tem muito a nos dizer. Se hoje o cidadão amazonense não reivindica o ensino de língua, isso ocorre em razão de um amálgama histórico, principalmente quando refletimos sobre o fato do Amazonas ser um Estado que agrega línguas co-oficiais que foram ao longo do tempo esquecidas ou desvalorizadas. Em alguns municípios, grande parte da população é indígena, falante de outras línguas, o que torna o Amazonas um estado, por natureza, plurilíngue.

No capítulo 3, esboçamos um quadro teórico dos estudos da Análise do Discurso. Nele, discutimos conceitos tais como a concepção de sujeito, de ideologia e de discurso. Essas concepções, presentes nos estudos elaborados por Althusser (1974), Foucault (1989), Pêcheux (1975) e Orlandi (1999), são de fundamental valor para nosso trabalho, uma vez que desenham a posição epistemológica a partir de que estamos enunciando.

Dentro dos limites deste trabalho, no capítulo 4, dissertamos sobre os fatores configurantes das políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do Estado do Amazonas. Assim sendo, a parte empírica deste trabalho é constituída por duas diferentes *corpora*. Os documentos oficiais: o primeiro composto pelas Propostas Curriculares de Línguas Estrangeiras do Estado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Legislação Educacional; o segundo por questionários aplicados com professores em escolas da Secretaria Estadual de Educação do Estado – SEDUC, exposto no capítulo 5. A análise do *corpus*, nos direcionou aos aspectos políticos que permeiam diferentes lugares discursivos, a partir dos quais, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Amazonas é dito.

No quinto capítulo, analisaremos o processo de veiculação das formações imaginárias em torno do ensino de língua estrangeira em escolas públicas. Para tanto, a análise do *corpus* – questionários em que pudemos conhecer a estrutura física das escolas, os recursos didáticos disponíveis para o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) e a prática pedagógica – nos guiará pelo discurso fundador e pela concepção cristalizada que se tem sobre o ensino de língua estrangeira, permitindo, assim, descortinar os direcionamentos políticos presentes e

refletidos na realidade escolar. Pensar a política do ensino de línguas estrangeiras é posicionar-se de modo crítico diante dos mecanismos que engendram os desejos de domínio e poder.

1 POLÍTICA LINGUÍSTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

“Uma atividade política desloca um corpo do lugar que lhe havia sido atribuído ou troca a destinação de um lugar; ela faz ver o que não tinha espaço para ser visto, faz ouvir um discurso onde apenas havia ruído anteriormente.”

Rancière

1.1 DAS ORIGENS E DAS PRIMEIRAS CONCEPÇÕES

As intervenções político-linguísticas sempre existiram na história da humanidade. As conquistas políticas e territoriais impuseram, além da força bruta, o servilismo e a língua dos conquistadores aos povos dominados. No Brasil Colônia, a língua já se configurava nas questões políticas e econômicas, período em que a Coroa Portuguesa autorizou a primeira intervenção linguística ao permitir o uso da Língua Geral para facilitar a evangelização dos autóctones e a exploração econômica. A Língua Geral foi por dois séculos e meio a língua usada por índios, mestiços, negros e portugueses em suas práticas econômicas e sociais e se consolidaria como língua supraétnica até meados do século XVIII, quando Portugal modifica sua política linguística e proíbe o uso da língua geral e torna obrigatório o uso da língua portuguesa.¹

No entanto, o estudo sistemático dessas intervenções é recente e os conceitos de *política linguística* – grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade – e *planejamento linguístico* – sua implementação – começam a aparecer na literatura europeia a partir da segunda metade do século XX. No Brasil essa temática tem início com os trabalhos de Houaiss (1960)², Cunha (1964)³, sobre o padrão brasileiro da Língua Portuguesa, e se consolida na coletânea de Orlandi (1988), que versa sobre a questão da Política Linguística na

¹ BESSA FREIRE (2003)

² Houaiss, Antonio. CASTILHO (2001).

³ Cunha, Celso. CASTILHO (2001)

América Latina e posteriormente na publicação de Scliar-Cabral (1999)⁴ sobre a definição da Política Linguística no Brasil (CASTILHO, 2001).

O termo *language planning*, traduzido para o português como *planejamento linguístico* ou *planificação linguística*, apareceu pela primeira vez em um trabalho publicado em 1959 por Einar Haugen⁵ sobre os problemas linguísticos da Noruega e a intervenção normativa do Estado para se construir uma identidade nacional depois de séculos de dominação dinamarquesa. Em 1960, o tema foi retomado por Haugen em uma reunião organizada por Willian Bright da Universidade da Califórnia, evento que marcou o surgimento da Sociolinguística como uma disciplina autônoma. Desde a sua origem, o termo esteve, portanto, vinculado aos estudos sociolinguísticos, que permitiram analisar a língua como uma instituição social.

O termo *política linguística* aparece alguns anos depois nos Estados Unidos (FISHMAN, 1970)⁶, na Espanha (RAFAEL NINYOLES, 1975)⁷ e na Alemanha (HELMUT GLÜCK, 1981)⁸. Para Fishman, existe uma relação de subordinação entre o *planejamento linguístico* e a *política linguística*: o planejamento linguístico é a aplicação de uma política. As definições que surgiram depois não se distanciaram dessa visão⁹. Embora a nomenclatura adotada em muitos países não signifique uma distinção de concepção, pesquisadores americanos e europeus apresentaram pontos de vista diferentes acerca do enfoque dado à questão. Esses superestimam as questões de poder, o âmbito político. Aqueles priorizam o *planejamento* sem dar relevância para os aspectos políticos que envolvem as intervenções linguísticas “e tem-se, às vezes, a impressão de que eles fantasiam a possibilidade de um planejamento sem política” (CALVET, 2007, p. 17).

O vocábulo *planejamento* sempre esteve ligado ao campo semântico da gestão econômica e estatal. Assim, um plano significa a determinação de objetivos e a aplicação de meios necessários para concretizá-los (CALVET, 2007). É o que pode ser facilmente

⁴ Scliar-Cabral, Leonor. Definição da política linguística no Brasil, 1999. Apud CASTILHO (2001).

⁵ Haugen. CALVET (2007).

⁶ Fishman. CALVET (2007).

⁷ Rafael Ninyoles, Estructura Social y Política Linguística, 1975. CALVET (2007).

⁸ Helmut Gluck, Sprochtheorie und Sproch (en) politik, 1981. CALVET (2007).

⁹ Muitos termos surgiram na Literatura linguística, *aménagement linguistique* – no Québec, *normalização* – na Catalunha, *glotopolitique* – na França, mas nenhum deles apresenta diferença teórica. (Calvet, 2007).

explicitado pelas quatro fases do modelo de Simon¹⁰: diagnóstico do problema, concepção das soluções possíveis, escolha de uma das soluções e avaliação das decisões tomadas.

Foi mantendo o sentido original, ligado à gestão econômica que o termo apareceu na literatura linguística. Assim sendo, para Haugen (CALVET, 2007), um planejamento linguístico deve ser nacional, ter perspectivas a médio e longo prazo, passar pela elaboração e execução de um plano e ser suscetível de avaliação:

O planejamento é uma atividade humana que nasce da necessidade de se encontrar uma solução para um problema.[...] Se o planejamento for bem feito, ele compreenderá etapas tais como a pesquisa extensa de dados, a escolha de planos de ações alternativos, a tomada de decisão e sua aplicação. (HAUGEN *apud* CALVET, 2007)

Haugen (CALVET, 2007) propôs dois modelos de *planejamento*. No primeiro deles, toma como base o modelo de Simon. Nele analisava os diferentes estágios do *planejamento linguístico* como um procedimento de decisão: os estágios seriam os problemas, os decisores, as alternativas, a avaliação e a aplicação.

Os problemas – Referem-se ao caso da não-comunicação e são classificados em dois tipos de fracassos. O *fracasso relativo* quando os interlocutores falam formas diferentes de uma mesma língua e o *fracasso total* quando os interlocutores não falam a mesma língua.

Os decisores – Trata-se daqueles indivíduos isolados ou instituições empenhados na promoção de mudanças linguísticas. Podemos citar a iniciativa individual de Frédéric Mistral em relação ao provençal¹¹ e de Aasen em relação ao dinamarquês¹² ou ainda a contribuição de organizações estatais ou não como igrejas, sociedades literárias ou científicas nas intervenções.

As alternativas – Para Haugen (CALVET, 2007), embora existam grupos minoritários em uma nação (como é o caso dos galeses ou ainda aqueles que extrapolam as fronteiras

¹⁰ Economista americano que desenvolveu estudos nas áreas de psicologia cognitiva, administração pública, sociologia econômica e filosofia. Em 1978, ganhou o *Prêmio Nobel de Economia* por sua pesquisa sobre o processo de tomada de decisões dentro de organizações econômicas.

¹¹ Frédéric Mistral foi responsável pelo movimento de avivamento e normalização do provençal. Criou um dicionário em dois volumes e uma coleção de poemas épicos que lhe deram o Prêmio Nobel de Literatura em 1904. Apesar de seus esforços, o movimento não teve o êxito esperado.

¹² Ivar Andreas Aasen, filólogo e lexicógrafo norueguês, tornou-se conhecido pelos importantes trabalhos em dialetologia e pela criação da norma ortográfica norueguesa.

territoriais, como os judeus), são somente as nações que têm meios oficiais para desenvolver um *planejamento linguístico*.

O objetivo do *planejamento linguístico* não é apenas a busca pela uniformidade do código. Ele pode também objetivar a diversidade ou uniformidade, a mudança ou a estabilidade. Isso acontece porque a função da comunicação leva à uniformidade e a função da expressão leva à diversificação. Assim, conclui-se que a língua, além de transmitir informação, traz características do falante ou de um grupo.

A avaliação - A avaliação corresponde, em princípio, à identificação das formas linguísticas envolvidas no processo de mudança, e depois, na definição dos limites da intervenção. Existe uma ou mais normas, uma ortografia ou mais de uma. Assim, estabelecem-se critérios objetivos, aliados às finalidades estabelecidas, que permitirão a escolha da solução. Geralmente uma forma linguística é eficaz quando é fácil de aprender e utilizar.

A aplicação – Corresponde à aceitação das intervenções pelos indivíduos, mas Haugen (CALVET, 2007) ressalta que são os decisores os verdadeiros usuários da língua e que portanto são eles que precisam ser convencidos das mudanças estabelecidas. Isto porque o governo controla o sistema escolar e as mídias e para Hausen são as escolas que devem introduzir a intervenção escolhida.

Ao adotar conceitos da economia (planejamento) e da administração (teoria da decisão), Haugen (CALVET, 2007) não criou nada original. No entanto, o novo sintagma delimitou certamente um novo domínio de atividade, uma nova disciplina autônoma. Nessa proposta Haugen não desenvolveu uma crítica, não questionou as relações de poder que existem nas relações linguísticas, não considerou questões como plurilinguismo, problemas de relações entre as línguas, isso por estar vinculado a uma concepção liberal americana de planejamento. É o que afirma Calvet (2007):

Mais precisamente, Haugen quase não questiona o problema do poder, das relações de força de que dão testemunho as relações linguísticas. Isso pode ser em parte explicado pelo fato de ele não ter levado em conta o plurilinguismo, os problemas de relações entre as línguas, mas também pelo fato de estar vinculado a uma concepção liberal americana de planejamento. Ele também não levantou o problema do controle democrático sobre as decisões dos planejadores, considerando que o Estado deve escolher e aplicar a solução que lhe pareça melhor para resolver um problema. [...] Nessa época, o planejamento linguístico se limitava essencialmente à proposição de soluções concernentes à padronização das línguas, sem que os

vínculos entre as línguas e sociedades fossem verdadeiramente levados em conta. (p. 25)

O segundo modelo proposto por Haugen (CALVET, 2007) nasce baseado nos conceitos de *planejamento do corpus* (relacionado às intervenções nas formas da língua) e *planejamento do status* (relacionado às intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com outras línguas). Eles foram introduzidos por estudos de Kloss (1969)¹³. Essa distinção ampliou o campo da política linguística, se distanciando da visão instrumentalista que via a língua sem vínculos com a sociedade:

Assim, é possível que se queira mudar o vocabulário de uma língua, criar novas palavras, lutar contra os empréstimos: tudo isso pertence à esfera do corpus: mas é possível também que se queira modificar o status de uma língua, promovê-la à função de língua oficial, introduzi-la na escola, etc., e isso se relaciona ao status. Essa distinção ampliou consideravelmente o campo da política linguística e se distanciou notavelmente da abordagem instrumentalista [...] (Calvet, 2007, p. 29)

Quadro 1 – **Modelo de Haugen (1983):**

	FORMA	FUNÇÃO
SOCIEDADE <i>PLANEJAMENTO DO STATUS</i>	1. ESCOLHA (PROCESSO DE DECISÃO) a. Identificação do problema b. Escolha de uma norma	3. APLICAÇÃO (PROCESSO EDUCACIONAL) a. Correção b. Avaliação
LÍNGUA <i>PLANEJAMENTO DO CORPUS</i>	2. CODIFICAÇÃO (PADRONIZAÇÃO) a. Transcrição gráfica b. Sintaxe c. Léxico	4. MODERNIZAÇÃO (DESENVOLVIMENTO FUNCIONAL) a. Modernização da terminologia b. Desenvolvimento estilístico

Fonte: CALVET 2007

Os modelos de Haugen (CALVET, 2007) colocam o Estado no centro das intervenções linguísticas. Nessa interpretação, somente o Estado possui o poder e os meios para realizar o *planejamento linguístico*. Esse é um fato que nos leva em duas direções: a primeira revela que grupos minoritários inseridos em uma nação tendem a ser ignorados (como os bascos ou aqueles que superam as limitações de territórios como os judeus), além de ignorar as políticas linguísticas que avançam as fronteiras, como a Francofonia ou a Lusofonia. A segunda refere-

¹³ Heinz Kloss. CALVET (2007).

se ao envolvimento da sociedade nos debates sobre a aceitação ou não do planejamento proposto, já que o Estado é o *agente deliberador* e concentra em si o poder de decisão. Mesmo que no segundo modelo Haugen (CALVET, 2007) considere a noção de *status*, as questões envolvidas nesse domínio são vistas ainda de forma técnica e burocrática ao ignorar possíveis críticas aos processos de decisão e, assim como o primeiro, não prevê a participação da sociedade nas discussões.

No caso das políticas linguísticas que promovam o ensino de línguas estrangeiras, não podemos enquadrá-las em todas as etapas do modelo de Haugen. Isso se dá por não se tratarem de mudanças na forma – não existirá uma intervenção no *corpus*, por exemplo, na forma escrita da língua. Em contrapartida, podemos certamente afirmar que essas políticas linguísticas se encontram no eixo do *planejamento do status*. Nesse âmbito, os problemas são de outras ordens e avançam para as relações nacionais e internacionais de poder.

1.2 POR UMA DEFINIÇÃO DE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Política Linguística estrutura-se nas abordagens científicas de situações sociológicas em que as decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade são objeto de estudo e intervenção. Assim, considera-se uma situação inicial que será estudada, analisada e se julgada como insatisfatória é estabelecida uma mudança em direção da situação que se quer alcançar. Portanto, o estudo das políticas linguísticas é *“um campo complexo em que a descrição e a avaliação de situações sociolinguísticas são estimuladas por necessidades sociais e, em grande medida, tende a propor linhas de intervenção”*.(ARNOUX *apud* CASTILHO, 2001). Nessa tentativa de definição de Política Linguística, Grin acrescenta ainda que seus decisores são geralmente detentores de poder. Para ele, a Política Linguística é:

Um esforço sistemático, racional e baseado numa análise teórica [que] se situa no plano da sociedade, e que visa resolver os problemas ligados à língua com vista a aumentar o bem-estar. Habitualmente é dirigida pelas autoridades ou seus mandatários e visa uma parte ou a totalidade da população colocada sob a sua jurisdição. (GRIN, *apud* CASTILHO)

Nessa direção aqueles que se interessam pelo estudo das políticas linguísticas devem “aderir a certos princípios políticos, éticos, ideológicos que vão orientar sua pesquisa e suas propostas”. Seguindo essa direção, Trabant (2007) afirma que existem poucas coisas em linguísticas que não são políticas:

Il y a peu de choses linguistiques qui ne soient politiques. Peut-être que les aspects biologiques du langage ne sont pas politiques: La faculté du langage est innée à l’homme. Mais le premier acte linguistique que l’être humain subit ou accomplit est politique, car Il est situé dans la sphère de l’autre, dans La communauté du moi et du toi: la polis commence là. Dès que le langage devient langue, Il devient politique. (p. 67)¹⁴

Aqui trataremos de *instrumentos de poder*, os fatores econômico, ideológico e político que estão subordinados às relações de poder nacionais e internacionais. Tais instrumentos são usados para perpetuar privilégios e vantagens o que garante “a desigualdade nas posses de bens pelo poder econômico, perpetuando assim a diferença entre sábios e ignorantes pelo poder ideológico e mantendo a separação entre os poderosos e os subjugados pelo poder político” (BOHN, 2000). Na educação, a aliança desses poderes representada por um Estado liberal revela um Estado descompromissado com os interesses do cidadão. “[É] o próprio Estado isentando-se de sua obrigação de coordenar as atividades da sociedade, delegando essa prerrogativa ao poder econômico” (BOHN, 2000).

Uma outra questão é levantada por Encrevé (2007) que afirma que muitas ações políticas nascem de diversos organismos de um governo e que muitas vezes não há um organismo encarregado das políticas linguísticas e preparado para implantá-las.

Ces diverses initiatives proviennent de lieux divers du gouvernement et de l’état : Premier ministre, ministre de la culture, ministre de l’éducation nationale, ministre de la Réforme de l’état, Conseil constitutionnel. Ce qui traduit clairement le fait majeur, mais négligé, qu’il n’y a pas de ministre chargé de la politique des langues – ou de la langue – au gouvernement français, ni d’ailleurs dans les gouvernements des autres grandes démocraties. Il ne semble pas qu’en politique intérieure, du moins, les hommes politiques, les partis ou l’opinion désignent jamais ce secteur de l’action gouvernementale comme tel, et nulle administration ne le couvre entièrement : non seulement la politique de la langue ou des langues n’est pas repérée en tant que, mais elle est souvent insérée, voire dissimulée, à l’intérieur d’

¹⁴ Existem poucas questões linguísticas que não sejam políticas. Talvez os aspectos biológicos da linguagem não sejam políticos: a faculdade da linguagem é inata ao homem. Mas o primeiro ato linguístico a que o ser humano é submetido ou que realiza é político, por estar situado na esfera do outro, na relação do eu e do outro; a *polis* começa nesse contexto. A partir do momento que a linguagem se torna língua, ela se torna política. (Todas as traduções são nossas, exceto indicação em contrário).

autres actions gouvernementales, qu' il s' agisse de la politique d' éducation ou de la politique culturelle. (p. 121)¹⁵

Nesse sentido, muitas ações políticas não são baseadas em planejamentos e parecem apenas frutos das circunstâncias, feitas de forma aleatórias sem ações em longo prazo e costumam não suportar o passar do tempo ou não ter o efeito desejado. A exemplo, podemos citar a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, de autoria do deputado federal Átila Lira (PSDB/PI) e sancionada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva. Essa lei torna o ensino de Espanhol obrigatório no Ensino Médio. Há, ainda, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB – (Lei n 9.394/96), que rege, desde 1996, a educação nacional. Ao confrontarmos tais leis, pode-se ressaltar que a LDB/96 já dispunha em seu art. 36, inciso III, sobre a oferta de uma segunda Língua Estrangeira Moderna no Currículo do Ensino Médio, a saber:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Com a vigência da Lei nº 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol, ficou estabelecido nacionalmente que “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (art. 1º), cuja conclusão do processo deveria ser realizada no prazo de cinco anos, a partir da implantação da citada Lei.

Dessa forma, todas as escolas públicas e privadas deveriam a partir de 2010 oferecer no mínimo duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma de matrícula obrigatória e outra optativa para os alunos, sendo a Língua Espanhola obrigatória como uma delas.

¹⁵ As diversas iniciativas nascem em lugares diversos do governo e do Estado: primeiro ministro, ministro da cultura, ministro da educação nacional, ministro da reforma de Estado, Conselho Constitucional. O que explica claramente o fato maior, mas negligenciado, de que não existe ministro encarregado pela política das línguas – ou da língua – no governo francês nem em outros governos de outras grandes democracias. Não parece que em política interior, pelo menos, os políticos, os partidos ou a opinião nunca designam este setor de ação governamental como deveria, e nenhuma administração não o realiza de forma ampla: não somente, a política da língua ou das línguas não são notadas como tal, mas ela é com frequência inserida, por vezes camufladas, no interior de outras ações governamentais, ou de uma política educacional ou de uma política cultural.

Explicando melhor, a Língua Espanhola deve integrar o currículo do Ensino Médio, seja como componente curricular de matrícula facultativa para o aluno ou de matrícula obrigatória, caso a comunidade escolar opte pela Língua Espanhola como disciplina obrigatória para o aluno. A realidade nos evidencia, no entanto, que muitas escolas excluíram o ensino do inglês para ofertar apenas a língua espanhola.¹⁶ Essa é uma questão de política linguística.

No Brasil, Castilho (2001) identifica que os debates sobre política linguística têm considerado, ultimamente, pelo menos cinco tópicos: a língua oficial do Estado e sua gestão, a gestão das comunidades bilíngues ou plurilíngües, a gestão das minorias linguísticas, as políticas linguísticas supraestatais e os projetos de integração regional e o Estado e a questão das línguas estrangeiras.

O presente estudo volta-se para as questões políticas que tratam do ensino de línguas estrangeiras. Essas políticas envolvendo a promoção do ensino de línguas podem acontecer em dois movimentos: primeiro, quando um país desenvolve uma política para promover sua língua nacional no âmbito internacional, ou seja a *política externa* do país. É o caso da França que “se equipou com um número impressionante de estruturas, de organismos, de comissões, que intervêm de uma maneira ou de outra no domínio da língua e das línguas” (CALVET, 2007) como por exemplo a criação das Alianças Francesas, em 1883, que ainda mantém suas atividades nos dias atuais; segundo, quando um país desenvolve em seu território políticas de ensino que valorizem o aprendizado de línguas estrangeiras, uma *política interna* que deveria valorar a democratização do saber. Embora pareça apenas um problema de perspectiva, existe nelas a noção imperialista de domínio de uma língua sobre a outra.

Ao analisar a política interna do país, percebemos que a nova organização mundial coloca o aprendizado de línguas entre as desigualdades sociais ampliadas pela globalização e “as iniciativas nesse campo parecem restringir-se a ações isoladas” (GIMENEZ, 2005). Assim, a globalização acentua a necessidade do aprendizado de línguas sob a ótica da instrumentalização do indivíduo para o mercado de trabalho, o que faz nascer uma nova dinâmica no cenário das políticas linguísticas dessa área: até os anos 70, o Estado tinha a

¹⁶ Questão a ser discutida no capítulo 4 Análise do Corpus, nesta dissertação.

responsabilidade do ensino de línguas “ministrando no primeiro e segundo graus cursos obrigatórios de Francês e Inglês, e por vezes de Espanhol” (CASTILHO, 2001), mas esta responsabilidade tem sido, ao longo dos últimos anos, transferida para a iniciativa privada.

Gimenez (2005) evidencia que a Associação de Linguística Aplicada do Brasil e seus pesquisadores têm reconhecido em seus debates e trabalhos o caráter político da educação em língua estrangeira. E acrescenta que para lidar com os diferentes aspectos dessas políticas é preciso entender a natureza do problema. A partir dessa visão, destaca três possíveis caminhos para essa compreensão: análise de documentos oficiais do MEC; confrontar o que é produzido pelas leis e o que a comunidade almeja; e analisar como é praticado o ensino de Língua Estrangeira (LE) nas escolas.

Na tentativa de confrontar essas realidades, eventos importantes marcaram os debates acerca das *políticas linguísticas* para o ensino de língua estrangeira. Dois deles são o Encontro de Florianópolis, realizado em 1996, e o II ENPLE (Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras), ocorrido em 2000. Dois documentos foram produzidos nas ocasiões: o documento síntese de Florianópolis e a Carta de Pelotas, respectivamente. Ao analisar tais produções, Gimenez (2005) faz uma comparação entre os anseios dos profissionais em relação ao ensino de línguas estrangeiras e o que parece querer a sociedade ao relatar a situação atual. Aqui reproduziremos trechos do quadro proposto por Gimenez:

Quadro 2 – Anseios da comunidade de profissionais e a realidade do ensino de línguas

<i>Comunidade de profissionais</i>	<i>Situação atual</i>
<i>A sociedade brasileira não deseja o Monopólio de um idioma estrangeiro</i>	<i>Predomínio da língua inglesa no currículo das escolas (públicas e particulares), maior número de alunos matriculados em curso de inglês do que de outras línguas.</i>
<i>A aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, faz parte da formação integral dos alunos</i>	<i>Inglês valorizado pelo mercado de trabalho. Pais de alunos justificam o interesse pelo inglês em função de perspectivas de futuro emprego.</i>

Fonte: GIMENEZ, 2005

Quadro 3 – Anseios dos profissionais da linguagem e realidade das escolas

<i>Profissionais da linguagem</i>	<i>Escola</i>
<p>VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS</p> <p><i>Mesmo status das disciplinas do núcleo comum.</i></p>	<p><i>As disciplinas da parte diversificada, na qual se encaixam as línguas estrangeiras, são geralmente tidas como menos importantes.</i></p>
<p><i>Ensino estendido às séries iniciais.</i></p>	<p><i>Algumas escolas municipais vêm introduzindo a língua inglesa nas séries iniciais, mas ainda são iniciativas isoladas</i></p>
<p><i>Interferir na política de avaliação da educação básica e superior</i></p>	<p><i>Línguas estrangeiras excluídas do SAEB, ENEM E ENAES, bem como do antigo provão.</i></p>
<p>Fonte: GIMENEZ, 2005</p>	

Evidenciamos algumas questões ao confrontarmos essas duas realidades. Enquanto que a comunidade de profissionais considera a importância da aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) para um mundo cultural e plurilíngue, a sociedade em geral vê a língua estrangeira de acordo com as necessidades mercadológicas e instrumental, que o mercado impõe. É evidente o conflito entre os interesses de uma educação como forma de desenvolvimento cultural e para a cidadania e a visão perpetuada pelo Governo, entidades públicas e privadas que, agindo em direção contrária, priorizam o ensino monolíngue (oferta super-dimensionada ou exclusiva de uma determinada língua); e fortalecem a concepção de que o aprendizado de uma LE está ligado ao pragmatismo. Por fim, ao concentrarem o ensino de línguas no âmbito da iniciativa privada, reforçam a ideia elitista de que aprender uma língua estrangeira é privilégio de poucos.

Em síntese, a Carta de Pelotas identifica quatro aspectos de uma política de línguas eficiente: valorização das línguas estrangeiras, plurilinguismo, ensino de qualidade e valorização profissional. No entanto, o tema é vasto e complexo e os debates para que o

ensino-aprendizagem atenda às novas exigências do novo milênio, de uma nova sociedade em constante transformação, não pode ignorar que o ensino de língua estrangeira não se fecha nas discussões sobre metodologias de ensino, aspectos didáticos pedagógicos ou mesmo sobre o aprendizado linguístico-cultural.

Seguindo outra perspectiva, Bohn (2000) identifica a necessidade de se criar condições para a ação política. Nesse sentido uma política de ensino de línguas para ser bem sucedida deve considerar: a) a circulação das informações e de decisões entre professores e pesquisadores; b) o aspecto democrático dos processos decisórios que devem prezar pelo nível e qualidade da participação entre os membros; c) os participantes devem se sentir deliberadores e não meros executores de normas prescritas. Bohn (2000) salienta ainda que não se pode desconsiderar o fato das autoridades “venderem” a aprendizagem de línguas para instituições privadas.

O que destacamos por fim é que para se compreender o ensino de língua estrangeira no Brasil é preciso avançar para o campo político e compreender primeiro todos os fatores envolvidos no processo de aceitação e imposição de uma língua estrangeira. Estamos falando de políticas que traduzem o complexo processo de imposição política, ideológica e cultural de um país sobre o outro. Segundo Oliveira (2003):

No entanto, o ensino de uma LE não traz consigo apenas questões referentes ao aprendizado linguístico-cultural, à metodologia de ensino e aos objetivos didáticopedagógicos. Antes de o professor de inglês realizar seu trabalho em sala de aula, vários fatores externos à sala de aula já configuram um espaço de onde ele vai enunciar e estabelecer algumas regras segundo as quais ele vai desenvolver as atividades em sala de aula. São fatores determinantes das políticas do ensino de línguas estrangeiras. (p. 15)

Ações políticas são responsáveis pela promoção de uma ou outra língua e essa escolha geralmente não acontece sem conflitos, sem disputa de poder entre os países. Acreditamos que cabe aos professores e a todos os envolvidos no processo se posicionarem criticamente diante das imposições ideológicas. Trata-se de melhorar o nível de conhecimento que chega à sociedade e a capacitar para tomar decisões cotidianas. Não adianta escolarizar sem desenvolver o desempenho intelectual e nesse aspecto o ensino de línguas estrangeiras sem dúvida merece destaque. Devemos unir a melhoria pedagógica com o compromisso social, por isso a necessidade de engajamento para que as políticas cumpram o seu papel. A

ausência de políticas públicas eficientes reforça a marginalização social e cultural de um povo. Segundo Melo, citado por Oliveira (2003):

Um povo que não tem experiência de participação, de intervenção na coisa pública, de exercitação da sua capacidade de influir nas decisões nacionais, é um povo condenado à marginalização social e política, a permanecer mudo, silencioso, apático. (p.65)

Um povo que não participa é apenas coadjuvante no cenário da política nacional e, como consequência, não tem acesso aos direitos mais elementares. Essa política nacional, claro, é intimamente relacionada com os movimentos internacionais.

1.3 GLOBALIZAÇÃO: ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A desestruturação da União Soviética, a queda do muro de Berlim e as mudanças políticas e econômicas em nações de regimes socialistas colocaram fim à guerra fria e engendraram uma profunda mudança no capitalismo. É nesse momento que o neoliberalismo abre as portas ao capital estrangeiro, promovendo a integração das economias de vários países no que se refere à produção de mercadorias, serviços, mercado financeiro e difusão de informação. Esse novo contexto reorganiza a política mundial e favorece o surgimento de blocos econômicos como o Tratado Norte-americano de Livre Comércio (NAFTA), a União Europeia ou o Mercado Comum do Sul (Mercosul) (BURBULES; TORRES, 2004).

A Globalização inaugura um novo período na história em que a livre circulação de capital em escala planetária promoveu também avanços na área de tecnologia e informação. É um processo sem volta que coloca o mundo inteiro em um grande mercado de “trocas” técnicas, comerciais, financeiras ou culturais. No entanto, essa integração ainda é reservada a uma minoria e revela um crescente abismo financeiro, tecnológico e cultural entre os países mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos (BURBULES; TORRES, 2004). Nesse contexto, “o acesso à informação passou a fazer parte dos itens que classificam o nível de desenvolvimento de um país, sua base democrática”. Com a Globalização as relações sociais ficaram mais expostas e o processo de exclusão ficou mais evidente, o que dá à Educação papel de destaque nas atuais transformações da sociedade.

A Globalização emoldura um quadro em que temos de um lado uma educação estritamente tradicional na transmissão de informações – quantidade e não qualidade – e valores pré-estabelecidos e do outro um grande avanço tecnológico, o que nos evidencia a necessidade de analisar os rumos da educação brasileira e de debates sobre redefinições de valores e comportamentos. Nesse contexto, a democratização do conhecimento é uma das maiores exigências no campo da cidadania.

O processo de democratização do saber que objetiva a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes não pode ignorar a importância do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. A aprendizagem de uma língua estrangeira pode servir como um instrumento para o acesso ao conhecimento e “equalizador das oportunidades sociais”. Nesse contexto, as línguas, de uma maneira geral, que são portadoras de visões de mundo e servem como instrumentos de comunicação, adquirem um papel crucial como elemento transformador.

A Globalização criou uma nova organização linguística, uma nova maneira de ver a língua. Calvet (2002a) identifica como consequências desse fenômeno: (a) muitas línguas nesse novo contexto passam a desempenhar um grande número de funções e (b) a hegemonia da língua inglesa. Para o autor, a aquisição de uma língua estrangeira segue a configuração resultante da Globalização, o que evidencia tanto um bilinguismo *horizontal* (quando há um aprendizagem de uma língua de mesmo status) e um bilinguismo *vertical* (quando o aprendizado é de uma língua com status superior).

Um outro fenômeno político-linguístico identificado por Calvet é noção de X-fonias. Para o autor, trata-se de um conjunto de países que se organizam em torno de uma língua por razões políticas ou culturais. É o caso da Organização Governamental da Francofonia (OIF), da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e da Liga Árabe. A Francofonia tem desempenhado um papel importante na defesa da diversidade linguística face ao que considera como ameaça: a supremacia do inglês. A Francofonia estabelece então em 2001 uma aliança com as organizações já citadas IOIF, IOEI e a CPLP mais a União Latina e a Secretaria de Cooperação Ibero-americana para a criação de dois comitês encarregados pela orientação em matéria de política linguística e em matéria de novas tecnologias. Essa união estabelece a tentativa de engendrar políticas linguísticas comuns.

Ao analisarmos o ensino de língua estrangeira em um mundo globalizado vemos que este está relegado a segundo plano. As nações têm mantido uma grande preocupação com a língua do estado ou ainda com as suas línguas periféricas e seguindo a configuração da globalização tendem a se organizar em blocos para preservarem seus interesses. É o que afirma Calvet (2002a):

“cette vision des choses implique donc, parallèlement à une analyse concrète de la situation des langues, un inventaire des attentes, des revendications, des espérances des différentes Xphonies”(2002a).¹⁷

Assim, voltamos à questão da democratização do conhecimento. Se o aprendizado de línguas estrangeiras não recebe a mesma atenção na elaboração das políticas linguísticas de um país, a consequência é o aumento das desigualdades sociais que foram ampliadas pelo contexto da globalização econômica.

Essas desigualdades, ainda, apresentam-se de forma diferenciada dentro de um mesmo espaço político, de um mesmo país. Por isso, a seguir, abordaremos a configuração específica do cenário na Amazônia, área de interesse prioritário deste estudo.

¹⁷ “Esta visão das coisas implica, portanto, paralelamente a uma análise concreta da situação das línguas, um inventário das expectativas, das reivindicações, das esperanças das diferentes X- fonias”.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: POR UMA COMPREENSÃO DO MOSAICO AMAZÔNICO

2.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Para compreender as questões políticas do ensino de LE no país é importante conhecer a história da implantação da nossa primeira língua estrangeira: a língua portuguesa. Para o Brasil colonial, Portugal executou planos e ações para a divulgação do português como língua oficial da colônia. Nesse contexto nascem as primeiras questões políticas acerca da introdução de um idioma no país.

No entanto, o português, nas primeiras décadas do século XVI, era uma língua quase esquecida. Isso acontecia devido à indianização do colonizador português, à frequente ameaça de outros idiomas europeus e à difusão das línguas gerais de origem tupi-guarani. A partir do século XVII, diante da dificuldade dos jesuítas para doutrinar os brasis, começou a difusão do tupinambá, o que na Amazônia deu origem ao Nheengatu (Fala Boa). No entanto, foi somente na segunda metade do século XVIII que o Marquês de Pombal, representando a Coroa Portuguesa, desenvolveu uma política de línguas que muito se assemelha à política atual de ensino de línguas: a imposição do português e da gramática portuguesa à toda a colônia, que implicou no esquecimento das outras línguas. Segundo Oliveira (2003, p.33):

Ao mesmo tempo em que estabeleceu e constituiu a língua portuguesa como uma unidade nacional, proibiu que outras línguas fossem estudadas. Faladas. A língua portuguesa do Brasil, para se estabelecer, teve que excluir aquelas com as quais coexistiu. Outros nomes foram dados às aldeias indígenas, passando a referi-las a localidades portuguesas. Proibiu-se o uso de outra língua que não o português e incentivou-se o ensino deste, primeiro, por escolas locais e, depois, por seminários, em que os alunos viviam sob internato.

Mesmo depois de ter passado à língua oficial, na prática, o português sofreu, ainda, forte influência de outras línguas europeias, como o espanhol, o holandês e o francês. Esta última por causa das constantes invasões no nordeste brasileiro, agravado pelo fato de que a maioria dos livros que circulavam na colônia eram escritos nesse idioma. Porém, a ameaça que o francês representava ia além do confronto com a língua portuguesa, pois revelava uma preocupação de caráter político-ideológico, uma vez que a aprendizagem do francês trazia

consigo a aprendizagem de um engajamento político que representava riscos para o domínio português.

Embora houvesse a presença de outras línguas no cenário brasileiro, a língua culta, por excelência, no período colonial, foi o latim. Desde a época dos primeiros colégios fundados pelos jesuítas até o início do século XIX, o Humanismo clássico predominava no ensino secundário no Brasil. Estudava-se, então, retórica, latim e grego – disciplinas dominantes. As demais – o vernáculo, a história e a geografia – eram ensinadas concomitantemente na leitura, na tradução e baseadas em autores clássicos.

No final do século XVIII, o francês passa a concorrer com o latim como língua culta. Na medida em que trazia consigo ideias revolucionárias, o francês era perigoso para os habitantes da Colônia, como citado anteriormente. Mesmo depois do decreto de Pombal que proibia o uso de outras línguas que não fosse o português na tentativa de se evitar que Portugal perdesse domínio sobre a colônia, o francês começou a gozar de certo privilégio e passou a ser o idioma estrangeiro preferido pela maioria do povo brasileiro. Fato que fez com que as escolas brasileiras escolhessem em grande monta o ensino de francês como LE.

A implantação do ensino de francês nas escolas públicas brasileiras não se deu somente devido a vontade do povo em aprender a língua, simplesmente pela beleza estética do idioma. Foi, antes disso, um ato decorrente de uma política de línguas que atendia as imposições político-econômicas, regidas pela França. Foram inúmeras as importações culturais europeias, principalmente na educação, cujo modelo foi amplamente difundido por aqui. São exemplos o Colégio Dom Pedro II (1837), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), a Academia Brasileira de Letras (1897), os famosos salões em que se realizavam festas e saraus. Ainda exemplos: a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1937, parte da então recém-criada Universidade de São Paulo, justificando a despesa do Estado de São Paulo com a contratação de Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide para compor seu corpo docente, cujas aulas eram ministradas em francês. (OLIVEIRA, 2003)

A influência francesa no Colégio Pedro II atingiu não apenas regulamentos e programas. Ela alcançara também a adoção de livros franceses ou traduzidos para o português o que era estendido também para outras disciplinas. Apesar de o inglês e do alemão também estarem presentes nos currículos do Colégio D. Pedro II, a língua francesa teve

sempre lugar de destaque e era geralmente colocada nos primeiros anos dos cursos por ser considerada fundamental. Sua aprendizagem incluía, além das habilidades linguísticas (ler, escrever, falar), a história da literatura francesa e a leitura de seus clássicos. Muito embora a criação das Cadeiras de Francês e Inglês tenha atendido a um mesmo propósito – o de incrementar e dar prosperidade à instrução pública – as intenções culturais e literárias do decreto e das nomeações parecem ter atingido apenas o ensino do francês, língua então considerada universal, cujo conhecimento era requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

O ensino de inglês – não sendo exigido para o ingresso nas academias – justificava-se apenas pelo aumento do comércio e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim, uma disciplina complementar aos estudos primários. O inglês, durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808- 1821), teve utilidade fundamentalmente prática.

Atualmente, a exigência de se saber uma língua estrangeira pauta-se necessariamente no uso prático das relações de trocas tecnológicas e comerciais. Dessa forma, a língua inglesa tem seu espaço marcado e, com isso, faz com que a concepção de aprendizado de uma língua estrangeira esteja ligada ao utilitarismo pragmático dessa língua. Os objetivos do ensino de línguas estrangeiras passam a representar apenas uma necessidade mercadológica e instrumental que o mercado impõe. Claro está para nós que, embora a língua inglesa esteja historicamente associada ao utilitarismo e que atualmente o ensino desta LE tente suprir apenas uma necessidade do mercado de trabalho, o professor de LE não pode conceber o ensino de línguas apenas como uma instrumentalização do aluno para o mercado de trabalho. A ele cabe também considerar que por meio do aprendizado de uma LE o aluno pode desenvolver capacidades de compreender a si mesmo pela língua do outro, perceber a si pela compreensão da voz do outro e pelo conhecimento da literatura do outro. (OLIVEIRA, 2003)

2.2 AMAZÔNIA: um sobrevoo pela história social da linguagem

Durante séculos, o imaginário europeu, por meio de relatos de cronistas viajantes, foi responsável pelo processo de construção ideológica do território amazônico. Histórias maravilhosas sobre a exuberância e mistérios da floresta, clima tórrido, vileza dos nativos estigmatizaram e mitificaram a região. Segundo Gondim (2007, p. 97) “[...] os séculos podem variar e os cronistas serem originários das mais diferentes nacionalidades, no entanto, diante do rio e da mata amazônicos, quase genericamente, nenhum se isentou de externalizar sentimentos que variavam do primitivismo pré-edênico ao infernismo primordial”. A autora complementa ainda que mesmo diante da familiaridade com a região ou da visão distanciada do pesquisador fez com que esses viajantes parassem para sentir e escutar a *natureza grandiosamente avassaladora*, e trilharam o caminho das viagens maravilhosas registrando imagens particulares ou quase arquetípicas, extraídas da Idade de Ouro ou mesmo das maravilhas e monstrosidades índicas.

Ao nos confrontarmos com a realidade difundida ao longo da história em seu formato clássico, em que pensadores europeus inventaram a América, reconhecemos a necessidade de um distanciamento do preconceito evidenciado em alguns autores ocidentais. São, portanto, os autores modernos que nos conduzem a uma leitura crítica acerca de aspectos relacionados à formação do pensamento social amazônico e da história social da linguagem .

O primeiro chamado para a discussão é Souza (2001). O autor ensina que muitos preconceitos estavam arraigados em um determinismo ambiental que considerava a cultura da Selva Tropical sob um ângulo de certo primitivismo. Esse fato fixava a Amazônia num patamar abaixo do padrão Caribenho ou ainda Andino. Entretanto, o autor revela que a região amazônica era habitada por sociedades bem estruturadas quando os europeus aportaram nela. Segundo Souza (2001, p. 23):

Quando os europeus chegaram, no século XVI, a Amazônia era habitada por um conjunto de sociedades hierarquizadas, de alta densidade demográfica. Ocupavam o solo com povoações em escala urbana, possuíam sistema intensivo de produção de ferramentas e cerâmicas, agricultura diversificada, uma cultura de rituais e ideologia vinculadas a um sistema político centralizado e uma sociedade fortemente estratificada.

O encontro entre os autóctones e os conquistadores redundou na dizimação dos primeiros. Aqueles que sobreviveram ao confronto belicoso foram condicionados ao isolamento ou ao servilismo aos vencedores.

Almeida (2008) comunga com o raciocínio de Souza em relação ao determinismo ambiental que subjuga a Amazônia. Para tanto, Almeida mostra que à Amazônia se encontra atrelado um esquema interpretativo cuja tônica é a ênfase descomedida em relação ao quadro natural. Esse esquema interpretativo é empregado por alguns “explicadores” da região e se pode dizer que um dos pilares que sustenta o modelo de “racionalidade” ou *falsa racionalidade* é o geografismo. Esse modelo possui determinados atributos: a) é de inspiração naturalista; e b) esse pilar é considerado objetivo e racional – o qual gera obstáculos epistemológicos para melhor se compreender a realidade empiricamente observada e designada como Amazônia –, bem como se encontra espalhado no conhecimento considerado *savant*.

O geografismo é uma re-edição da teoria da influência do meio.¹⁸ Os discursos cujas ideias de “paraíso perdido”, “inferno verde”, “pulmão do mundo” se acentuam, dentre outras figuras hiperbólicas quando se fala em Amazônia, acionam o geografismo. A preocupação com o fato de que na Amazônia a natureza prende o homem em suas malhas é encontrada no pensamento de Moreira (1960, p. 63):

Em nenhuma outra região o rio assume tanta importância fisiográfica e humana como na Amazônia, onde tudo parece viver e definir-se em função das águas: a terra, o homem, a história. Aqui, mais do que em qualquer outra parte, será acertado dizer que o rio condiciona e dirige a vida.

Ainda segundo Souza (2001), a Amazônia, durante quase todo o século XX, seria considerada um espaço culturalmente marginal, o que contribuiu para que a região fosse

18 A teoria da influência do meio ambiente sobre os homens (e por extensão, aos povos) pode ser considerada como o mais antigo paradigma da Geografia. Ela foi utilizada com o fim de justificar a superioridade de um povo sobre outros. Na filosofia grega, encontramos os primeiros registros sobre a influência do ambiente sobre os homens. O clima seria o responsável sobre os humores do corpo humano, e eles variariam de acordo com a localização geográfica dos lugares.

sempre vista como “[...] um eterno e recorrente estado de descoberta e primeiro contato.” (SOUZA, 2001, p. 43). Souza continua sua reflexão:

Exemplos dessa situação anômala são muitos, como os três volumes de ‘Intérpretes do Brasil’, comissionados pelo Ministério da Cultura do Brasil para celebrar o V Centenário do descobrimento, em que não há uma única linha sobre a Amazônia [...]. Outro exemplo é o volume do *Hispanic American Historical Review*, editado em novembro de 2000, sob o tema ‘Começos Brasileiros’, onde também a Amazônia é solenemente ignorada.

Uma das leituras possíveis sobre a condição de “marginalidade” da Amazônia se baseia no fato de que o pensamento social amazônico historicamente erigiu-se sob a égide do pensamento europeu. Esse pensamento era baseado em interpretações que, na maioria das vezes, eram permeadas por noções preconceituosas como a dicotomia civilização e barbárie. Tal dicotomia pode ser percebida no contato desastroso entre nativos e conquistadores europeus.

A fim de dar continuidade à explanação, recorreremos a Ugarte (2003) que explica que a expedição colombina empreendida ao Novo Mundo pelos europeus no Século XV até as Antilhas foi o lastro para a formação do conceito, no século XVI, de que a Região Amazônica era considerada uma das “margens do mundo.”

A condição de “marginalidade” da Amazônia ainda se mostra presente hodiernamente. Essa foi corroborada pelo olhar dos navegadores-conquistadores europeus, pois as “margens” do Novo Mundo eram uma “[...] periferia – cultural, econômica e política [...]” (UGARTE, 2003, p. 3). Tal “marginalidade” deu-se pelo desconhecimento da região por parte dos europeus.

O poderio econômico europeu também marcou a trajetória das línguas na Amazônia ao longo dos séculos, o que influenciou as marcas identitárias étnica e regional. Os apontamentos de Freire (2004) contribuem para compreensão dos fatores que marcaram o discurso fundador do colonizador na Amazônia brasileira na “história social da linguagem” da região. Compreender esse processo é importante pois podemos conhecer as mudanças ocorridas e seus reflexos no ensino de línguas estrangeiras nos dias atuais.

Do ponto de vista linguístico, a região amazônica ainda é desconhecida, e muitas línguas desapareceram sem que estudiosos conseguissem se debruçar sobre elas. Na verdade, a diversidade linguística da região, por muito tempo, foi vista como um entrave para o domínio europeu. Muitos relatos narram a dificuldade encontrada pelos primeiros viajantes para se comunicar e o quão surpresos ficaram diante da diversidade linguística da região. No entanto, não tardou para que percebessem que a língua seria o primeiro instrumento de poder para impor aos índios a cultura europeia. O índio e suas formas de expressão eram vistos como inferiores, e com a língua não foi diferente. O preconceito em relação às línguas indígenas refletia apenas o pensamento dominante do homem europeu. Segundo Burke, citado por Freire, 2004:

[...] a língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais. (p. 41)

Os primeiros relatos sobre diversidade linguística na Amazônia pertencem aos viajantes conquistadores europeus ocorridos no Século XVI. Por meio de suas expedições, europeus travaram contato com os indígenas e, por conseguinte, houve a necessidade de se estabelecer a comunicação, que majoritariamente acontecia com enorme dificuldade. Com o passar do tempo e a necessidade de domínio da força de trabalho e a catequização do indígena, nascia a necessidade de uma língua de contato¹⁹ que superasse a diversidade linguística da região. As línguas indígenas foram logo descartadas já que eram vistas como inadequadas e muitos adjetivos foram usados para inabilitá-las. A voz de Freire (2004) encontra eco nas informações anteriores:

O próprio padre Antônio Vieira, em seu ‘Sermão do Espírito Santo’, pregado em São Luís do Maranhão na véspera de uma viagem ao Amazonas, usou um sem-número de adjetivos para desqualificá-las, tratando-as de línguas ‘bárbaras’, ‘incompreensíveis’, ‘desarticuladas’ [...], as palavras não podiam ser distinguidas na confusão dos sons. (p. 51-52)

Segundo Freire (2004), a língua portuguesa chegou ao Grão-Pará por volta de 1616. Nessa época, cerca de 150 sujeitos, na sua maioria soldados vindos com Francisco Caldeira Castelo Branco, instalaram-se na região. Nesse período o indígena constituía a única mão de obra escrava da região e representava maior número de sujeitos. Tal situação perdurou até

¹⁹ A última flor do Lácio, inicialmente, pensada para ser o instrumento da nova comunidade de fala que começava a ser construída na Amazônia. (FREIRE, 2004, p. 53).

meados do Século XVIII. Mesmo um século depois, os portugueses que habitavam a região representavam um número pequeno, principalmente se comparado ao grande número de nativos, e ainda não tinham consolidado a colonização da região. Tais fatos inviabilizaram a adoção do Português como língua oficial, que passou a ser usada, sobretudo, para a comunicação com a metrópole. Segundo o historiador José Honório Rodrigues (*apud* FREIRE, 2004):

A vitória real da língua portuguesa no Brasil só foi registrada trezentos anos depois da chegada dos descobridores, quando os brasileiros falaram pela primeira vez sua própria língua, em reunião pública, nos debates da Assembleia Constituinte de 1823.(p.55)

Em vista do que foi exposto, legitimar o Português como língua franca seria inviável em razão do sistema de trabalho colonial.

Quando os primeiros colonos chegaram à Região Amazônica em 1616, vindos dos estados de Pernambuco e do Maranhão, já havia centenas de línguas indígenas. Esses colonos se depararam com falantes do tupinambá, uma língua de base tupi, e conseguiram obter uma comunicação aceitável com os nativos. Isso só foi possível em razão dos colonos conhecerem e empregarem a língua brasílica, também de base tupi: “[...] nome dado pelos jesuítas à língua tupinambá, usada na catequese pelos jesuítas em todo o litoral brasileiro desde o Século XVI.” (FREIRE, 2004, p. 57). Dessarte, a língua tupinambá passou a ser a língua de base para a comunicação.

Por meio de um processo histórico, a língua tupinambá passou a ser conhecida no período colonial como Língua Geral, reajustou-se e distanciou-se do tupinambá falado pelos índios que sobreviveram até meados do Século XVIII. Sendo assim, a expansão da Língua Geral fez com que não só indígenas falantes de línguas de outros troncos linguísticos se vissem obrigados a aprender a Língua Geral como também, a partir do Século XVII, o mesmo acontecesse com os negros, que passaram a ser usados como mão de obra escrava. Por questões econômicas, até meados de 1720, Portugal incentivou a expansão da Língua Geral. Essa foi tão difundida e chegou a regiões em que não se falava línguas de base tupi, como a região do rio Negro, onde a partir do século XIX ficou conhecida como Nheengatu.

É somente no século XIX, quando a discussão sobre a identidade nacional ganha força, que podemos falar da hegemonia do português sobre a Língua Geral na região amazônica. Nesse período, a literatura nacional ganha força. Conseqüentemente, vários trabalhos são publicados em português, e estudos sobre a trajetória do português são publicados. No entanto, dados sobre as línguas indígenas são tratados de forma marginal; ignora-se a importância que tiveram no processo de colonização, sendo mesmo tratadas como inferiores às línguas europeias. É Freire (2004) quem explica:

Vários desses autores que se preocuparam com a trajetória do português no Brasil publicaram estudos, em momentos diferentes, com uma certa repercussão no meio acadêmico. Entre eles, as contribuições mais importantes foram as de Serafim da Silva Neto (1917-1960), Barbosa Lima Sobrinho (1897-2000), Silvio Elia (1913-1998) e Antônio Houaiss (1915-1999). Eles chamaram a atenção para alguns aspectos relevantes, como o papel das cidades na difusão da língua portuguesa (Elia 1979). No entanto, no recorte deles, as línguas indígenas só aparecem marginalmente, quando aparecem, e às vezes dentro de um enquadramento em que a hegemonia do português é apresentada como resultado de qualidades inerentes à própria língua europeia, que seriam superiores às das línguas americanas. Não consideram, assim, o peso que tiveram nesse processo os fatores econômicos, sociais e políticos. (p. 241)

Os ensinamentos de Freire revelam que essa visão reducionista, a qual ignora a influência da Língua Geral sobre a Língua Portuguesa e sua importância no processo de construção da identidade nacional, também esteve presente em autores regionais. Nesse sentido, Freire (2004) esclarece que:

[...] Revista do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas vários trabalhos sobre o português regional, onde as línguas indígenas são tratadas como dialetos “*embrulhados, imperfeitos, mal elaborados, pobres, deselegantes, confusos, incapazes de exprimir idéias universais*”, enquanto o português é apresentado como “*a língua imortal de Camões*” (Matta 1939: 7). Os outros dois assumiram, em momentos diferentes, a direção de uma das mais respeitáveis instituições de pesquisa da região, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), criado em 1952 e instalado em Manaus em 1954, com cursos de pós-graduação em várias áreas e uma equipe de cientistas nacionais e estrangeiros. Um deles, o médico acreano Djalma Batista (1916-1979), dirigiu o INPA de 1959 a 1968 e construiu uma obra valiosa, sem a qual não é possível entender a região. Seu olhar é de extrema simpatia em relação aos povos indígenas. Porém, quando trata do choque cultural, ele aborda tangencialmente as línguas, opondo, de um lado, o português, “*uma língua estruturada*” que representava “*a supremacia de sua cultura*”, e de outro, “*os mil e um dialetos monossilábicos usados pelos incólas*” (Batista, 1976: 43). O outro, o historiador amazonense Artur César Ferreira Reis (1906-1989), cuja vasta obra tem inegável valor heurístico, manifesta a crença na existência de ‘*línguas ricas*’ e ‘*línguas pobres*’, ‘*línguas superiores*’ e ‘*línguas inferiores*’, tratando as línguas indígenas como ‘*rústicas e pobres*’ (Reis 1940: 43).(p. 24-25, grifos do autor)

A fim de compor o plano de ideias acerca do conceito de identidade – como se organiza a des/construção da identidade regional–, evocamos como aporte teórico Pinto (2008).

Esse autor aparelha informações a respeito de como o conhecimento científico do século XVIII, fornecido pelos viajantes naturalistas, nas devidas proporções, ainda se impõem como sistema de pensamento interpretativo da Amazônia. Outro ponto destacado é a ideia de supremacia da raça branca e europeia em relação aos povos indígenas e aos negros e mestiços. Esses são alguns elementos que possuem evidente relevância para a des/construção da identidade regional.

O século XVIII, conhecido como Século das Luzes foi um período em que o saber incorpora nova lei – aquele que o apreendesse, deteria o poder. Nesse século, o Iluminismo – movimento intelectual e filosófico que pregava a razão e a ciência como formas para explicar o conhecimento – fez com que se abandonassem as velhas ideias medievais. O Iluminismo incentivou o capitalismo e a sociedade moderna. Nesse sentido, Portugal foi o país que empreendeu viagens pelo território amazônico, durante o Século XVIII, tendo como pesquisadores, viajantes naturalistas.²⁰

A herança intelectual de Buffon (1707-1788) incrementou o discurso que advoga o condicionamento da evolução do Novo Mundo a fatores geográficos e climáticos.

Buffon (1749), por meio de sua obra *História Natural*, sob o ideário precursor do Iluminismo, difundiu suas ideias pelo Novo Mundo, sendo aceitas com facilidade. Tais ideias foram marcadas “[...] pela noção de que existe um condicionamento geográfico e climático que limita a plena evolução do Novo Mundo, aí incluídas vida animal, vegetal e humana.” (PINTO, 2008, p. 18). O Novo Mundo para Buffon está ainda em formação. Um mundo analisado de maneira racionalista.

Ao falar acerca do *status* dos nativos do antimundo, o naturalista classifica esses grupos como selvagens, tendo a preguiça como característica marcante. Também afirma que, do ponto de vista evolutivo, são classificados entre os povos mais primitivos. Ao comentar

20 Dentre os viajantes naturalistas, destaca-se Alexandre Rodrigues Ferreira.

sobre a agilidade e vigor, Buffon nega tais atributos aos nativos do Amazonas devido à insalubridade que tais povos vivem. A justificativa encontra-se nas causas geográficas.

Assumindo que existem diferenças, relacionadas à adaptação ao meio físico, entre os povos nas diferentes partes da América, Buffon busca “[...] por meio desse recurso propor um sistema de evolução fundado em determinadas vantagens climáticas e de espaço.” (PINTO, 2008, p. 19). Desse modo, o ideário de superioridade étnica encontra-se implementado; não só do europeu em relação aos nativos do Novo Mundo, também entre os próprios grupos de nativos existentes na Amazônia.

Conforme Pinto (2008), os europeus – em particular os espanhóis – acreditavam que “[...] os povos derrotados em guerra estariam forçosamente reduzidos à condição de escravos.” (p. 14). De modo análogo, existiriam povos que, em virtude de sua inferioridade racial, estariam fadados à escravidão. Assim, o conjunto de ideias e valores era o que sustentava o olhar europeu diante do Novo Mundo e é claro diante do território amazônico.

A herança intelectual de Buffon destacou-se na concepção da identidade europeia bem como na des/construção da identidade regional. Nesse sentido, categorias como “primitivo”, “bárbaro”, “civilizado” foram algumas que percorreram a história do pensamento social amazônico através dos séculos.

Por fim, considerando o que foi aludido, podemos realizar algumas inferências. A saber: a) ações que nos levam a refletir que determinadas atitudes contribuíram para a visão de que a língua falada na região Norte, com suas particularidades, seu vocabulário, é inferior ou de menor valor; b) o apagamento da história de um povo, resultado de séculos de desinteresse em se conhecer a história social da língua, sobretudo, na região amazônica, nos mostra, de certa maneira, os grandes arranhões deixados na identidade de uma região que continua à margem de uma sociedade; e c) fatos que indubitavelmente nos revelam como foi a des/construção da identidade regional e por que até hoje esse processo, nas devidas proporções, ainda é desconhecido e ignorado.

Do que já se viu até aqui, convencemo-nos de que o poder gera saberes. Discursos dominantes, os quais atravessam o tempo, são difíceis de serem demovidos. Sendo assim, arriscamos sugerir que as vozes que representam o saber produzido pela história erudita deixaram suas marcas na identidade da região. E é, ao expormos informações gerais acerca de elementos que compõem o esquema interpretativo ao que se insere a Amazônia bem como

acerca de aspectos relacionados à formação do pensamento social amazônico que compreendemos como foi constituído o processo de des/construção da identidade desse povo.

No entanto, a realidade nos evidencia que o discurso é fator preponderante no processo de formação identitária de um povo. Ele nos revela que as interações sociais são formadoras de discursos dominantes que podem, por exemplo, negar o valor da linguagem de um determinado grupo social. Sendo assim, aventamos que o discurso promove uma identificação positiva ou uma identificação negativa em relação à própria língua e a si mesmo. E a língua por ser um contínuo de variedades linguísticas que por razões culturais, políticas, históricas, geográficas, é considerada como entidade étnica única que delimita uma comunidade linguística, e é também a ela que se está vinculado o processo de construção de identidade de um povo. É no exercício da multiplicidade de suas formas de expressão, nos encontros e nos desencontros dessas formas, que uma sociedade tem a oportunidade de se reconhecer.

É no nível discursivo que encontraremos as formações ideológicas e discursivas. Tudo o que é produzido pelo falante tem motivação ideológica, o sujeito enunciador pertence a um lugar sócio-histórico e dele reproduzirá o pensamento dominante. Como o homem da região se vê, como ele se projeta como cidadão e as cobranças que ele pode fazer para seu desenvolvimento cultural. Se um povo não participa dos processos decisórios ele está condenado a uma marginalização social e política. É necessário desenvolver no indivíduo a capacidade de tomar decisões de se envolver no processo político para poderem se posicionar diante das imposições ideológicas. Para mobilizar esses construtos teóricos, precisamos circuncrevê-los. É o que será feito no capítulo que segue.

3 SUJEITO, IDEOLOGIA E HISTÓRIA

*“Eu não sou eu nem sou o outro, sou
 qualquer coisa de intermédio.
 Pilar da ponte do tédio
 Que vai de mim
 para o Outro”.*
Mário de Sá Carneiro

3.1 Sujeito ideológico e Sujeito discursivo

As relações tecnológicas e mercadológicas da sociedade moderna, como vimos no primeiro capítulo, levam o homem moderno a acreditar que é possível que a comunicação entre os povos possa acontecer por meio de uma língua *neutra, natural e benéfica*. Para tanto, lançam mecanismos e estratégias políticas em busca de uma unidade linguística, ou seja, a hegemonia de uma única língua, desejo este, denominado por Pêcheux de mito de Babel.²¹

Essa busca incansável por uma língua neutra nasce dos anseios político-econômicos de países que buscam a hegemonia econômica. Ela faz com que muitos discursos se originem, como por exemplo, o de que o inglês é uma língua mais fácil de se aprender e que para tanto ela teria as condições especiais para ser estudada por vários povos. O que vemos com isso, como já citamos, é que não existe língua desprovida de aspectos políticos e, portanto, ideológicos.

No contexto brasileiro, podemos observar que o inglês e o espanhol alcançaram um grande espaço sob a ótica da funcionalidade de seu aprendizado. Essas línguas atendem às necessidades do mercado, embora seja mesmo o inglês a língua que comumente vem sendo classificada para atender a esse trinômio:

É considerado natural, porque sua expansão subsequente é vista como um resultado inevitável das forças mundiais. Parece neutra, porque se afirma que, uma vez que o inglês tenha se desligado dos contatos culturais originais, é agora um meio neutro e transparente de comunicação. E é considerado benéfico, porque há uma visão otimista de que uma comunicação internacional assume um caráter cooperativo. (OLIVEIRA, 2003, p. 56)

²¹ Citado por OLIVEIRA (2003).

Essa procura por uma língua neutra faz com que na prática os países não se preocupem com a socialização do conhecimento. Para tanto, faz-se necessário compreender as concepções que embasam a realidade em que confrontamos as políticas linguísticas, a realidade das escolas e os anseios da sociedade. Quando pensamos a questão das línguas, é necessário que adentremos às noções de sujeito, ideologia e história. Apenas quando compreendemos a noção de sujeito e seus posicionamentos é que podemos engendrar deslocamentos.

Para a compreensão do que nos propomos investigar, começamos por citar os postulados de Althusser (1980). Segundo o autor, sob um marxismo tardio, a sociedade, principalmente a classe dominante, precisa reproduzir suas condições materiais, ideológicas e políticas de exploração, assim podem perpetuar a dominação exercida sobre as classes dominadas. Nesse sentido, Althusser afirma que as instituições e suas ideologias influenciam na constituição do sujeito e acredita que a escola exerce um papel importante na manutenção da realidade (as relações de produção). Ou seja, é nela que as crianças aprendem a reproduzir as condições necessárias para a dominação de uma classe sobre a outra. A escola é um local em “que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados”, (ALTHUSSER, 1980). Nesse ambiente a criança aprende, além da leitura e da escrita, as “regras” dos bons costumes:

[...] isto é, o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. [...] A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1980 p. 19)

Para Althusser são as instituições – *aparelhos ideológicos* (escolas, igrejas, empresas, família, justiça, política, sindicatos, meios de comunicação, cultura) ou o *aparelho repressivo* (governo, a polícia, o exército, a administração, os tribunais, as prisões etc.) – os meios usados para perpetrar o domínio da classe dominante. Por meio deles a sociedade é equipada com a consciência necessária para que o homem, assim, assuma suas funções na produção

material. Para Althusser, como não existe sujeito que não seja interpelado pela ideologia, vemos um sujeito sem possibilidades de ruptura, assujeitado à repressão pelo Aparelho Repressor do Estado e à ideologia pelos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Althusser define que a ideologia “é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições materiais de existência” (ALTHUSSER, 1980. p. 04). Acrescenta, ainda, que essa *representação* não é uma representação mecânica da realidade, pois o imaginário é o modo através do qual o homem atua, relaciona-se com suas condições reais de vida. Segundo Althusser, “não são as condições reais de existência reais, o seu mundo real, que os homens se representam na ideologia, mas é a relação dos homens com estas existências que lhes é representada na ideologia”. Assim sendo, é a ideologia que faz com que a relação real seja interpelada pela relação imaginária. Por fim, podemos acrescentar que na visão de Althusser “a ideologia permite que o sujeito veja o mundo como se este fosse naturalmente orientado para ele mesmo, espontaneamente dado ao sujeito, e o sujeito, inversamente, sente-se uma parte natural da realidade, reclamada e exigida por ele” (OLIVEIRA, 2003). A ideologia é concebida em práticas sociais inscritas em instituições concretas, ou seja não é um ato individual e sim social, vemos portanto, um sujeito sem possibilidades de ruptura.

A teoria de Althusser é importante para o nosso trabalho, pois temos como espaço enunciativo a escola, instituição em que a ideologia irá se materializar. A escola pública é uma instituição concreta, “nela podemos perceber as práticas ideológicas fazendo significado e constituindo sujeitos. (OLIVEIRA, 2003). Ademais, o ensino de línguas estrangeiras tem sido um mecanismo ideológico de perpetuação dos interesses da classe dominante e para tanto, embora na visão de Althusser a ideologia permita que a sociedade interpele o sujeito e faça com que o sujeito sinta como se o mundo não pudesse existir sem ele, não podemos aceitar o assujeitamento do sujeito. Por isso devemos engendrar mudanças e fazer com que “a escola proporcione aos sujeitos, que nela atuam, meios pelos quais questionar as ideologias presentes na sociedade e mesmo de tentar rompê-las, mas também sujeitos que tenham uma visão questionadora com suas reais condições de existência”. (OLIVEIRA, 2003).

Agir nessa direção nos permitirá analisar o discurso contido nas leis e perpetuado na instituição *escola*, assim como, a relação imaginária que a sociedade e os professores têm com a língua ensinada dentro de uma proposta curricular de ensino de línguas do estado. Nessa direção, buscamos mostrar que a escola deve ser um espaço para o confronto, um espaço de

rupturas em que não somente professores, mas também a sociedade se posicionem contra as coerções institucionais e tentem provocar deslocamentos.

O pensamento de Foucault (1960) se distingue dos postulados por Althusser (1980) por acreditar que o sujeito é constituído por imposições exteriores. O sujeito, para Foucault, é um produto das relações de saber e de poder e por relações intersubjetivas em que existe espaço para a manifestação de um sujeito livre e autônomo. Significa dizer que enquanto Althusser considera que as formas de poder são um mecanismo de preservação das estratificações sociais, Foucault acredita que o poder não é apenas um mecanismo coercitivo e sim, um elemento constitutivo da constituição do sujeito.

Segundo Foucault (1969), é necessário conhecer as relações de poder investidas nas ações do sujeito. Esse não é um dado visto como algo estático e portador de um único sentido e presente na história indefinidamente, mas algo constituído e cabe a ele transpor os significados não dados na história. É uma luta contra as formas de poder que impõem ao indivíduo uma identidade, uma verdade para que assim se reconheçam e sejam reconhecidos. Significa afirmar que no processo de constituição do indivíduo, Foucault identifica os mecanismos da *objetivação* que tendem a fazer do homem um objeto, ou seja, refere-se a processos disciplinares que tornam o homem politicamente dócil e economicamente útil, e o da *subjetivação* definidos como processos que em nossa sociedade fazem do homem um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como sua. Oliveira (2003) define o pensamento de Foucault ao afirmar que o sujeito não é um elemento anônimo de uma massa amorfa:

[O sujeito] possui uma identidade da qual dependem suas marcas mais profundas de utilidade e docilidade. Tais marcas são concretizadas a partir da particularização de cada indivíduo, realizada pela disciplina. É esta particularização que garante a docilidade e permite a utilização do homem moderno. (OLIVEIRA, 2003)

Para Foucault (*op. cit.*), a disciplinarização da sociedade - conseguida pela generalização dos mecanismos disciplinares, cadeias, escolas, hospitais e tem como objetivo o indivíduo moderno que corresponda às expectativas de uma determinada sociedade e seus respectivos valores - é a produção do indivíduo comum, um indivíduo não singularizado por suas experiências. Enfim, é a produção de indivíduos dóceis e úteis.

Para completarmos nosso entendimento sobre a visão foucaultiana de sujeito é necessário que se entenda a noção de formação discursiva. Para ele, formação discursiva é o sistema enunciativo geral que obedece a um grupo de performances verbais.

Para Oliveira (2003), a visão de Foucault pode ser definida da seguinte forma: “Cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição do sujeito, em uma certa conjuntura. O complexo das formações discursivas, em seu conjunto, define o universo do dizível e especifica, em suas diferenças, o limite de dizer para os sujeitos em suas distintas posições”. É uma noção que permite perceber a relação que os discursos mantêm uns com os outros, o que permite também, a compreensão de um encadeamento discursivo e os enunciados que o compõem. Segundo Foucault (1969), enunciado:

É sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Porque está ligado de um lado a um gesto de escritura ou à articulação de uma palavra, mas que, por um outro lado, se abre a si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, os livros e de qualquer forma de registro; em seguida por que é único como todo acontecimento, mas que está aberto à repetição, à transformação, à reativação, e finalmente, porque está ligado não apenas às situações que o provocam, e consequências que incita, mas ao mesmo tempo, é seguido de uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (p. 40)

Para Foucault, as diversas modalidades de enunciação não estariam relacionadas à unidade de um sujeito, mas antes, manifestariam sua dispersão. Assim, o sujeito moderno é produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado das relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição. É para decifrar esse indivíduo em sua própria produção e percorrer, a seu lado, a utilização a que é vinculado, que Foucault escreve sobre “os diferentes modos de subjetivação do ser humano dentro de nossa cultura”. Por fim, conceituamos o discurso como jogo estratégico e polêmico, de ação e reação, espaço de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como jogo estratégico de luta.

3.2 Sujeito para a Análise de Discurso

Michel Pêcheux, fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso, postulou um quadro teórico que configura a linguagem materializada na ideologia, uma ideologia que se manifesta na linguagem. Assim o discurso é então compreendido como um efeito de sentido por meio da relação *linguagem-ideologia*. Seus estudos tratam, portanto, da constituição do discurso em suas mais variadas instâncias.

Os estudos de Althusser influenciaram Pêcheux. No entanto, ele reformula a teoria althusseriana sobre a interpelação do sujeito pela ideologia e a amplia no sentido de introduzir a noção de *forma-sujeito* do discurso, tecendo, assim uma ligação entre *sujeito-linguagem-ideologia*, uma vez que Althusser não definiu uma relação entre sujeito e sentido (linguagem). Evidenciamos assim, que o sujeito para a Análise de Discurso não é considerado um indivíduo, um sujeito empírico e, sim, um sujeito do discurso. É um sujeito que carregará marcas sociais, ideológicas, históricas e terá a ilusão de ser fonte de sentido.

Segundo Pêcheux (1975), o sujeito não ocupa um lugar vazio. O autor emprega a expressão *forma-sujeito* para designar o sujeito do saber de uma determinada formação discursiva. É pela *forma-sujeito* que o sujeito do discurso se inscreve em uma dada formação discursiva, com a qual ele se identifica e que o constitui como sujeito. Ou seja, é assim que a *forma-sujeito* realiza a *incorporação-dissimulação*, o sujeito vai ao *interdiscurso*, lugar dos saberes, incorpora e identifica-se com dada formação discursiva e traz tais enunciados ao *intradiscurso* incorporando como seu de forma inconsciente. Para Pêcheux:

A forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por co-referência. (PÊCHEUX, 1995, p.167)

A interpelação ideológica, segundo Oliveira (2003), “resulta na evidência do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si. O sujeito nunca poderá questionar a evidência do ‘eu’ porque estaria questionando sua própria existência”. O que faz com que esse apagamento seja necessário, pois coloca o sujeito na origem do sentido, “o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso”.

Pêcheux (1975) acrescenta a noção de *posição-sujeito*. Trata-se da relação entre o sujeito enunciativo e o sujeito do saber (*forma-sujeito*). A *posição-sujeito* acontece quando o sujeito do saber (*forma-sujeito*) é interpelado e se constitui em sujeito ideológico e ao se

identificar com o sujeito enunciador assume uma posição. Assim, a *forma-sujeito* ao materializar os saberes do interdiscurso constituem-se sujeitos ideológicos e podem assumir várias posições de sujeito, se identificando ou negando tal saber.

Pêcheux (1975) acrescenta, ainda, à noção de *forma-sujeito* e *posição-sujeito*, dois tipos de esquecimentos presentes na constituição do sujeito. O primeiro, chamado de esquecimento ideológico, acontece quando o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. “Ele faz com que o sujeito se coloque como fonte exclusiva dos sentidos de seu discurso, instituindo uma ilusão de ser um, de ser a origem do que diz, pois apaga elementos que o remeteriam ao externo de sua formação discursiva, fazendo-o, desta forma, não perceber que o sentido não vem dele”. Esse esquecimento é, segundo Orlandi (1999), da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual o sujeito é afetado pela ideologia. Por esse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz quando, na verdade, retoma sentidos pré-existentes. O segundo é da ordem da enunciação: ao falar, o sujeito o faz de uma maneira e não de outra, e, ao longo de seu dizer, é possível perceber que este sempre poderia ser outro. Esse esquecimento é parcial, semiconsciente e faz com que o sujeito tenha a ilusão da transparência do sentido, acreditando que o que diz tem apenas um sentido. Orlandi (2007) afirma:

Por sua vez, a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. É esse paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência pela ideologia. São essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências funcionam pelos chamados “esquecimentos” [...]. Isso se dá de tal modo que a subordinação-assujeitamento se realiza sob a forma da autonomia, como um interior sem exterior, esfumando-se a determinação do real (do interdiscurso), pelo mesmo modo como ele funciona. (ORLANDI, 2007, p.47)

Orlandi (*op. cit*) acrescenta ainda que a ideologia não significa uma ocultação, mas sim uma relação necessária entre a linguagem e o mundo. É uma relação de ordem simbólica com o mundo e que para se ter sentido é necessário que a língua, sujeita a falhas, se inscreva na história. São portanto, os efeitos linguísticos, materiais cravados na história a que chamamos de discursividade. O sentido seria nesse sentido “uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos”.

A ideologia é, portanto, um efeito da relação entre o sujeito a língua e a história só assim os sentidos são engendrados. Para Orlandi o sujeito não tem unicidade, ele a encontra por meio de sua relação com a linguagem:

É dividido desde sua constituição: ele é o sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua, à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2007, p.49)

Quando falamos que os sentidos não existem independentemente, pois somente se significam na relação sócio-histórico-ideológica em que são produzidos, estamos ressaltando que Pêcheux considera o que foi postulado por Foucault: os sentidos se concretizam a partir de sua inscrição em determinadas formações discursivas. Segundo Pêcheux (1975, p.161) os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Cada formação ideológica comporta uma ou mais formações discursivas que, por sua vez, articulam o discurso e suas condições de produção.

Para Orlandi (2007), ao considerarmos a relação da língua com a ideologia, “podemos observar como, através da noção de determinação, o sujeito gramatical cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que diz” (p. 50). Acrescenta ainda que não podemos reduzir a questão do sujeito apenas ao linguístico, devemos observar ainda sua dimensão história e psicanalítica. “Por não se ter apenas uma concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade – reduzindo o homem ao ser natural – é preciso procurar compreendê-la através de sua historicidade”. Compreendemos então a ambiguidade da noção de sujeito: que além de determinar o que diz é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos.

Por fim, percebemos que para os pressupostos teóricos da Análise de Discurso não existe discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. Nesse sentido o sujeito é afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia. Para a Análise de Discurso o sujeito não seria a fonte do sentido, mas se forma por um trabalho de memória acionado por diferentes formações discursivas, que representam no interior do discurso diferentes *posições-sujeito*, resultado das contradições, dispersões, descontinuidades presentes nesse discurso. É na tentativa de compreender as diferentes *posições-sujeito* das políticas linguísticas para o ensino

de língua estrangeira que nos propomos a investigar como esse processo se concretiza no Estado do Amazonas.

3.3 Incompletude: Movimento, Deslocamento e Ruptura

Orlandi (2007) afirma que a condição da linguagem é a incompletude e que nem sujeitos, nem sentidos são completos, constituídos definitivamente. Eles se constituem sob o modo do entremeio, da relação, da falta e do movimento. É uma incompletude que atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível.

Mesmo que esse processo de significação seja aberto, não significa dizer que não possa ser administrado. Mesmo com sua abertura ele pode estar sujeito à determinação, à estabilização, à cristalização. O sujeito se significa em condições determinadas pela língua, pelo mundo, por suas experiências e também por sua memória discursiva, por um saber/pode/dever dizer “em que fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas”. Ou seja, é por meio da falha e também da regra que o homem se significa. O sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, mas escorregam, derivam para outros sentidos “ se repetem e se deslocam”. Segundo Orlandi:

Em termos teóricos, isso significa que trabalhamos continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, nem a liberdade em atos. Sujeitos, ao mesmo tempo, à língua, à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto as margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem. No discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade. (ORLANDI 2007, p. 53)

O interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que constroem uma história de sentidos. É uma memória que não podemos controlar e que nos passa a impressão de sabermos sobre o que falamos e que somos a origem do que dizemos. É um apagamento necessário, assim o sujeito estabelece um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: “eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem”.

Considerando a natureza incompleta do sujeito, dos sentidos e da linguagem, embora um sentido possa estar ligado a uma rede de constituições, ele pode também provocar um deslocamento nessa rede. Mas a estabilização pode bloquear o movimento e o sentido não flui e o sujeito não se desloca, ele fica preso aos dizeres já estabelecidos. Assim, Orlandi (2007) indica que existem três formas em que a repetição existe: a) repetição empírica – representada pelo efeito papagaio, apenas a repetição aparece. b) repetição formal - se concretiza apenas por um outro modo de dizer o mesmo. c) repetição histórica – esta permite o deslocamento, historiciza o dizer e o sujeito permitindo o equívoco, a falha, atravessa o imaginário e faz com que o irrealizado quebre o já estabelecido.

Em meio a saturação dos sentidos e do sujeito causada pelo apagamento de sua materialidade, sua des-historicização existe sempre o incompleto, “o possível pela interpretação outra”.

Compreender a língua como resultado de inscrição histórica de um sujeito ideológico nos leva a consequências metodológicas. A análise de qualquer material passa a ser a busca por vestígios dessa historicidades, por rastros de ideologia que situam o sujeito no mundo. Nossa análise segue esse viés.

4 ANÁLISE DO CORPUS

*“Porque o único sentido das cousas
É elas não terem sentido oculto nenhum,
É mais estranho do que todas as estranhezas
E do que o sonho de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos,
Que as cousas sejam realmente o que parecem ser
E não haja nada que compreender.*

*Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: -
As cousas não tem significação: têm existência.
As cousas são o único sentido oculto das cousas”.*
Fernando Pessoa

4.1 Das leis

O poema de Fernando Pessoa citado na abertura deste capítulo nos faz refletir sobre o anseio de que as “cousas” tenham significados pelo simples fato delas existirem. É um desejo de uma existência pura e simples. Mas seria por si só o poema um desejo irrealizável de que o mundo seja estático, sem sentidos, sem significação. Caminhamos, portanto, em sentido contrário ao poeta, queremos o que foi apagado por ele, esquecido, queremos o sentido oculto das “cousas”, as estranhezas, o sonho do poeta e o pensamento de todos os filósofos.

A partir desse desejo pelo sentido das coisas, começamos a enunciar as leis que nos levam a conhecer o espaço enunciativo das políticas linguísticas para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no Estado do Amazonas.

Primeiro veremos o que aborda a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional publicada em 1996 sobre essa questão. Essa lei prevê²² no Art. 26, § 5º a oferta de uma língua estrangeira no ensino fundamental de 5ª à 8ª série.²³ “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo **da comunidade escolar**, dentro das possibilidades da instituição” (BRANDÃO, 2005, p.77, grifo nosso). Citamos

²² Conforme citado no capítulo Política linguística e Planejamento, nesta dissertação.

²³ Agora 6º ao 9º ano.

também uma disposição sobre o ensino de LEM no ensino médio: Art. 36, Inciso III – “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela *comunidade escolar*, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRANDÃO, 2005, p.95, grifo nosso).

O que percebemos é que no âmbito da LDB o ensino de Língua Estrangeiras Modernas, que durante muito tempo, foi considerado de pouca relevância, ganhou uma maior valorização. O ensino passa a ser importante para a formação do indivíduo, visto como parte indissolúvel dos conhecimentos que propiciam ao aluno sua integração com um mundo globalizado. No entanto, apesar da LDB lançar uma esperança para um ensino inovador preocupado com a formação intelectual do aluno, ela também pode ser considerada um ponto de tensão entre o que é considerado ideal e o que de fato presenciamos na prática. É o que afirma Souza (2005):

Uma lei não é uma diretriz infalível e abstrata a partir da qual todo o contexto real vai ser ordenado. Se, por um lado, ela reflete o resultado do embate das forças ideológicas que a produziu e ordena a prática social para seu controle e sua regulação, por outro ela se propõe assumir a condição de orientadora dessa prática, acenando para modos de agir e de conviver que se distanciam dessa mesma prática, procurando trazer o ideal para o real. Toda legislação é também fruto das tensões de interesses, acordos e alianças envolvidos no seu processo de elaboração. (p. 192)

Nesse sentido, o distanciamento do ideal presente na LDB para o real das escolas públicas nos faz refletir sobre alguns pontos presentes nessa lei. Primeiro, destacamos a importância colocada nas mãos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores) ao destacar que a escolha da LEM a ser ensinada depende da escolha feita de acordo com os anseios desta comunidade. Percebemos de forma clara as tensões desse processo como a falsa crença de que a comunidade escolar está preparada para o exercício de livre escolha da língua estrangeira moderna a ser estudada. O que nos revela apenas o assujeitamento proposto por Althusser (1980), já que a comunidade (privada do debate) tende a reproduzir o discurso das classes dominantes, ao reconhecer que a escola é um meio de ascensão para uma vida melhor, e aceitar a ideia de que a língua a ser estudada deverá ser aquela que a visão mercadológica disser que é a língua que atenderá as necessidades de um ensino voltado para a instrumentalização do saber. O que apenas desvela o já sabido: a importância de ampliar os debates sobre o tema com todos os envolvidos no ambiente escolar. Não significa dizer que a responsabilidade é exclusiva da comunidade escolar, mas se essa não tiver conhecimento

sobre a importância do ensino de uma LEM para a formação de cidadãos críticos vai apenas repetir e reforçar uma política despreocupada com a democratização da educação. O ensino de LEM é frequentemente assunto secundário no planejamento educacional, o debate sobre o tema é praticamente inexistente nas escolas o que reforça o monopólio linguístico do inglês.

Segundo, citamos o fato da lei propor o ensino de uma segunda língua “*em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição*”. Mais uma vez o ideal e o real entram em conflito já que muitos documentos oficiais sobre a educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reconhecem as dificuldades do ensino de uma língua estrangeira em condições desfavoráveis para isto, e até mesmo sugerem que em face dessa realidade uma competência linguística seja favorecida em detrimento de outras. Nessa perspectiva, o ensino de uma segunda língua seria quase impossível de se concretizar, pois se as instituições não garantem um ensino de qualidade para uma única língua estrangeira preferindo optar por um ensino instrumental, entendemos que inserir outras línguas, nesse contexto, seria apenas ampliar o problema. Ademais, os documentos não costumam discutir as reais mudanças para o ensino de qualidade não apenas de uma língua estrangeira, mas de todos os componentes curriculares.

Outra lei de relevância para o ensino de LEM é a lei de nº 11.161/2005, sancionada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva. Essa lei estabelece a inclusão da Língua Espanhola no Ensino Médio e concede aos estados um prazo de 05 cinco anos para a conclusão do processo de implantação da oferta. Com a vigência dessa lei ficou estabelecido nacionalmente que “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (art. 1º, documento em anexo).

Compreendemos, então, que escolas públicas e privadas, a partir de 2010 deveriam incluir na grade curricular do ensino médio, o ensino obrigatório de língua espanhola de caráter facultativo para o aluno (conforme o artigo 1º). O que nos leva a pensar que tanto escolas públicas quanto escolas particulares ofereceriam no mínimo duas línguas estrangeiras modernas, uma de matrícula obrigatória e outra de matrícula optativa e que uma dessas línguas seria a Espanhola. Assim, o aluno não poderia escolher cursar uma Língua Estrangeira Moderna em detrimento de outra. Ele deveria cursar obrigatoriamente a Língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar, e caso tivesse interesse, poderia, também,

optar por uma segunda língua, ou outras ofertadas pela instituição de ensino (sendo que uma delas deveria ser obrigatoriamente a Espanhola).

No entanto, vemos que a realidade não se deu desta maneira. Em visita a algumas escolas estaduais de Manaus, constatamos que muitas optaram por retirar o inglês do Ensino Médio para oferecer o Espanhol como língua obrigatória, no entanto, de caráter também obrigatório para o aluno. Dessa forma, o Estado “segue” a lei que torna obrigatório o ensino de Espanhol no Ensino Médio, mas estabelece matrícula obrigatória para o aluno quando a lei determina que a matrícula seja de caráter optativo. Embora saibamos que oferecer mais de uma língua estrangeira na rede estadual implicaria em mais investimentos por parte do Governo, deparamos-nos com jogos de interesses que não colocam a qualidade do ensino como prioridade. Ações como essas desvelam a ideologia dominante que não tem interesse em uma educação para a cidadania. Diante desta realidade o indivíduo se vê sem possibilidades de ruptura, assujeitado aos aparelhos ideológicos do Estado.

A Lei nº 11.161/2005 (ANEXO), em seu artigo 5º reitera a competência dos Conselhos Estaduais de Educação e a do Distrito Federal para a emissão das normas necessárias à execução desta lei. O Conselho Estadual de Educação do Amazonas regulamenta a resolução de número 89/06 – CEE-AM – Língua Espanhola, em anexo, que deveria regulamentar as condições necessárias para a execução da lei, considerando uma análise do contexto regional. Vejamos o que determina essa resolução :

Art. 1º O ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio.

§ 1º - O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei.

§ 2º - É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental da 6ª à 9ª séries.

Como podemos ver a resolução não trata das condições particulares da região como dispõe o artigo 5º. Com esta resolução o Conselho Estadual poderia definir como aconteceria a implantação da lei de “acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”. Vemos então, que a resolução apenas ratifica o texto da lei nº 11.161/2005, acima citada.

Temos ainda, no Estado do Amazonas, o projeto de lei nº 124/2011 de autoria do deputado Arthur Virgílio Bisneto. O projeto foi aprovado e convertido em lei pela Assembleia

Legislativa do Estado do Amazonas em 14/03/2013 e dispõe sobre a materialização das normas relativas “aos direitos individuais e difusos da categoria de professores de Língua Espanhola do Estado do Amazonas”, o que assegura a oferta obrigatória da disciplina referente à Língua Espanhola, nas redes pública e privada do ensino médio.

Art. 1º – Fica assegurada a oferta obrigatória da disciplina referente à língua espanhola, nas redes pública e privada do ensino médio, no ato da matrícula dos alunos.

Parágrafo único. Considera-se oferta obrigatória aquela que se registra mediante manifestação descrita, impressa ou digitada do próprio aluno ou de seu responsável.

Conforme a lei, o exercício da atividade de professor de ensino de Língua Espanhola, no Estado do Amazonas, nas redes pública e privada, é direito exclusivo dos professores formados em Curso Superior de Letras – Língua Espanhola com Licenciatura Plena.

Art. 2º – O exercício da atividade de professor de ensino de língua espanhola, no Estado do Amazonas, nas redes pública e privada, é direito exclusivo dos professores formados em curso superior de Letras-Língua Espanhola com licenciatura plena.

Embora a lei estadual tenha sido aprovada oito anos após a lei que sanciona a obrigatoriedade do ensino de espanhol, ela é importante, pois assegura que no âmbito estadual a Lei nº 11.161/2005 será cumprida. Mas os caminhos para o pleno exercício dessa lei ainda são longos.

No último concurso (edital Nº 1/2010 – SEDUC/AM, publicado em 06 de janeiro de 2011) apenas 25 vagas sendo duas para portadores de deficiência, foram oferecidas para o cargo de professor de Língua Espanhola para a capital, o que não supre as necessidades das escolas. Em contrapartida foram oferecidas 159 vagas para o cargo de professor de inglês sendo 11 vagas para portadores de deficiência. Vemos, neste exemplo, que o Estado, além de não cumprir na íntegra o estabelecido em lei, ainda está longe de atender às demandas da população. O número de 25 vagas é quase irrelevante se comparado ao tamanho da rede estadual na capital.

Apesar da disparidade dos números, nesse certame 63 pessoas atingiram a média do concurso. Na convocação final todos os 63 candidatos aprovados em espanhol foram chamados. Diante de tal situação muitas escolas continuam a oferecer apenas o Inglês no

Ensino Médio. Segundo informações do Distrito 3, das 34 escolas que compõem a unidade distrital apenas duas ensinam espanhol, a saber Escola Estadual Solon de Lucena, com 5 professores e a Escola Estadual Angelo Ramazotti, com 3 professores de espanhol.

4.2 Os PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados para garantir a eficiência da educação escolar básica no Brasil, foram publicados pelo Ministério da Educação – MEC, em 1998. Elaborados por equipes de especialistas ligadas ao MEC, servem de referência para a elaboração ou revisão de propostas curriculares dos estados, com o objetivo de garantir, assim, que crianças e adolescentes tenham acesso ao conhecimento para se tornarem cidadãos responsáveis e conscientes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna (LEM) são divididos em diretrizes para o Ensino Fundamental e diretrizes para o Ensino Médio. Nos trechos iniciais dos PCN de Língua Estrangeira Moderna do Ensino Fundamental o documento reconhece a realidade do ensino de línguas estrangeiras no país e também que o ensino de línguas cabe à escola e não a cursos particulares:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. (BRASIL, 1998, p. 19)

Ressalta, ainda, a necessidade do aluno interagir com o mundo por meio do uso de um língua estrangeira, o aluno deve ser um ator no processo de ensino-aprendizagem:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 19).

Os PCN tratam o termo *discurso* no sentido de comunicação com o mundo. Entendemos, assim, que haverá nessa comunicação o *entender* e o *fazer-se entender*, ou seja, as quatro competências de compreensão e produção oral e escrita seriam desenvolvidas em

sala de aula. O aluno deve ser preparado para executar essas competências: “a construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas” (BRASIL 1998, p.19).

Ao ler tais passagens, pensamos que existe um engajamento e uma preocupação com o efetivo ensino de línguas estrangeiras. No entanto, quando chegamos no item *A justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental*, o texto desconsidera as competências orais valorizando apenas a leitura:

O uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20).

Outra crítica refere-se à valorização da leitura em língua estrangeira (compreensão escrita), justificada pelas condições socioeconômicas das classes que se beneficiam da educação básica pública no país:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, **somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país**. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p. 20, grifo nosso).

Devido às políticas sociais públicas e a questões econômicas internacionais que permitiram o aumento do poder aquisitivo de classes sociais mais baixas, uma grande parcela da população, ao contrário do que evidencia o texto, investe mais em educação, em cursos de línguas estrangeiras, em viagens ao exterior, que aumentaram consideravelmente. A

preocupação deveria ser com a formação integral do aluno, que apesar de ser citada nos PCN, é parcial na prática.

Mais adiante os PCN assumem que a estrutura das escolas não permite um ensino de qualidade em língua estrangeira. E, infelizmente, assumem que as condições existentes o ensino da leitura, por si só, se justifica:

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

Assim, os PCN justificam a falha no ensino devido a um problema no sistema, fazendo uso de uma visão deslocada da realidade socioeconômica atual considerando que os PCN foram desenvolvidos dentro de um contexto de quase 20 anos atrás. Em vez de se opor a essa realidade propondo um ensino inovador que provoque mudanças no ambiente escolar, decidem apenas corroborar a situação degradante do ensino de língua estrangeira.

Os PCN também desencorajam o professor a desenvolver atividades que explorem a oralidade ao afirmar que este pode trabalhar um pouco os sons das línguas, mas não se trata de ensinar a oralidade:

O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases[...]. É preciso que fique claro, porém, que esses momentos não implicam engajamento no discurso oral. (BRASIL, 1998, p. 22).

O texto claramente desconsidera os fatores culturais que envolvem o processo de comunicação e ensino-aprendizagem em LE. Visto que veículos como cinema, música e internet estão muito mais presentes no cotidiano dentro e fora da sala de aula do que um texto isolado em língua estrangeira. Sob esse ponto de vista Souza (2005) defende que:

O que percebemos é que o Governo assume de vez através dos PCN's o caráter diferenciado do inglês escolar em relação ao inglês de mercado. [...] A legislação legitima seu ponto de vista ao definir que a língua estrangeira escolar deve ser diferenciada da língua estrangeira de mercado: enquanto que no mercado a língua inglesa boa deve ser estudada em todas as suas características (as quatro habilidades lingüísticas), na escola ela deve ser estudada na dimensão permitida pelas condições

institucionais e sociais. Nessas condições, só uma habilidade, a leitura, é possível ser trabalhada. (p. 194)

A assertiva de Souza (2005) revela o contexto de língua inglesa, no entanto, atualmente esse quadro se agrava considerando a inclusão da língua espanhola. Mais adiante, o texto dos PCN, ao tratar dos critérios para inclusão de línguas estrangeiras no currículo, aborda a escolha da língua estrangeira para a escola. Nesse momento ratifica a visão de mercado em que o inglês predomina pois representa uma necessidade mercadológica:

Independentemente de se reconhecer a importância do aprendizado de várias línguas, em vez de uma única, e de se pôr em prática uma política de pluralismo linguístico, nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua estrangeira no currículo. Os motivos podem ir da falta de professores até a dificuldade de incluir um número elevado de disciplinas na grade escolar. Assim, uma questão que precisa ser enfrentada é qual, ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo. (BRASIL, 1999, p. 22).

No que tange a falta de professores, esse é um problema que está diretamente relacionado com a falta de interesse do Estado em realizar concursos públicos para, sobretudo, professores de LEM. Isso considerando apenas as línguas inglesa e espanhola, sem contar com as outras línguas estrangeiras como alemão, italiano, japonês e francês que formam professores em diversas Universidades Federais e particulares. Vale ressaltar que no contexto do Estado do Amazonas só a Universidade Federal oferece quatro cursos de línguas estrangeiras, inglês, francês, espanhol e japonês.

O predomínio da língua inglesa está baseado na visão evidenciada no documento de que se deve considerar três fatores norteadores para a escolha de uma língua estrangeira: o fator histórico, as comunidades locais e a tradição. Entendemos, portanto, que nesse contexto, é em relação ao primeiro fator que os PCN atribuem o ensino do inglês e do espanhol, pois a relevância dessas línguas é frequentemente determinada pelo papel hegemônico desempenhado por elas nas trocas internacionais, o que certamente gera implicações nas trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho entre outros. O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. E ainda, o ensino de espanhol, *“cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul)”*. (BRASIL, 1998, p. 23).

Os PCN destacam, ainda, no item *Aspectos centrais*, a visão sociointeracionista, o que parece contraditório quando se indica o ensino predominante de uma única competência linguística, a leitura:

Para a viabilização desses temas no documento é essencial caracterizar duas questões teóricas de base: uma determinada visão da linguagem, isto é, sua natureza sociointeracional; e o processo de aprendizagem entendido como sociointeracional. Esses dois pilares são essenciais na sustentação do processo de ensinar e aprender línguas: uma visão teórica da linguagem e da aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 24).

Em linha gerais, o sociointeracionismo entende que o aluno desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e, em língua estrangeira, ele é visto como um ator ativo e passível a estímulos diversos. Nesse sentido, os PCN abordam a visão sociointeracionista de forma parcial visto que com apenas uma única competência desenvolvida o aluno tem seu processo de aprendizagem limitado.

Os PCN para o Ensino Médio abordam o ensino de língua estrangeira como algo voltado à comunicação oral e escrita, privilegia as competências linguísticas o que não acontece, como citamos anteriormente, com os PCN do Ensino Fundamental:

O MEC acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de língua estrangeira contraditória. Essa contradição se dá pelo fato do Ministério ter encomendado os textos dos PCNs para profissionais com crenças e filiações ideológicas e teóricas diferentes. (SOUZA, 2005, p.194).

Assim, os PCN para o Ensino Médio não privilegiam apenas uma habilidade, como podemos ver no detalhamento das três competências esperadas do aprendiz elencadas abaixo:

Representação e comunicação

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

Investigação e compreensão

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização sócio-cultural

- Saber distinguir as variantes lingüísticas.
 - Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- aprender línguas: uma visão teórica da linguagem e da aprendizagem. (BRASIL, 1999)

Ademais, os PCN reconhecem que o ensino era feito de maneira inadequada. Eles relatam a realidade tecendo uma crítica ao ensino de LEM praticado nas escolas brasileiras, que ao invés de ensinar as quatro competências lingüísticas, as aulas de línguas estrangeiras modernas nas escolas de nível médio, “acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos alunos”. (BRASIL, 1999, p.25). E reconhecem que se deve adotar uma perspectiva interdisciplinar ligada a contextos reais, assim o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras se reconfigura, pois coloca em prática princípios fundamentais que ficaram no papel, por serem considerados utópicos ou por serem de difícil viabilização. Acrescentam que além das quatro competências lingüísticas o ensino de LEM deve, sobretudo, contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão. Como dito anteriormente (Souza, 2005), os PCN’s foram elaborados por equipes diferentes e, portanto, com ideologias diferentes.

Os PCN para o Ensino Médio consideram o ensino de LEM importante para o pleno exercício da cidadania, pois atende às necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, seja pela inserção no mundo do trabalho seja na promoção da participação social. Os PCN’ reiteram que o ensino de LEM é um direito básico que assiste a todos além de contribuir com a formação de cidadãos críticos e conscientes do mundo que os cerca.

4.3 Propostas Curriculares do Estado do Amazonas para o Ensino Fundamental

As Propostas Curriculares do Estado do Amazonas para o Ensino Fundamental iniciam suas orientações com a enunciação de que, no mundo de hoje, as escolas não podem mais se preocupar apenas com a transmissão de conhecimentos isolados. Os alunos precisam aprender a interpretar informações, comunicar suas ideias e dominar estratégias para a resolução de problemas. O documento afirma que a escola deve privilegiar o trabalho com três categorias de conteúdo: *conceitos*, *procedimentos* e *atitudes*. O que estaria em conformidade com os PCN quando estes abordam os conteúdos para o currículo do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, privilegia-se a compreensão de conceitos, a mediação dos conhecimentos com o contexto social do educando, considerando o que é de fato significativo para o aluno. Os *conceitos*, *procedimentos* e *atitudes* devem privilegiar o conhecimento prévio do aluno. Acrescenta que cabe ao educador trabalhar diferentes situações de uso em que vários conceitos e procedimentos são utilizados. A redação do texto, por vezes, não é clara e elucidativa, e não explica de fato como seria trabalhar essas três categorias de conteúdos. Mas, por fim, afirma que “dessa maneira, o ensino-aprendizagem volta-se para o processo de construção de conhecimentos articulados com as situações sociais”.

No tópico que aborda a proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, valoriza-se um ensino-aprendizagem dinâmico, interativo, problematizador e que favoreça as relações geradoras de conhecimento de forma interdisciplinar, contextualizada e transversal. O documento cita, ainda, Vygostky. Afirma que professor e aluno tornam-se sujeito da aprendizagem e que este é uma unidade múltipla “que adquire singularidade na relação com o outro, em relação ao outro e na relação do outro” (p. 16). Ademais, o documento acrescenta a importância da leitura e da escrita para a formação do aluno que será capaz de produzir textos coerentes e de se tornarem *leitores competentes* e a importância da avaliação que deve ser contínua, no decorrer de todo o processo de aprendizagem.

Na parte voltada para a estrutura curricular, o documento mostra uma tabela com os componentes curriculares e a carga horária de cada um deles. No caso da língua estrangeira evidencia que essas não são ofertadas do 1º ao 5º ano e que a partir do 6º ano até o 9º ano elas terão uma carga horária de duas horas semanais e 80 horas anuais. Uma carga horária pequena se compararmos com as escolas de línguas do setor privado. A efeito de comparação exames

de proficiência, de forma geral, exigem uma formação mínima em LEM que varia de 45 a 60 horas/aula para a formação no nível básico. Além disso, os cursos livres de idiomas oferecem uma carga horária mínima de 3 horas semanais em um contexto de turmas pré-definidas e em média oferecem 60 horas semestrais, ou seja, 120 horas anuais. São, portanto, 40 horas aula a mais e em um contexto que beneficia o ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas com turmas de lotação máxima de 15 a 20 alunos. Na rede estadual, um único professor deve dividir suas atenções entre 40 a 50 alunos em média.

Nesse sentido, percebemos um possível abismo entre a qualidade do ensino de LEM no Estado e o oferecido pelos cursos livres. O quadro apresenta ainda seis observações. Na quinta, temos o seguinte texto: “Os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna serão trabalhados em um dos componentes curriculares: Inglês, Francês ou Espanhol – visando atender às peculiaridades locais” (p. 19). Alguns comentários podem ser feitos a partir do que foi enunciado pelas propostas curriculares, o documento já decide quais línguas podem ser ensinadas - Inglês, Francês ou Espanhol - contrariando o que diz a LDB que faz a seguinte afirmação “ na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série,²⁴ o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da *comunidade escolar*, dentro das possibilidades da instituição” (grifo nosso). Entendemos que a limitação da LEM para três línguas é negativo e conseqüentemente prejudicial, pois a comunidade escolar é cerceada do seu direito de escolha. Não existe na LDB, nem nos PCN’s indicação desta ou daquela língua, embora saibamos pelos motivos já evidenciados – interesses políticos e econômicos – que o inglês e o espanhol são as línguas comumente ensinadas. Curioso também a escolha por esses componentes curriculares se o próprio documento traz apenas as Propostas Curriculares de Inglês e Espanhol e mais nenhuma alusão à Língua Francesa.

²⁴ Agora 6º ano.

4.3.1 O Caso do Inglês

As Propostas Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Ensino Fundamental não trazem uma abordagem específica para o ensino de línguas, como o fazem as Propostas Curriculares para o Ensino Médio. O documento não aborda em momento algum como devem ser trabalhadas as quatro competências linguísticas, ou mesmo se o ensino será centrado no texto conforme o proposto pelos PCN de Língua Estrangeira Moderna do Ensino Fundamental. Apresenta apenas quadros estanques de conteúdos, conceitos, procedimentos e atitudes para as quatro séries que compõem o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e uma lista de sugestões de atividades, sem modelos como os apresentados nas Propostas do Ensino Médio. Vejamos o quadro das Propostas Curriculares de Língua Inglesa:

Quadro 4 – **Objetivos Gerais**

PROPOSTA CURRICULAR DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ao 9º ano
OBJETIVOS GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar com a Língua Inglesa, conhecendo e valorizando a pluralidade cultural do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação, baseada em diferentes culturas, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais e sociais; ➤ Usar diferentes formas de linguagens, enquanto meio de produção de textos, expressando e comunicando ideias, interpretando delas produções culturais, em contextos diversos: públicos e privados, para atender a diferentes situações e intenções de comunicação verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal.

Fonte: PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nos objetivos gerais, encontramos nomenclaturas de áreas distintas a de Língua Estrangeira Moderna, e que no contexto perdem o sentido quando relacionados ao ensino de LEM, apresentam-se, assim, de forma vaga. Por exemplo, o que seria comunicação plástica

para o ensino de línguas estrangeiras? E a matemática? E a gráfica? E a corporal? E a musical? Seria esta última limitada a atividades de compreensão oral? Ou talvez se refira a aspectos mais profundos de LEM como a aprendizagem da fonética e da fonologia? Entendemos que o objetivo geral existe para nortear o que se espera alcançar em um contexto maior de LEM, mas o que encontramos é um texto prolixo, amplo demais e, por vezes, sem coerência. Vejamos o que dizem os objetivos específicos do mesmo documento:

Quadro 5 – **Objetivos Específicos**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender o conhecimento sobre linguagem, fazendo a interação do que o aluno construiu sobre sua língua materna, através de comparações com a língua estrangeira, em vários níveis; ➤ Proporcionar ao aluno situações para que se envolva nos processos de construção de significados nessa língua, para que em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira; ➤ Conhecer, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico; ➤ Utilizar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões do seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel enquanto cidadão de seu país e do mundo; ➤ Reconstruir, continuamente, os conhecimentos, reconhecendo que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo; ➤ Possibilitar a construção e elaboração do conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna; ➤ Possibilitar a construção da consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;

- Promover a valorização da leitura como fonte de informação e prazer; utilizando-a enquanto meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- Vislumbrar significados para a vida, utilizando outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Fonte: PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Quanto aos objetivos específicos, o caso apresenta-se mais grave. Por exemplo, no item 1: “Compreender o conhecimento sobre linguagem, fazendo a interação do que o aluno construiu sobre sua língua materna, **através de comparações com a língua estrangeira** em vários níveis” (grifo nosso). A redação do documento associa o conhecimento sobre a linguagem à comparação da língua materna com a língua a ser aprendida. De fato, entendemos que o aprendizado de uma LE aumenta a compreensão da linguagem e de seu funcionamento e que, assim, o aluno será capaz de desenvolver uma maior consciência de sua língua materna. Mas esse processo é longo e não acontece apenas por meio de comparações e sim pelas várias possibilidades de interação em que o aluno será capaz de agir discursivamente no mundo, e nesse contexto, será capaz também, de compreender as diversas manifestações culturais de outros povos. Outro aspecto a ser comentado refere-se ao fato desse item estar presente em um objetivo específico, o que consideramos ingênuo, por, como já falamos, tratar-se de um processo longo e amplo demais.

No item 2: “Proporcionar ao aluno situações para que se envolva nos processos de construção e significados nessa língua, para que em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira”. O texto apresentado é incoerente e desconexo não apresentando nenhum sentido prático e útil para o ensino de LE e sem um campo semântico inteligível.

Temos no item 4, novamente um problema de definição fora de contexto: “Utilizar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira”. O que seria uma comunicação humana em contexto de LE? O que seria, portanto, uma comunicação não-humana em LE? Por outro lado no item 9 entrevimos uma possibilidade de abertura para um ensino que valorize as quatro habilidades linguísticas: “Vislumbrar significados para a vida, utilizando **outras habilidades** comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas”(grifo nosso).

O quadro abaixo elenca os conteúdos propostos para o 6º ano do Ensino Fundamental. O texto, ora em português, ora em inglês, não traz um padrão claro de apresentação de conteúdo para um documento oficial, visto que, nem sempre os leitores do mesmo sabem inglês, como é o caso de muitos membros da comunidade escolar. O texto apresenta-se, portanto, de forma excludente. Analisemos os conteúdos expostos abaixo:

Quadro 6 – Conteúdos Língua Inglesa

6º ANO – EIXO TEMÁTICO: DESCOBRINDO A LÍNGUA INGLESA		
CONTEÚDOS		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O alfabeto; ➤ Object pronouns; ➤ GREETINGS; ➤ Verbo TO BE no presente simples (introducing people); ➤ Verbo TO BE nas formas afirmativas, negativas e interrogativas; ➤ Verbo TO BE na forma contraída; ➤ Numbers and Colors ➤ What is your name, How old are you, Who are you: ➤ Pronomes demonstrativos THIS/THAT (forma, afirmativa, negativa e interrogativa); ➤ Adjetivos ➤ Interrogative Word = what = where; ➤ Artigo definido e indefinido; ➤ Countries and Nationalities (Where are you from); ➤ Ocupações (profissões, student, teacher, nurse...); ➤ The Day of the week and the month of the years; ➤ Ordinal numbers; ➤ Vocabulário; ➤ Estações do ano; 		
Conceitos	Procedimentos	Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer os Greetins; ➤ Identificar e utilizar Pronomes Pessoais; ➤ Identificar o verbo TO 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar e registrar o uso dos diferentes GREETINS ➤ Destacar nos textos os pronomes e o verbo TO 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exercitar o diálogo com o uso do Greetins; ➤ Desenvolver o interesse pela língua estrangeira;

<p>BE em pequenos textos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer o verbo TO BE nas formas: afirmativas, negativas e interrogativas; ➤ Usar os numbers and Colors; ➤ Reconhecer os recursos dos Pronomes Demonstrativos; ➤ Perceber a Interrogative Word, what,where; ➤ Diferenciar o uso do artigo definido e indefinido; ➤ Conhecer diferentes Countries and Nationalities; 	<p>BE;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar os pronomes na língua falada e escrita; ➤ Elaborar pequenos diálogos; ➤ Trazer papéis com cores e números diferentes; ➤ Encenar atitude do cotidiano ➤ Elaborar pequenos diálogos; ➤ Produzir pequenos textos; ➤ Elaborar cartazes; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Familiarizar-se com os pronomes pessoais; ➤ Estabelecer relações com o cotidiano; ➤ Interessar-se pela escrita enquanto instrumento de comunicação; ➤ Preocupar-se com a escrita correta das palavras; ➤ Valorizar a nossa Língua Portuguesa e dar importância à Língua Inglesa.
---	---	--

Fonte: PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Corroborando o nono objetivo específico, encontramos dentre os procedimentos e atitudes, alguns que valorizam as competências linguísticas como elaborar diálogos ou mesmo encená-los, embora o eixo temático valorize sobretudo a compreensão e expressão escrita.

4.3.2 O Caso do Espanhol

No caso da Língua Espanhola, a mudança nas Propostas Curriculares começa pela estrutura e diagramação do documento, que não apresenta o quadro com o conteúdo a ser trabalhado. O que pode, por um lado, prejudicar a progressão dos conteúdos ao longo das séries, por outro, permite uma liberdade maior ao professor na hora de decidir quais conteúdos priorizar. No entanto, no quadro conceitos, encontramos sugestões de conteúdos seguidos de diversas possibilidades de abordagens para o mesmo assunto. Chama-nos a atenção a repetição das atividades “escutar e cantar” o que evidencia uma preocupação com a competência de compreensão e expressão oral de forma lúdica. Assim sendo, parecem privilegiar outras competências, além da compreensão escrita.

A redação dos objetivos gerais apresenta-se, embora ampla, de forma clara e minuciosa, com objetivos voltados para as competências linguísticas e questões sociais que

envolvem as línguas estrangeiras. No quadro abaixo encontramos os objetivos gerais e específicos:

Quadro 7 – Objetivos Gerais e Específicos

PROPOSTA CURRICULAR DE ESPANHOL DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ao 9º ano
OBJETIVOS GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensinar a língua espanhola na sua fase inicial é promover aquisições básicas linguísticas direcionadas a um enfoque escrito e oral, utilizando métodos e técnicas ativas. Eleger o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar; ➤ Adquirir habilidades de compreensão de textos e expressão escrita e oral. Conscientização das diferenças morfológicas, sintáticas e semânticas existentes entre o Português e o Espanhol; ➤ Tomar consciência de como se configuram as principais influências da Língua Portuguesa sobre a Língua Espanhola, a fim de evitá-las na prática oral e escrita; ➤ Desenvolver a leitura, a compreensão auditiva, a fala e a produção escrita, aplicando os conteúdos gramaticais, léxicos e culturais aprendido na prática (das relações sociais às profissionais), bem como prepará-lo para diversos desafios do dia a dia; ➤ Promover aquisições linguísticas direcionadas a um enfoque escrito e oral, utilizando métodos e técnicas ativas. Familiarizando ao aluno (a) com a compreensão escrita e oral de textos em Língua Espanhola, levando-o a ler, escutar, escrever, compreender e resumir informações e textos; de forma a capacitá-lo a captar a ideia central e desenvolver habilidades linguísticas – gramaticais.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensinar a Língua Espanhola na sua fase inicial, é promover aquisições básicas linguísticas direcionadas a um enfoque escrito e oral, utilizando métodos e técnicas ativas; ➤ Dominar um vocabulário básico de língua espanhola que permita um bom desempenho numa comunicação quer seja escrita ou falada, aumentando-o

<p>prograssivamente em diferentes situações;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprender a organizar e estruturar frases na língua espanhola; ➤ Expressar-se com ritmo e entonação corretos; ➤ Ouvir e ler com compreensão pequenos textos em Espanhol; ➤ Redigir com clareza e correção, inicialmente, usando frases pequenas, passando para pequenos textos e pequenas composições; ➤ Compreender a importância da Língua Espanhola como instrumento de comunicação universal; ➤ Favorecer a integração e a compreensão de outra cultura. ➤ Desenvolver uma visão mais ampla da cultura e da Língua Espanhola, fazendo com que o educando mude sua visão de mundo; ➤ Tornar a aprendizagem da língua espanhola um processo vivo, dinâmico e enriquecedor para o aluno.
--

Fonte: PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Quadro 8 – Conceitos, procedimentos e atitudes

6º ANO – EIXO TEMÁTICO: ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS BÁSICAS, ELEMENTARES E MORFOLÓGICAS DA LÍNGUA ESPANHOLA		
Conceitos	Procedimentos	Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O alfabeto; compreensão auditiva, escutar e repetir; escrever; soletrar; completar e construir palavras; escrever palavras em ordem alfabética; compreensão de canção; separação de sílabas; leitura e dramatização de diálogos; conjugação de verbos no presente do indicativo; ➤ Números; completar informações; escutar, completar e cantar. Completar dados; perguntas e respostas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunizar de forma prática o emprego das estruturas propostas nos diálogos; ➤ Desenvolver a capacidade oral e a improvisação; ➤ Criar situações de uso do idioma em que a compreensão efetiva dos enunciados é a chave para a solução de problemas; ➤ Apresentar expressões idiomáticas e vocábulos de uso regional espanhol e seus distintos níveis de 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eleger o registro adequado na situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflete a ideia que pretende comunicar; ➤ Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e escrita; ➤ Utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar as faltas, favorecer a

<p>utilizando pronomes pessoais e verbos ter e ser no presente; elaboração de texto profissional; uso de dicionário em classe; descrição de pessoas a partir de características físicas e psicológicas;</p>	<p>linguagem;</p>	<p>comunicação e lograr o efeito pretendido em situações de produção e leitura;</p> <p>➤ Conhecer e utilizar o Espanhol como instrumento de acesso a informações de outras culturas e de outros grupos sociais.</p>
---	-------------------	---

Fonte: PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

As Propostas Curriculares de Espanhol e Inglês foram publicadas no mesmo ano e o que esperávamos é que elas seguissem um mesmo padrão de estrutura e discursivo. Porém, o que se apresenta são dois textos proporcionalmente inversos. Se por um lado, as Propostas Curriculares de Língua Inglesa apresentam-se de forma limitada, com redação desconexa, por outro lado as Propostas Curriculares de Espanhol apresentam-se de forma clara e diversificada. Relacionamos essa diferença ao processo e contexto histórico da ascensão/inserção dessas línguas nos currículos de Ensino Fundamental. Assim, a estrutura do documento de Língua Inglesa apresenta um formato fossilizado e altamente estruturalista, talvez, devido a um ensino tradicional ao qual a disciplina está atrelada ao longo do tempo em que se encontra na grade dos componentes curriculares da Educação Básica. O Espanhol, por ser uma disciplina recente, apresenta características mais inovadoras, atuais e versáteis para o ensino da mesma.

4.4 Propostas Curriculares do Estado do Amazonas para o Ensino Médio

As Propostas Curriculares do Estado do Amazonas para o Ensino Médio publicadas em 2012, em suas páginas introdutórias, revelam que as orientações ali presentes foram resultados de palestras e jornadas pedagógicas desenvolvidas com professores da rede estadual de ensino. Esses trabalhos foram norteados pelos PCN do Ensino Médio, PCN+ e pelos referenciais nacionais. Afirma que as propostas estão em consonância com o projeto educativo do país, que requer a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade “na qualidade de meios de garantia de um ensino-aprendizagem bem-sucedido”. (AMAZONAS, 2012, p. 16). Ainda nas linhas iniciais o documento faz um breve histórico do contexto legislativo-educacional do país, destacando as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 responsáveis pela instituição de bases legais para a educação brasileira.

As Propostas ressaltam a importância do trabalho interdisciplinar e atrela ao professor a responsabilidade de desenvolvê-lo com eficácia: “Os caminhos na busca da interdisciplinaridade devem ser percorridos pela equipe docente de cada unidade escolar” (p.24). Acrescentam, ainda, que o ponto de partida de um ensino interdisciplinar “é determinado pelos problemas escolares compartilhados pelos professores e por sua experiência pedagógica” (p.24). Parece recorrente responsabilizar o professor pelas ações pedagógicas, mas a ação educativa é de responsabilidade dos agentes envolvidos no ambiente escolar. A experiência de todos deve fazer parte de um ambiente que objetiva ser interdisciplinar. E o próprio documento reconhece que para encontrar o melhor caminho para a educação é necessário envolver a comunidade escolar nesse processo:

Nesse sentido, cabe àqueles que conduzem os destinos do país, e, especificamente, aos que gerem os destinos da Educação no Amazonas encontrar o melhor caminho para o norteamento do que é necessário, considerando a realidade local, a realidade regional e a nacional. E, ainda, sem deixar de considerar os professores, os gestores, os educandos, os pais e a comunidade em geral. Não basta, apenas, a fundamentação teórica bem alicerçada, mas o seu entendimento e a sua aplicação à realidade. (AMAZONAS, 2012, p. 22).

Entendemos que o professor não pode e não deve ser o centro das atividades de uma escola. Ele é apenas um dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o documento reforça a necessidade de aproximação do currículo escolar com o

cotidiano, e chama a atenção para o fato das autoridades definirem o que é importante nesses currículos, considerando a realidade nacional e regional.

4.4.1 O Caso do Inglês

Nas páginas iniciais dedicadas ao Inglês, o documento reconhece que o ensino de línguas estrangeiras difere do ensino dos cursos livres e que a realidade encontrada em muitas escolas não contribui para o ensino das quatro habilidades linguísticas. Nesse sentido, considera que o ensino nessas condições é “amplamente desfavorável”. Acrescenta que o ensino limita-se apenas a conteúdos que isolam “pontos relevantes como o social, o cultural, o político e o ideológico, pois o que se apresenta como realidade em nossas escolas é, em geral, um corpo docente que entende educação como algo conteudista e o alunado como mero receptor de suas palestras” (p. 31). Mais um ponto que centraliza a responsabilidade nas mãos dos professores, sem considerar que as mesmas condições reconhecidas pelo texto, carga horária reduzida, salas superlotadas, material didático reduzido, e o fato dos alunos serem preparados para exames como o ENEM, muitas vezes, também levam a um ensino conteudista.

Outro aspecto a ser comentado é o fato dessas críticas, sobre os problemas do sistema de ensino, não terem apenas um reconhecimento teórico. Na prática, a comunidade escolar, ou a sociedade como um todo, reconhecem que o ambiente escolar de uma escola pública não é propício para o ensino de uma língua estrangeira e aceitam um ensino de qualidade inferior ao de escolas de cursos livres. Por fim, ratificam um ensino de línguas que, por vezes, não consegue contemplar nem mesmo a compreensão de um texto.

Ademais, as Propostas acrescentam que essas condições favorecem um ensino gramatical baseado apenas na leitura de textos, “um reducionismo que acaba por transformar o estudo enfadonho, pouco ou nada significativo e fonte do alto nível de desmotivação que acomete professores e educandos no Ensino Médio de todo o Brasil” (p. 31). Ressaltam que um outro problema nasce desta realidade: a ameaça da exclusão. O ensino de língua estrangeira, segundo o documento, é uma garantia de inclusão e de oportunidades:

No mundo atual, não conhecer uma língua Estrangeira é como desconhecer a escrita em uma sociedade letrada, ou não ter acesso à informação em uma economia baseada no conhecimento. O seu desconhecimento é mais uma garantia de ser

excluído dos bens e das oportunidades que a sociedade produz tanto em termos de trabalho quanto em termos de lazer. (AMAZONAS, 2012, p. 31-32)

Segundo o documento, o ensino de língua estrangeira deve ser mais inclusivo. Deve ser um ensino em que o aluno possa, a partir dele, praticar a cidadania, “tendo como principal ponto a compreensão leitora,²⁵ não subestimando a importância da gramática e do vocabulário, mas não fazendo destes a sua principal finalidade” (p. 32). Mais adiante, o documento afirma que o ensino de LEM em escola regular “além da preparação para o mercado de trabalho e para exames de vestibular são, teoricamente, o de contribuir para a formação integral dos educandos” (p. 32), mas paradoxalmente cita um trecho das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006), em que diz que atividades envolvendo “as práticas sociais de leitura e a escrita contextualizadas, promovendo a leitura e principalmente o letramento são de grande valia para a conscientização do educando como leitor crítico e agente do processo” (p.32). E completa:

Dessa forma e seguindo os PCN, [...] o educando deve ser crítico e, por conseguinte, efetivar leituras críticas que podem ser caracterizadas como o ato de refletir, concordar ou discordar do autor, analisar seus argumentos, sua autenticidade, assim como os pontos fortes e fracos do texto, dessa forma interagindo e também excluindo ou incluindo novos argumentos. (AMAZONAS, 2012, p.32)

Estariam, portanto, as Propostas Curriculares reduzindo um ensino inclusivo preocupado com a formação integral do educando a um ensino baseado em textos, em que o aluno é apenas um leitor crítico? O letramento crítico é um ponto de extrema importância no ensino de qualquer componente curricular não apenas o de língua estrangeira. As Propostas reforçam o letramento crítico como uma prática a ser adotada nas escolas:

Nesse sentido, o educando precisa interagir e envolver-se de forma efetiva e isso também depende da elaboração de um currículo pensado nessas práticas dentro de gêneros textuais diversos do cotidiano, ou seja, expor em sala apenas estruturas linguísticas ou apenas compreensão geral e específica de textos, em geral não autênticos, dificilmente promoverá a prática de letramento. Os textos devem ser significativos e condizentes com a realidade do educando. Dessa forma, o letramento crítico é uma arma poderosa para incluí-lo dentro do seu processo de transformação. (AMAZONAS, 2012, p.33)

²⁵ Embora o termo não esteja claro, acreditamos que esta compreensão leitora trate da capacidade de leitura e letramento abordado em sequência nas Propostas Curriculares.

Para as Propostas (2012), o letramento prepara o educando para ser um cidadão crítico “ pronto para enfrentar a diversidade da sociedade e suas constantes mudanças, além da pluralidade cultural, buscando, assim, um enriquecimento por meio delas” (p. 33). O letramento crítico não seria, portanto, apenas a extração de significados do texto, mas sim a criação de significados. Preocupa-se com a contextualização e engendra reflexões sobre a heterogeneidade cultural e social por meio de discussões e questões norteadoras no ambiente escolar. Entendemos, no entanto, que existe uma contradição no próprio texto, já que ele evidencia que a interdisciplinaridade deve ser trabalhada em sala de aula, assim como, o trabalho com diversas habilidades linguísticas, porém essas atividades se concentram principalmente em atividades textuais.

Em sequência, o documento faz um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Evidencia que este foi constantemente marcado pelo interesse mercadológico e por um ensino tecnicista. Aborda a publicação dos PCN de 5ª à 8ª séries²⁶ que mostram o ensino de LEM baseado no princípio da transversalidade e em uma abordagem sociointeracionista. São documentos que têm por objetivo complementar a LDB e sugerir a compreensão de textos como abordagem mais adequada para o ensino de LEM devido às condições em que se encontra o ensino. Em 2000, na edição dos PCN voltados ao Ensino Médio, a Língua Estrangeira assume a função de um veículo de acesso ao conhecimento para levar o educando a comunicar-se²⁷. O documento cita ainda o surgimento dos PCN+ que trazem sugestões de procedimentos pedagógicos adequados às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

O que parece contraditório nesse texto é que no parágrafo final da proposta do componente curricular de inglês encontramos a seguinte afirmação:

Mesmo com um ensino tradicional em língua inglesa, é fundamental que a leitura e a interpretação textual sejam de fato orientadas, para que o educando seja capaz de reconhecer os elementos essenciais que compõem a oração, no intuito de que, conseqüentemente, compreenda a estrutura da frase, organize as ideias e comunique-se melhor. (AMAZONAS, 2012, p. 38).

O texto trata do Ensino Médio, mas se baseia na visão presente nos PCN de Ensino Fundamental, citado anteriormente. Ele concretiza o ensino baseado na leitura de textos. O texto é, portanto, inconsistente, pois em alguns momentos reconhece a necessidade de um

²⁶ Agora 6º ao 9º ano.

²⁷ Como já exposto neste capítulo.

ensino para a cidadania, em outro, centra as atividades pedagógicas na leitura e na interpretação de texto fundamentado em uma perspectiva tradicional. Por fim, acrescenta, que assim, o aluno organiza as ideias e se comunica melhor, sem deixar claro de que tipo de comunicação está falando já que para que isso aconteça é necessário trabalhar as quatro habilidades linguísticas.

O tópico final, que aborda o objetivo geral do Componente Curricular de Inglês no Ensino Médio, define:

Compreender o ensino da língua estrangeira moderna – Inglês, como parte de sua formação social e como ferramenta no processo de comunicação com outros povos, na aquisição de uma consciência crítica resultante do acesso ao conhecimento de outras culturas que possuem o idioma como língua oficial. (AMAZONAS, 2012, p. 38)

Na sequência, temos o quadro demonstrativo do Componente Curricular de Inglês da primeira série do Ensino Médio. Centra-se o ensino de modo interdisciplinar, voltado para a cidadania e integração com o mundo globalizado. A escolha desta série se dá apenas por questões didáticas e de exemplificação:

Quadro 9 – **Objetivos Específicos**

1ª. Série
<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar a Língua Inglesa de modo interdisciplinar; ➤ Utilizar os conhecimentos adquiridos em Língua Inglesa para a construção da cidadania; ➤ Utilizar os conhecimentos prévios de Língua Inglesa para a integração no mundo globalizado; ➤ Identificar as estruturas gramaticais na produção de textos para melhor compreensão e apreensão de vocabulário; ➤ Utilizar textos para refletir sobre a própria existência, contextualizando-os com o meio social; ➤ Demonstrar autonomia no aprendizado, por meio de opiniões, pontos de vista e

<p>argumentos, oralmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar ideias, em pequenos textos, com coerência e coesão; ➤ Elaborar frases concernentes aos conteúdos trabalhados.
--

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Sem objetivo geral, como acontece nas Propostas Curriculares de Ensino Fundamental, o texto das Propostas Curriculares de Ensino Médio apresenta uma introdução em que, em linhas gerais, direciona o ensino de LEM para um ensino voltado para a compreensão e produção de textos. Quanto aos objetivos específicos, eles se apresentam de forma clara e coerente ao que se propõe: um ensino de língua estrangeira centrado na expressão e compreensão de textos. No entanto, no item 6 “Demonstrar autonomia no aprendizado, por meio de opiniões, pontos de vista e argumentos, oralmente” o termo **oralmente** aparece, mas não é claro se o termo se trata de uma competência em LEM ou apenas que o aluno pode se expressar oralmente usando a língua materna. No item 8” Elaborar frases concernentes aos conteúdos trabalhados também não fica claro se as frases elaboradas devem ser escritas ou faladas.

Nas páginas seguintes o documento traz os eixos temáticos, usaremos ainda o Eixo temático destinado à mesma série acima citada, para que possamos acompanhar como as Propostas Curriculares abordam a estrutura do conteúdo a ser ministrado²⁸. Analisemos o quadro:

Quadro 10 – **Eixo Temático**

EIXO TEMÁTICO: English in the world				
1º	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

²⁸ A mesma estrutura se repete nas outras séries do Ensino Médio.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as bases iniciais para compreensão da Língua Inglesa; • Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos da Língua Inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir técnicas de leitura em Língua Inglesa, para utilizá-las ao longo do Ensino Médio; • Dominar o vocabulário necessário para a compreensão dos textos. • Associar vocabulários e expressões de um texto de Língua Inglesa ao seu tema; • Identificar o tema geral de um texto (<i>skimming</i>); • Localizar informações específicas no texto (<i>scanning</i>); • Utilizar o vocabulário conhecido, para a compreensão do texto (<i>predicting</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reading Comprehension/ Writing • English Language around the world • Reading techniques: <i>skimming/ scanning/ predicting</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentando as técnicas de leitura e sua aplicabilidade, por meio de diferentes gêneros textuais; • Utilizando também os conhecimentos prévios do educando, com recurso, durante a leitura dos textos; • Exercitando a aprendizagem por meio de imagem; • Destacando palavra-chave, para compreensão do texto; • Identificando situações apresentadas no texto com o contexto do educando; • Identificando no texto, pistas tipográficas (formato do texto, disposição do texto, imagens, tamanho, etc.); • Ampliando o conhecimento vocabular do educando; • Exercitando as classes gramaticais;
--	---	--	---	---

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Como podemos observar o eixo temático trata o texto como aspecto central das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Os termos *skimming*, *scanning* e *predicting* aparecem para evidenciar que o foco do trabalho é a compreensão escrita. Outro aspecto a ser evidenciado está nos itens *habilidades e conteúdos* em que encontramos terminologia específica em língua inglesa, juntamente com a língua portuguesa. Como se trata de um documento oficial, espera-se que os conteúdos apresentados sejam em língua portuguesa para que assim toda a comunidade – sem forma de exclusão – possa compreender o texto de forma clara e poder opinar sobre ele, como citado anteriormente.

No ponto seguinte, são elencadas sugestões de Atividades Didático-Pedagógicas para as três séries do Ensino Médio. As atividades sugeridas são apresentadas nas duas línguas, português e inglês. Aqui entendemos que o uso das duas línguas na redação do documento se justifica pois as atividades elaboradas servem para nortear os trabalhos dos professores e, assim sendo, não consideramos obrigatório o uso da língua portuguesa. Vejamos a primeira proposta:

Quadro 11 – **Atividade 1**

EXEMPLO DE ATIVIDADE PROPOSTA PARA A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
ATIVIDADE 1 - Reading, comprehension and discussion
<p>Leitura da Lenda Cobra Grande/ The Great Snake Legend</p> <p>Objetivo: Utilizar as técnicas de leitura “skimming”, “scanning” e “inference”, para a leitura, a escrita e a produção textual. Competência: Compreender e utilizar as técnicas de leitura em que são priorizadas as respostas objetivas e discursivas no texto lido. Habilidade: Utilizar as técnicas de leitura, buscando informações gerais e específicas para as possíveis soluções de resposta.</p> <p>Passo a Passo</p> <p>Esta atividade, com foco na leitura de um texto narrativo, contextualiza o educando, visto que se trata de um tema que envolve o seu conhecimento de mundo. A Lenda da Cobra-grande faz parte do imaginário amazônico, por isso sugerimos que, por meio dela, os educandos do Ensino Médio adquiram conhecimentos da sua realidade cultural. A resolução desta atividade permitirá que eles tenham condições de interpretar textos com a mesma estrutura em Língua Inglesa. A atividade é considerada como uso instrumental da língua na qual se pretende que o educando adquira maior habilidade na prática de técnicas de leitura e de compreensão textual.</p> <p>Após a leitura do texto e da discussão em sala o educando será avaliado por meio de compreensão textual, de respostas a questões objetivas e discursivas do texto. Ele também será estimulado a valorizar a sua cultura e, em seguida, a fazer uma autoavaliação.</p> <p>Avaliação</p> <p>Após a leitura do texto e da discussão em sala, onde o educando será estimulado a utilizar argumentos em favor da sua compreensão, ele será avaliado por meio de compreensão textual, de respostas a questões objetivas e discursivas do texto. Ele também será estimulado a valorizar a sua cultura e, em seguida, a fazer uma autoavaliação.</p> <p>A Atividade apresenta questões do tipo:</p> <p>Skimming the text and answer, what kind of text is this?</p> <p>Scanning – Retire do texto, pelo menos, dez cognatos.</p> <p>Scanning – According to the text, find the missing words and complete the information: The</p>

Great Snake lives in a _____
 The river became to _____ to shelter it.

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Essas atividades são centradas no texto e correspondem ao que foi exposto nas Propostas Curriculares do Ensino Médio. A sugestão para a 1ª série é baseada em uma visão instrumental da língua, o que podemos comprovar com as expressões usadas: técnicas de leitura “skimming”, “scanning” e “inference”. Não há referência a outras competências linguísticas, apenas à compreensão e expressão escrita. Embora identifiquemos o termo “discussão” não existe explicação alguma de que o debate sobre o texto deve acontecer em língua inglesa. O processo de avaliação também reforça o que foi afirmado, ao considerar que após a leitura do texto e da discussão em sala, o aluno será avaliado por meio de compreensão textual, de respostas a questões *objetivas* e *discursivas* do texto.

Na mesma direção da primeira atividade proposta, a sugestão de atividade da segunda série também se concentra no texto. Vejamos a atividade no quadro seguinte:

Quadro 12 – Atividade 2

EXEMPLO DE ATIVIDADE PROPOSTA PARA A 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
<p>ATIVIDADE 2 - Reading, comprehension and discussion</p> <p>Leitura da Lenda Pirarucu/ Pirarucu</p> <p>Objetivo: Utilizar as técnicas de leitura skimming e scanning, para estimular a oralidade e a escrita. Competência: Compreender a importância das técnicas de leitura para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Habilidade: reconhecer as técnicas de leitura, buscando informações gerais e específicas, testando assim, as possíveis soluções de resposta na atividade.</p> <p>Passo a Passo</p> <p>Da mesma forma que a primeira atividade, a proposta consiste em desenvolver no educando potencialidades para a compreensão textual, para a interpretação de textos e para a</p>

expressão oral.

Avaliação: O educando será avaliado por meio da **expressão oral**, das respostas às questões e da elaboração de pequenos textos.

A Atividade apresenta questões do tipo: Você gostou dessa lenda? Já conhecia? Em sua opinião, é importante conhecer as lendas amazônicas?

Comente: try to explain it in English.

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Embora a atividade se concentre no texto, o objetivo apresentado afirma que as técnicas de leitura *skimming* e *scanning* devem estimular a oralidade e a escrita. No entanto, os itens destinados à competência e à habilidade não fazem alusão à expressão oral. Compreendemos que, quando falamos em expressão oral é necessário que se desenvolva no aluno habilidades para que este tenha competência para se expressar em Língua Inglesa e isto não é considerado nesta sugestão de atividade. De forma contraditória expõe, no item avaliação, que o aluno seja avaliado por meio da expressão oral e pela expressão escrita. No fim da atividade, propõe que o aluno tente se expressar em inglês sem considerar que o aluno possua habilidade para executar tal ação. Para atrelar a uma avaliação um determinado objetivo é necessário que ao longo da mesma se possa trabalhar as competências que serão exigidas e avaliadas.

Analisemos agora uma atividade proposta para o terceiro ano do Ensino Médio:

Quadro 13 – **Atividade 3**

EXEMPLO DE ATIVIDADE PROPOSTA PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

ATIVIDADE 3 - Reading, Listening comprehension and Writing

Música: Imagine, de John Lennon

Objetivo: Utilizar a música como recurso para o exercício da audição e para a ampliação de vocabulário.

Competência: Compreender a música como instrumento de aprendizagem em Língua Estrangeira.

Habilidade: Utilizar as técnicas de leitura, para o exercício da oralidade e para a aquisição de vocabulário.

Passo a Passo

Você, professor, inicialmente, ouça a música a ser trabalhada – Imagine, de John Lennon. Em seguida, retire o que é mais interessante a ser explorado na mesma. Em sala de aula, faça com que os educandos ouçam-na quantas vezes forem necessárias, pois a atividade tem como núcleo trabalhar a compreensão auditiva. Após, incentive os educandos a expressarem a compreensão. Esta atividade pode ser adaptada para as três séries, basta aumentar ou reduzir o grau de dificuldade das questões referentes ao texto trabalhado.

Avaliação

Esta atividade exigiu dos educandos o exercício da compreensão auditiva, portanto, para saber se ela foi significativa, peça aos mesmos que elaborem comentários sobre a música trabalhada.

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

De forma geral, as atividades propostas estão atreladas a um ensino instrumental da Língua Inglesa. Por sua vez, encontramos até então expressões isoladas que tratam da expressão oral ou escrita. Nessa última atividade, identificamos que a compreensão oral foi privilegiada, assim como, também, pode valorar a expressão oral já que a atividade permite aberturas para comentários sobre a música. A atividade sugere, ainda, uma possível adaptação desta proposta para as séries anteriores. O que por um lado pode ser positivo, pois permite que o aluno desenvolva outras competências linguísticas, por outro, pode apenas se caracterizar como ações isoladas, sem progressão no aprendizado do aluno, já que as Propostas Curriculares são centradas na leitura e compreensão de textos. Entendemos que o ensino das competências linguísticas devem ser trabalhadas de forma conjunta para que haja uma

progressão na aprendizagem. O aluno não deve ter um ensino fragmentado que considere que apenas em alguns momentos seja possível o contato com a língua em suas diversas manifestações e usos reais.

4.4.2 O Caso do Espanhol

A Proposta Curricular de Espanhol, em suas linhas iniciais revela que o documento versará sobre a escolha do conteúdo a ser ministrado nessa disciplina, sobre possíveis práticas de ensino em sala de aula, além de, também, propor sugestões para a elaboração de material de apoio. E continua a narração evidenciando a importância da lei nº 11.161/ 2005 (que tornou obrigatória nas instituições de ensino público e privado, a oferta do idioma Espanhol para o Ensino Médio e, facultativa, para os estudantes do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano - em horário regular), como exposto anteriormente.

Segundo o documento, após a regulamentação dessa lei, a disciplina deve ser tratada de forma mais analítica, responsabilizando as secretarias de Educação pela criação de ações políticas que propiciem caminhos para a oferta do componente curricular. Cabe a elas se preocupar com a quantidade de educandos em sala de aula, com os recursos didáticos e extradidáticos, a heterogeneidade de conhecimentos em sala e a formação dos profissionais qualificados para o ensino do idioma. Em sequência anuncia o desejo de que a presente Proposta Curricular contribua para a reflexão e a crítica sobre os procedimentos que serão, ou não, adotados em sala de aula e que o professor se sinta amparado por ela em sua prática docente.

No item, *Abordagem teórica da disciplina*, destaca-se que os avanços políticos e econômicos do Brasil e do Mercosul favoreceram a promoção da Língua Espanhola no currículo das escolas públicas e privadas. Afirma que “as línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol, a primeira e a segunda línguas do mercado mundial, possuem a prioridade no currículo [...] pelas relações que o Brasil possui e deseja ampliar com as demais nações”. O documento destaca ainda a União Europeia nesse processo de escolha de uma LE, pois considera que esse é um modelo de integração monetária e idiomática que o Brasil busca. De fato, países europeus costumam manter programas preocupados com o ensino-aprendizagem

de línguas estrangeiras e mantém até mesmo programas de intercâmbio com outros países da Europa, a exemplo, o programa Erasmus Mundo, ou ainda o sistema Educacional Francês, que mantém um programa de professor assistente de LEM, em que promove a ida de estudantes estrangeiros à França para ensinar em escolas maternas, colégios ou mesmo liceus. Assim, o estudante tem contato frequente com falantes nativos dos mais diversos idiomas. O que nos leva a pensar em outro aspecto do sistema educacional francês: de fato as línguas inglesa e espanhola são línguas ensinadas com caráter obrigatório nas escolas, mas a comunidade escolar, levando em consideração as fronteiras regionais ou ainda a presença de colônias de outros países na cidade, pode escolher que outras línguas sejam ensinadas. Nesse sentido, não podemos deixar de mostrar que ações semelhantes também ocorrem no Brasil, como o programa *Ciências sem Fronteiras* que permite que estudantes brasileiros estudem no exterior e assim aprendam ou aperfeiçoem uma língua estrangeira.

A Proposta Curricular de Espanhol, assim como a de Inglês, reconhece que o ensino de LEM, dentro das escolas regulares, é consideravelmente marginalizado, principalmente se comparado aos cursos livres. Esse preconceito, atrelado ao desconhecimento dos reais objetivos do ensino do idioma como disciplina obrigatória, aumenta a dificuldade dos professores que lidam com o pouco tempo em sala de aula, com o fato de que apenas algumas atividades podem ser trabalhadas em sala devido ao grande número de alunos e com a frequente falta de interesse de grande parte dos alunos. Por outro lado, destaca o caráter de disciplina integradora das LEM e sua função interdisciplinar como uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social. A proposta acredita que um dos processos centrais na construção do conhecimento é considerar o conhecimento que o aluno tem para aproximá-lo do que ele vai aprender.

O ensino de LEM visto pela Proposta Curricular deve se preocupar com o ensino das variedades linguísticas. O estudante de língua estrangeira deve saber fazer uso da língua em práticas básicas de comunicação escrita e oral. Mas evidencia que a principal atribuição da língua estrangeira só acontecerá depois do término do Ensino Médio, em que o aluno fará uso dos diferentes meios textuais para obter informações específicas no idioma estrangeiro. Destaca que priorizar essa competência está previsto nos PCN de Línguas Estrangeira. De acordo com esses Parâmetros, o educando deve ter conhecimento de habilidades específicas para leitura e interpretação, pois entende que o ensino de outras habilidades, tais como a oral ou a compreensão auditiva se encontram prejudicadas pela carga horária reduzida, o número

excessivo de estudantes em sala e a descontinuidade da disciplina que sempre encontra turmas com conhecimentos do idioma em níveis diferentes. A leitura é, portanto, mais acessível à realidade da sala de aula. Por fim, ressalta que isto não impede que o professor intercale atividades escritas com atividades orais pontuais, como conversações, exposições, entre outros. Isso nos parece contraditório, pois o documento, em dado momento, fala de comunicação real seja oral ou escrita e, em outro, valoriza uma única competência e mostra as outras apenas em aspectos pontuais.

No item, *Competências e Habilidades*, o documento afirma que para falar em competências e habilidades é preciso, primeiro, definir o que está proposto como conteúdo para cada série. Na primeira série, o contato inicial com a Língua Espanhola deve propiciar ao educando o conhecimento de culturas diferentes daquela em que ele vive. Ele deve saber utilizar-se de formas básicas de produções orais e escritas. Na segunda, os conteúdos trabalhados na primeira série deverão ser revistos. Neste momento, a inserção de conteúdos transversais e culturais se faz ainda mais necessária, visto que os educandos possuem base do idioma estudado e pode participar de atividades mais elaboradas. Na terceira série, deve-se considerar um foco diferente, pois o aluno pretende ingressar no ensino superior. As atividades devem priorizar atividades individuais na compreensão e produção de textos escritos. Pois, o aluno deve estar apto a fazer avaliações de ingresso no Ensino Superior por meio do Exame Nacional do Ensino médio (Enem) que elenca em sua matriz de referência a leitura crítica e interpretação de textos.

Contraditoriamente, mais adiante, o documento afirma que o objetivo do ensino de Língua Estrangeira é permitir que o aluno leia, escreva, fale e compreenda textos de vários tipos em outro idioma. Para alcançar esse objetivo, o professor da disciplina deve criar situações reais de comunicação em que o jovem possa fazer uso do que aprende: ter contato com publicações comerciais, canções e filmes, trocar correspondências, elaborar diálogos, mas é consciente que esta não é a realidade do ensino em escolas públicas.

Baseado na realidade exposta, a nova Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol recapitula os direcionamentos dados pelos PCN's e prima pela maior frequência de atividades de compreensão textual.

Outra proposta pedagógica é o trabalho com as temáticas transversais enquanto eixos temáticos, também mencionados nos PCN. Por meio do uso de textos e da realização de

projetos de pesquisa sobre o eixo transversal trabalhado em sala de aula, o professor possui autonomia para decidir de que forma e a partir de que tema desenvolverá o ensino.

Obedecendo às competências estabelecidas para cada série, estabelecem-se habilidades linguístico-sociais. Algumas delas são:

Quadro 14 – Habilidades linguístico-sociais

1ª Série do Ensino Médio

Escrever recados curtos e responder mensagens de e-mail; cumprimentar pessoas, pedir informações; fazer compras; descrever pessoas e objetos, relatar ações passadas no presente e no passado; reconhecer e compreender a importância do ensino da língua Espanhola como veículo para o conhecimento de outras culturas e suas especificidades, comparando-a com a sua própria cultura.

2ª Série do Ensino Médio

Escrever recados curtos e responder mensagens de e-mails; cumprimentar pessoas, pedir informações; fazer compras; descrever pessoas e objetos; relatar ações passadas no presente e no passado; dar instruções; recomendar produtos; encontrar informações dentro do texto e interpretá-las; reconhecer e compreender a importância do ensino da Língua Espanhola como veículo para conhecimento de outras culturas e suas especificidades, comparando-a com a sua própria cultura.

3ª Série do Ensino Médio

Escrever recados curtos e responder mensagens de e-mails; cumprimentar pessoas, pedir informações; fazer compras; descrever pessoas e objetos; relatar ações passadas no presente e no passado; dar instruções; recomendar produtos; encontrar informações dentro do texto e interpretá-las; reconhecer e compreender a importância do ensino da Língua Espanhola como veículo para conhecimento de outras culturas e suas especificidades, comparando-a com a própria cultura; relacionar o conteúdo estudado com atividades de compreensão de textos verbais e não verbais com respostas curtas e objetivas (vestibulares e Enem).

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

No item, *Procedimentos Metodológicos* o documento sugere que a Abordagem Comunicativa é a mais adequada. O que se espera de um estudante do Ensino Médio é que ele consiga utilizar, de maneira consciente, o idioma em: práticas de leitura, compreensão de textos e situações de comunicação básica oral e escrita. Por isso, sugere mudanças, como por exemplo, reformas no método de ensino e avaliação, além da criação de materiais próprios que podem auxiliar na busca de resultados mais positivos. E ao falar do uso do texto na sala

de aula evidencia que o texto vem sendo trabalhado de forma errônea servindo apenas de muleta para um ensino conteudista preocupado com elementos gramaticais. Ressalta que o texto pode ser trabalhado por meio de atividades vinculadas a propostas no campo lúdico, no mundo literário e no contexto social. Por fim determina que o objetivo geral da disciplina de Língua Espanhola está ligado a um ensino que se preocupe com a formação social do aluno e funcione como uma ferramenta no processo de comunicação com outros povos, na aquisição de uma consciência crítica resultante do acesso ao conhecimento de outras culturas que possuem o idioma como língua oficial. Compreendemos que a redação das Propostas Curriculares se contradiz de forma recorrente, em alguns momentos fala da importância do método comunicativo e em outros centra as atividades no texto.

Analisemos agora o quadro em que são elencados os objetivos específicos:

Quadro 15 – **Objetivos Específicos**

1ª. Série
<p style="text-align: center;">Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar os conhecimentos adquiridos em Língua Espanhola para a construção da cidadania; ➤ Utilizar os conhecimentos prévios de Língua Espanhola para a integração no mundo globalizado; ➤ Expressa-se , oralmente e/ ou por escrito, por meio da Língua Espanhola; ➤ Identificar as estruturas gramaticais na produção de textos para melhor compreensão e apreensão de vocabulário; ➤ Organizar idéias, em pequenos textos, com coerência e coesão; ➤ Inferir pontos de vista acerca de situações e contextos;

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

O quadro dos objetivos específicos em Língua Espanhola é mais claro em relação às formas de expressão se comparado ao de inglês. Como no item 6: “Expressa-se , oralmente e/ ou por escrito, por meio da Língua Espanhola”. O item esclarece que ao expressar-se

oralmente o aluno deve fazê-lo em Língua Espanhola. Identificamos nos *objetivos específicos* que as quatro competências linguísticas são contempladas.

Quanto ao eixo temático de espanhol, este se apresenta com o mesmo tema tratado pelas Propostas Curriculares de Inglês: A Língua Espanhola no mundo. Analisemos o quadro abaixo:

Quadro 16 – Eixo Temático

EIXO TEMÁTICO: A Língua espanhola no mundo				
	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1º BIMESTRE	<p>Conhecer e usar a Língua Espanhola, enquanto instrumento de acesso a informações e a outras culturas, interagindo, assim, de forma simples com o professor e os colegas de sala de aula;</p> <p>Compreender o conceito de línguas parentes e o intermédio entre as duas (portunhol), detectando diferenças básicas entre a língua materna e a língua estudada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as especificidades da Língua Espanhola: origem, aspectos histórico-geográficos, sociais e culturais; Utilizar-se das informações sobre culturas hispânicas, aproximando-se da língua; Utilizar estruturas específicas para apresentação: saudações, despedidas e cortesia; Detectar semelhanças e diferenças entre a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa, por meio de palavras, frases e/ou pequenos textos com heterossemânticos; Conhecer o alfabeto da Língua Espanhola: som, grafia e pronúncia; Utilizar vocabulário em Língua 	<p>La Lengua Española: La Escrita, la comprensión y la Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> Géneros Textuales Vocabulário Gramática 	<ul style="list-style-type: none"> realizando dinâmicas em grupos para integração dos educandos; Analisando mapas e/ou globos; Utilizando cartazes ou slides com figuras de substantivos comuns nas duas línguas, mas com significados diferentes; Trabalhando com vídeos sobre os países de Língua Espanhola; Exercitando o vocabulário, por meio de jogos didáticos; Contrastando vocábulos e/ou expressões nas línguas Portuguesa e Espanhola, exercitando as classes gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> Artigos (classificação, gênero, número e suas contrações); Substantivos (classificação, gênero e número); Pronomes (pessoais- contraste entre uso formal e informal da língua; interrogativos; demonstrativos); Verbo: SER e ESTAR- Presente do Indicativo, verbos irregulares; Apresentando as regras de acentuação de substantivos pronomes interrogativos.

		Espanhola em situações cotidianas.		
--	--	------------------------------------	--	--

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

O eixo temático de Espanhol vê a língua como um instrumento de acesso a informações e a outras culturas, preocupado com as diferenças básicas entre a língua materna e a língua estudada no que diz respeito a aspectos histórico-geográficos, sociais e culturais de países falantes de espanhol. Ademais propõe o uso de mapas, globos, cartazes, vídeos e jogos didáticos para se trabalhar os conteúdos, enquanto que na Proposta de Inglês encontramos essencialmente técnicas de trabalho para o ensino instrumental de uma língua.

Embora a Proposta Curricular de Espanhol se preocupe mais com o uso de métodos mais dinâmicos, no eixo temático de Espanhol não se evidencia uma preocupação específica com um ensino que privilegie as quatro competências linguísticas e o centro parece, mais uma vez, estar voltado para o texto.

Vejam, então, o que propõem as atividades sugeridas para o ensino de Espanhol. Abaixo expomos a atividade destinada à primeira série do Ensino Médio:

Quadro 17 – **Atividade 1**

EXEMPLO DE ATIVIDADE PROPOSTA PARA A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
ATIVIDADE 1
<p>Leitura do texto sobre a carreira do músico Alexandre Pires</p> <p>Objetivo: Encontrar informações específicas no texto. Competência: Compreender as técnicas de leitura dinâmica em que são priorizadas as respostas objetivas e visíveis no texto lido. Habilidade: Reconhecer as técnicas de leitura, buscando informações específicas e testando as possíveis soluções. Conceitos: Compreensão de textos. Materiais: Textos contemporâneos de fácil compreensão e com extensão apropriada ao nível de leitura dos educandos. Tempo previsto: um tempo de aula.</p> <p>Considerações</p>

A atividade é considerada como uso instrumental do idioma, onde o educando aprende técnicas de como encontrar informações rápidas e visíveis no texto lido. A partir das perguntas, o educando é obrigado a fazer uma releitura do texto e a construir uma sequência de fatos, a partir da resposta de cada atividade.

Essa atividade torna-se familiar ao educando, quando ela se aproxima do seu contexto, por exemplo, ao utilizar como tema um cantor brasileiro, com o qual o educando, mesmo que indiretamente, estabelece algum tipo de contato. Assim, o tema da canção traz informações externas, fazendo a ponte entre a familiaridade do cantor brasileiro com a cultura estrangeira, ao falar dos países que têm a língua espanhola como oficial. O texto abaixo foi retirado de uma reportagem da internet, de forma que o professor possa acessar a rede e utilizar outros textos disponíveis, dando prioridade para os temas atuais. Esse tipo de exercício pode ser adaptado para níveis mais avançados, aumentando o grau de dificuldade da atividade e inserindo questões discursivas sobre o texto.

Avaliação: Compreensão textual através de questionário.

A Atividade apresenta questões do tipo:

¿Cuál es el nombre del cantante de la foto?

¿Cuál fue el grupo musical que tocaba con Alexandre Pires?

¿Dónde será editado el álbum “Alexandre Pires”?

En 1997, ¿cuántos CDs fueron vendidos sólo en Brasil?

¿Cuáles fueron las dos músicas grabadas en el álbum en español?

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A atividade apresentada não possui a mesma estrutura das atividades propostas para o inglês. Alguns aspectos da estrutura da apresentação foram acrescentados, a exemplo: *conceitos, materiais e tempo previsto*. Veremos que esta estrutura se repetirá nos outros modelos de atividade. A atividade acima embora não utilize termos comuns ao ensino instrumental da língua “skimming”, “scanning” e “inference” está voltada para o texto sem referência à expressão oral.

Vejamos a sugestão para a segunda série:

Quadro 18 – **Atividade 2**

EXEMPLO DE ATIVIDADE PROPOSTA PARA A 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
--

ATIVIDADE 1

Objetivo: Encontrar informações específicas em textos orais. **Competência:** Assimilar informações, a partir de textos auditivos. **Habilidade:** Reconhecer técnicas de leitura, buscando informações específicas e nomeando as possíveis soluções. **Conceitos:** Compreensão de textos orais. **Materiais:** vídeos curtos com temas específicos e de fácil compreensão e questionário. **Tempo previsto:** um tempo de aula.

Considerações

A atividade com vídeos, em sala de aula, apresenta-se como um diferencial em aulas de compreensão auditiva. Além de ouvir, os educandos podem ver a situação e, por meio da imagem, podem ter um bom auxiliar no processo cognitivo. É desaconselhável para nível inicial. Opta-se por trabalhá-lo com grupos que já tenham algum conhecimento estrutural da língua.

Esse tipo de exercício pode ser adaptado para níveis mais avançados, aumentando o grau de dificuldade da atividade e inserindo questões discursivas sobre o texto. Não trabalhar com filmes ou com trechos de filmes somente, até porque é preciso repetir a gravação para que todos os educandos consigam compreender a fala dos personagens.

Avaliação: Compreensão auditivo-visual por meio de questionário.

A Atividade apresenta questões do tipo: Não apresenta questões.

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A sugestão para a segunda série do Ensino Médio inova, pelo que vimos até então, ao sugerir o uso de vídeos em sala de aula, uma importante atividade para explorar a compreensão oral. O professor pode também incentivar os alunos a se expressar em Língua Espanhola. Diferente das atividades propostas para o Inglês que estão centradas essencialmente no texto.

O quadro abaixo nos mostra a atividade proposta para a terceira série:

Quadro 19 – Atividade 3

EXEMPLO DE ATIVIDADE PROPOSTA PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

ATIVIDADE 1

Objetivo: Assistir a um curta metragem, a fim de interpretá-lo.
competência: Compreender histórias, considerando a sequência e a iniciativa de produção textual. **Competência:** Compreender histórias, considerando a sequência e a iniciativa de

produção textual. **Habilidade:** Reconhecer os conteúdos linguísticos e os pragmáticos na produção de textos orais, como sequência dos filmes apresentados. **Conceitos:** Compreensão auditiva e ampliação dos conceitos socioculturais. **Materiais:** Filmes curtos com enredo um pouco mais elaborado e trechos de filmes.

Tempo previsto: um tempo de aula

Considerações

Como meta para a 3ª Série, o intuito será o de que os educandos não assistam ao filme inteiro, cabendo-lhes a tarefa de concluírem a história. Após a apresentação em grupos, acerca das propostas, que pode inclusive desencadear em um projeto os educando poderão assistir ao final original do filme.

Avaliação: Essa atividade permitirá que o final do filme seja feito por meio de um texto escrito, de uma dramatização para os colegas e, até mesmo, de uma filmagem para ser apresentada no final do bimestre. Avaliar-se-á a capacidade de organização, o trabalho em equipe, a criatividade, a coesão e a coerência textual e o desenvolvimento do texto.

Vídeo:

“Esa la pago yo”_ do seriado Splunge, extraído do youtube.

A Atividade apresenta questões do tipo:

Ahora, escriban un final para la situación y lo dramaticen para los compañeros de clase.

Fonte: PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Embora no início do documento exista uma indicação para que no terceiro ano sejam priorizados os trabalhos com o texto escrito, pois existe uma preocupação com os exames do ENEM, a atividade inova ao propor um vídeo em que se explora a compreensão oral e a expressão escrita.

Todos esses documentos ganham materialidade – ou deveriam ganhar – nas práticas de sala aula. Após a análise dos documentos, vamos cotejá-los com o que de fato acontece nas escolas. É o que faremos no capítulo seguinte.

5 COTEJAMENTO DA ANÁLISE COM A REALIDADE DAS ESCOLAS

*Renova-te. Renasce em ti mesmo.
 Multiplica os teus olhos, para verem mais.
 Multiplica os teus braços para semeares tudo.
 Destrói os olhos que tiverem visto.
 Cria outros, para as visões novas.
 Destrói os braços que tiverem semeado,
 Para se esquecerem de colher.
 Sê sempre o mesmo. Sempre outro.
 Mas sempre alto. Sempre longe.
 E dentro de tudo.
 Cecília Meireles*

5.1 A realidade das escolas

O nosso trabalho traçou um panorama das Políticas Linguísticas para o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Estado do Amazonas e como elas se configuram em escolas públicas da Rede Estadual de Educação na capital. Para tanto, analisamos as leis e os documentos que estruturam as Propostas Curriculares dos Componentes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna da rede Estadual de Educação. Como citado anteriormente, para compreender como as políticas linguísticas engendram suas ações, é preciso olhar em três direções: os documentos oficiais, o confronto das leis com o que a sociedade espera e por fim a realidade do que é praticado em sala de aula. Para finalizarmos, analisaremos o que na prática nos é revelado sobre o ensino e estrutura das escolas quando estamos falando em Língua Estrangeira e como esta realidade conflita com os anseios da sociedade.

Questionários foram aplicados em duas escolas de cada Zona Distrital da capital e foram divididos em três partes: parte estrutural, em que foram recolhidos dados como número de alunos, quantidade de professores de língua estrangeira, turnos de funcionamento das escolas ou ainda a presença ou ausência de laboratórios de línguas; parte de recursos didáticos, em que se queria conhecer se as escolas possuem livros didáticos suficientes, aparelhos de som ou data-show; e a última parte composta por questões discursivas direcionadas para a prática pedagógica e as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula. Podemos, portanto, constatar a realidade que segue.

5.1.1 DISTRITO 1

As Escolas visitadas do Distrito 1 ensinam inglês, não possuem laboratórios específicos de língua estrangeira e não possuem material didático suficiente em língua estrangeira na biblioteca. A escola A funciona nos três turnos – matutino, vespertino e noturno - mas não possui livros didáticos suficientes para todos os alunos. A escola B atende os turnos matutino e vespertino e de acordo com os professores entrevistados a escola oferece livro didático a todos os alunos. As escolas não possuem aparelhos de som para serem usados em sala de aula, caso os professores optem por trabalhar com áudio é necessário que levem computador e caixas de som pessoais. Embora as escolas possuam datashow e laboratório de informática, a quantidade não é suficiente para todos os professores e a reserva para uso de ambos deve ser feita com muita antecedência. A média de alunos por sala varia entre 45 e 55, quantidade alta principalmente quando falamos de ensino de LEM.

Tabela 1 – Perfil comparativo de entrevista em escolas do distrito 1

PERFIL COMPARATIVO DE ENTREVISTA EM ESCOLAS NO DISTRITO 01			
1	Duas escola pesquisadas:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	1900
	2	EE B	1080
2	Profissionais da área:		
	Item	Professor	Qtd
	1	Inglês:	4
	2	Inglês:	2
3	Tempo que lenciona a língua		
	Item	Idioma:	Anos
	1	Inglês:	6 a 15
	2	Inglês	2 a 5
6	Possui Livros Didáticos em LE em Sala de Aula		
	Escolas	Turno	Situação
	EE A*	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		noturno	SIM
	EE B	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		noturno	
	*Em quantidade insuficiente		
	7	Equipamentos de som para uso em sala de aula	
Item		Escolas	Possui
1		EE A	NÃO
2		EE B	NÃO
8	Equipamentos de DATA-SHOW para uso em sala de aula		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
	2	EE B	SM

4	Laboratório de Línguas		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	NÃO
2	EE B	NÃO	

9	Disponibilidade de Computadores:		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
2	EE B	NÃO	

5	Média de Livros Didáticos em LE na Biblioteca		
	Item	Escolas	Und
	1	EE A	0 a 10
2	EE B	20 a 30	

10	Média de Alunos por sala:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	45 a 50
2	EE B	45	

Fonte: COSTA (2014)

Em relação às perguntas discursivas, quando perguntado aos professores sobre a possibilidade de se trabalhar as quatro competências linguísticas, com essa quantidade de alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Paula: A quantidade excessiva de estudantes em sala de aula dificulta o desenvolvimento das habilidades, uma vez que não é possível dar atenção a todos com a mesma dedicação.

Isac: Não! Muitos alunos em sala de aula prejudica (sic) o aprendizado dos mesmos.

Na segunda questão discursiva que perguntava o que poderia ser feito, na opinião do professor, para melhorar o ensino de língua estrangeira em sua escola, obtivemos as seguintes respostas:

Paula: Diminuir o número de alunos por sala e disponibilizar internet de boa qualidade para pesquisas e aparelhos de som em sala.

Isac: Datashow em sala de aula, músicas e excursões.

Na terceira questão: Há um distanciamento entre o conteúdo ministrado e o conteúdo aprendido pelo aluno? Encontramos as seguintes respostas:

Paula: Sim. No que tange à pronúncia principalmente pela falta de interesse da parte deles. Alguns são resistentes ao aprendizado de um novo idioma.

Isac: Sim

Na última questão dissertativa: “Caso queiram acrescentar mais alguma informação sobre o ensino de língua estrangeira em sua escola, escreva sua opinião nas linhas abaixo.” Embora nem todos tenham respondido, encontramos a resposta seguinte:

Paula: O sistema educacional poderia proporcionar mais oportunidades de intercâmbio nas escolas e dessa forma estimular os estudantes a vencerem desafios ou bloqueios como o aprendizado da língua inglesa.

5.1.2 DISTRITO 2

As duas escolas trabalham com o componente curricular de língua inglesa e não possuem laboratórios específicos para o ensino de LEM. A quantidade de material didático de inglês disponível na biblioteca da escola A é maior do que na escola B, no entanto, a escola A possui o dobro de alunos o que torna o número de exemplares insuficiente. As duas escolas funcionam nos três turnos, declaram que possuem livros didáticos suficientes para todos os alunos e que não possuem aparelhos de som para serem usados em sala de aula. Escola A e B possuem aparelhos de data-show e, embora não sejam em número ideal, existe uma boa organização para o devido uso. A escola A disponibiliza computadores para os alunos e professores mediante reserva da sala. A escola B já teve uma sala de informática que se encontra, no momento, desativada, pois os computadores não funcionam. A média de alunos nas duas escolas também é alta em torno de 40 a 55 alunos.

Tabela 2 – Perfil comparativo de entrevista em escolas do distrito 2

PERFIL COMPARATIVO DE ENTREVISTA EM ESCOLAS NO DISTRITO 02			
1	Duas escola pesquisadas:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	2200
	2	EE B	1100
6	Possui Livros Didáticos em LE em Sala de Aula		
	Escolas	Turno	Situação
	EE A	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	SIM
	EE B	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	SIM

2	Profissionais Entrevistados:		
Item	Professor	Qtd	
1	Inglês:	5	
2	Inglês:	2	

7	Equipamentos de som para uso em sala de aula		
Item	Escolas	Possui	
1	EE A	NÃO	
2	EE B	NÃO	

3	Tempo que lenciona a lingua		
Item	Idioma:	Anos	
1	Inglês	6 a 8	
2	Inglês	5	

8	Equipamentos de DATA SHOW para uso em sala de aula		
Item	Escolas	Possui	
1	EE A	SIM	
2	EE B	SIM	

4	Laboratório de Línguas		
Item	Escolas	Possui	
1	EE A	NÃO	
2	EE B	NÃO	

9	Disponibilidade de Computadores:		
Item	Escolas	Possui	
1	EE A	SIM	
2	EE B	NÃO	

5	Média de Livros Didáticos em LE na Biblioteca		
Item	Escolas	Und	
1	EE A	31	
2	EE B	20 a 30	

10	Média de Alunos por sala:		
Item	Escolas	Alunos	
1	EE A	40	
2	EE B	40 a 55	

Fonte: COSTA (2014)

Em relação às perguntas discursivas, quando perguntado aos professores sobre a possibilidade de se trabalhar as quatro competências linguísticas, com essa quantidade de alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Marcos: Não, é possível ter um bom rendimento na sua totalidade com essa média de alunos (40).

Joana: Não, seria impossível, pois não conseguimos sequer ter um resultado na competência oral.

Na segunda questão discursiva que perguntava o que poderia ser feito, na opinião do professor, para melhorar o ensino de língua estrangeira em sua escola, obtivemos as seguintes respostas:

Marcos: Menor número de alunos na sala de aula.

Joana: A primeira providência seria a existência de um laboratório específico de línguas. Segundo, limitar o número de alunos por turma.

Na terceira questão: Há um distanciamento entre o conteúdo ministrado e o conteúdo aprendido pelo aluno? Encontramos as seguintes respostas:

Marcos: Sim, pois a parte gramatical é sempre considerada a parte chata da língua estrangeira.

Joana: Nem tanto, mas existe uma distância muito significativa do significado da aprendizagem de uma língua estrangeira para o contexto em que o aluno está inserido.

Na última questão dissertativa: “Caso queiram acrescentar mais alguma informação sobre o ensino de língua estrangeira em sua escola, escreva sua opinião nas linhas abaixo.” Embora nem todos tenham respondido, encontramos a resposta seguinte:

Marcos: Seria um grande avanço para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, se houvesse um interesse maior dos governantes para inserir línguas estrangeiras nas séries iniciais.

5.1.3 DISTRITO 3

A escola A, do Distrito 3, leciona espanhol e os professores possuem menos tempo de sala de aula do que os de inglês da escola B. Embora a escola A possua livros suficientes de espanhol para os turnos matutino e vespertino, a quantidade não é suficiente para o turno noturno. O que significa dizer que 923 alunos não têm acesso ao livro didático. Situação que obriga o professor a preparar material didático básico para os alunos, a fim de garantir recursos a mais ao estudante e não se restringir apenas ao que é passado no quadro. No item cinco, identificamos que a escola também não tem material de espanhol disponível de forma suficiente na biblioteca. As escolas A e B não disponibilizam aparelhos de som que possam ser usados em sala de aula e em nenhuma delas existem laboratórios de línguas, em ambas existem datashow para uso em sala. As instituições possuem laboratórios de informática, mas na escola A esse espaço não está liberado para o uso pelos alunos. A escola A possui em média 45 alunos por sala no turno noturno e 55 alunos no turno matutino e vespertino. A escola B, uma instituição de médio porte com 1080 alunos, ensina inglês e tem 2 professores sendo um

deles compartilhado com outra escola. A escola B possui disponível para todos os turnos livro didático, mas em quantidade insuficiente e em média 45 alunos por sala.

Tabela 3 – Perfil comparativo de entrevista em escolas do distrito 03

PERFIL COMPARATIVO DE ENTREVISTA EM ESCOLAS NO DISTRITO 03			
1	Duas escola pesquisadas:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	3000
	2	EE B	1080
2	Profissionais Entrevistados:		
	Item	Professor	Qtd
	1	Espanhol:	5
	2	Inglês:	2
3	Tempo que lenciona a lingua		
	Item	Idioma:	Anos
	1	Espanhol:	5 a 8
	2	Inglês	7 a 20
4	Laboratório de Línguas		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	NÃO
	2	EE B	NÃO
5	Média de Livros Didáticos em LE na Biblioteca		
	Item	Escolas	Und
	1	EE A	0 a 10
	2	EE B	20 a 30
6	Possui Livros Didáticos em LE em Sala de Aula		
	Escolas	Turno	Situação
	EE A	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	NÃO
	EE B*	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	SIM
	*Em quantidade Insuficiente.		
	7	Equipamentos de som para uso em sala de aula	
Item		Escolas	Possui
1		EE A	NÃO
2		EE B	NÃO
8	Equipamentos de DATA-SHOW para uso em sala de aula		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
	2	EE B	SM
9	Disponibilidade de Computadores:		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
	2	EE B	SM
10	Média de Alunos por sala:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	45 a 55
	2	EE B	55

Fonte: COSTA (2014)

Em relação às perguntas discursivas, quando perguntado aos professores sobre a possibilidade de se trabalhar as quatro competências linguísticas, com essa quantidade de alunos, obtivemos as seguintes respostas:

André: É impossível, o trabalho de oralidade acaba ficando sem acontecer. Até porque, para o ensino médio a cobrança é direcionada mais para a escrita.

Marta: Impossível.

Sheila: Pela ausência de recursos, exigências em atividades paralelas e principalmente número excessivo de alunos em sala, não.

Na segunda questão discursiva que perguntava o que poderia ser feito, na opinião do professor, para melhorar o ensino de língua estrangeira em sua escola, obtivemos as seguintes respostas:

André: 1º material apropriado e em quantidade suficiente; 2º um laboratório para o treino da oralidade; 3º Diminuir o número de alunos por sala.

Marta: Diminuir a quantidade de aluno por sala.

Sheila: Diminuir a quantidade de aluno por turma.

Na terceira questão: Há um distanciamento entre o conteúdo ministrado e o conteúdo aprendido pelo aluno? Encontramos as seguintes respostas:

André: Não, os conteúdos apresentados aos alunos são em sua essência aprendidos por 60% dos alunos por turma.

Marta: Não.

Sheila: Sim, a carência de recursos e uma base mal aplicada por uma série de motivos, impossibilitam o acompanhamento por nível de estudo.

Na última questão dissertativa: “Caso queiram acrescentar mais alguma informação sobre o ensino de língua estrangeira em sua escola, escreva sua opinião nas linhas abaixo.” Embora nem todos tenham respondido, encontramos a resposta seguinte:

André: O ensino de língua estrangeira de modo geral nas escolas do estado tem como foco os possíveis vestibulares, sendo assim, pouco adianta trabalhar com a oralidade da língua. Algo que ao meu ver seria um ponto negativo no ensino de alguma língua estrangeira.

Marta: A maior dificuldade são os alunos que não têm interesse pela língua (embora precisem) e são obrigados a estudar, pois está na grade.

5.1.4 DISTRITO 4

As duas escolas ensinam inglês, funcionam nos turnos matutino e vespertino, não possuem laboratórios de língua e o material didático em língua estrangeira encontrados na biblioteca são em número insuficiente. O mesmo é dito para o material didático usado em sala de aula que se apresenta em quantidade insuficiente para atender a todos os alunos nas duas instituições. As escolas não possuem aparelhos de som para serem usados em sala de aula, mas disponibilizam aparelhos de data-show que podem ser agendados. O número de alunos por sala também é alto, cerca de 40 a 55 alunos por sala.

Tabela 4 – Perfil comparativo de entrevista em escolas do distrito 4

PERFIL COMPARATIVO DE ENTREVISTA EM ESCOLAS NO DISTRITO 04			
1	Duas escola pesquisadas:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	1600
	2	EE B	1200
2	Profissionais Entrevistados:		
	Item	Professor	Qtd
	1	Inglês:	3
	2	Inglês:	3
6	Possui Livros Didáticos em LE em Sala de Aula		
	Escolas	Turno	Situação
	EE A*	Matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	
	EE B*	Matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	
	*Em quantidade Insuficiente.		
7	Equipamentos de som para uso em sala de aula		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	NÃO
	2	EE B	NÃO

3	Tempo que leciona a língua		
	Item	Idioma:	Anos
	1	Inglês	4 a 12
2	Inglês	2 a 10	

8	Equipamentos de DATA - SHOW para uso em sala de aula		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
2	EE B	SM	

4	Laboratório de Línguas		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	NÃO
2	EE B	NÃO	

9	Disponibilidade de Computadores:		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
2	EE B	SIM	

5	Média de Livros Didáticos em LE na Biblioteca		
	Item	Escolas	Und
	1	EE A	10 a 20
2	EE B	20 a 30	

10	Média de Alunos por sala:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	40 a 50
2	EE B	55	

Fonte: COSTA (2014)

Em relação às perguntas discursivas, quando perguntado aos professores sobre a possibilidade de se trabalhar as quatro competências linguísticas, com essa quantidade de alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Márcia: Não. É impossível trabalhar adequadamente com esta quantidade de pessoas numa sala de aula.

João: Sim, depende do professor e de como irá usar as estratégias em sala de aula.

Pedro: Não, pois em razão da quantidade elevada de alunos bem como o espaço insuficiente para dinâmicas, estudo dirigido e até atividades em grupo, o ensino-aprendizagem se torna restrito à leitura e atividades no livro didático.

Na segunda questão discursiva que perguntava o que poderia ser feito, na opinião do professor, para melhorar o ensino de língua estrangeira em sua escola, obtivemos as seguintes respostas:

Márcia: Equipamentos adequados, como aparelho de som que o aluno possa reconhecer o retorno de sua voz.

João: Criar mecanismos para facilitar o ensino como um espaço apropriado para o desenvolvimento da língua estrangeira nas escolas e parcerias que visem dar continuidade em casa.

Na terceira questão: Há um distanciamento entre o conteúdo ministrado e o conteúdo aprendido pelo aluno? Encontramos as seguintes respostas:

Márcia: Às vezes não é possível fazer o aluno entender o que é ensinado no contexto da aula com a realidade do cotidiano.

João: Não muito.

Pedro: Na maioria das vezes sim.

Na última questão dissertativa: “Caso queiram acrescentar mais alguma informação sobre o ensino de língua estrangeira em sua escola, escreva sua opinião nas linhas abaixo.” Embora nem todos tenham respondido, encontramos a resposta seguinte:

Márcia: Ainda nos deparamos com a resistência de alguns e desprezo de uma minoria de professores que tentam desvalorizar a língua estrangeira. O conteúdo do livro didático é menos de 60% do que deveria ser abordado para que os alunos tenham uma boa preparação para os exames nacionais como o ENEM e ainda a UEA.

João: Gostaria que tivesse um laboratório em língua estrangeira.

5.1.5 DISTRITO 5

As duas escolas ensinam inglês e funcionam nos três turnos – matutino, vespertino e noturno. Os professores da escola A relatam que a instituição disponibiliza uma sala específica para o ensino de inglês e possui uma quantidade de material didático suficiente

para todos os alunos. A escola B não tem um laboratório de língua nem uma outra sala similar e o material didático é insuficiente para os três turnos.

Tabela 5 – Perfil comparativo de entrevista em escolas do distrito 5

PERFIL COMPARATIVO DE ENTREVISTA EM ESCOLAS NO DISTRITO 05			
1	Duas escola pesquisadas:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	3000
	2	EE B	1100
6	Possui Livros Didáticos em LE em Sala de Aula		
	Escolas	Turno	Situação
	EE A	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	SIM
	EE B*	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	SIM
	*Em quantidade Insuficiente.		
	2	Profissionais Entrevistados:	
Item		Professor	qtd
1		Inglês:	5
2	Inglês:	2	
3	Tempo que lenciona a lingua		
	Item	Idioma:	Anos
	1	Inglês	2 a 10
2	Inglês	5 a 20	
4	Laboratório de Línguas		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
2	EE B	NÃO	
5	Média de Livros Didáticos em LE na Biblioteca		
	Item	Escolas	und
	1	EE A	+de 31
7	Equipamentos de som para uso em sala de aula		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
2	EE B	NÃO	
8	Equipamentos de DATA-SHOW para uso em sala de aula		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
2	EE B	SIM	
9	Disponibilidade de Computadores:		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
2	EE B	NÃO	
10	Média de Alunos por sala:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	25 a 35

2	EE B	10 a 20
---	------	---------

2	EE B	45 A 50
---	------	---------

Fonte: COSTA (2014)

Em relação às perguntas discursivas, quando perguntado aos professores sobre a possibilidade de se trabalhar as quatro competências linguísticas, com essa quantidade de alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Marina: Não, a quantidade de alunos e seus níveis de aprendizagem diferenciados a aquisição dessas competências não é possível. Porém, com o uso do livro didático é possível conduzir análises textuais e gramática normativa da língua inglesa.

Tiago: Não. É muito difícil, para não dizer impossível, especialmente a compreensão oral, já que não há como pedir para que todos falem em tão curto espaço de tempo (48 minutos de aula) e fazer um trabalho contínuo, como deve ser.

Na segunda questão discursiva que perguntava o que poderia ser feito, na opinião do professor, para melhorar o ensino de língua estrangeira em sua escola, obtivemos as seguintes respostas:

Marina: Um menor número de alunos por turma. Um laboratório de línguas.

Tiago: Oferecer um local específico para o ensino do idioma (um laboratório, por exemplo) e diminuir o número de alunos por sala.

Na terceira questão: Há um distanciamento entre o conteúdo ministrado e o conteúdo aprendido pelo aluno? Encontramos as seguintes respostas:

Marina: Não.

Thiago: Sim. Por vezes o aluno já vem com problemas de aprendizado de anos anteriores e acabam não conseguindo aprender o assunto ministrado. Muitas vezes precisa-se revisar temas anteriores antes de ministrar o tema atual, propriamente dito.

Na última questão dissertativa: “Caso queiram acrescentar mais alguma informação sobre o ensino de língua estrangeira em sua escola, escreva sua opinião nas linhas abaixo.” Não houve respostas.

5.1.6 DISTRITO 6

A escola A ensina espanhol e a escola B inglês, as duas instituições não possuem laboratórios de língua, apresentam quantidade insuficiente de livros didáticos na biblioteca e disponibilizam aparelhos de data-show que podem ser agendados. A escola A funciona nos turnos matutino e vespertino com o ensino regular e no noturno com cursos do CETAM. A instituição tem equipamento de som adequado para o uso em sala de aula e computadores disponíveis para alunos e professores. A escola B atende os três turnos - matutino, vespertino e noturno - não possui livros em quantidade suficiente, não tem equipamento de som nem computadores disponíveis para as aulas. As duas escolas apresentam um número alto de alunos por sala.

Tabela 6 – Perfil comparativo de entrevista em escolas do distrito 6

PERFIL COMPARATIVO DE ENTREVISTA EM ESCOLAS NO DISTRITO 06			
1	Duas escola pesquisadas:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	905
	2	EE B	1800
2	Profissionais Entrevistados:		
	Item	Professor	qtd
	1	Espanhol:	2
	2	Inglês:	2
3	Tempo que lenciona a língua		
	Item	Idioma:	Anos
	1	Espanhol:	2
	2	Inglês	10 a 20
4	Laboratório de Línguas		
6	Possui Livros Didáticos em LE em Sala de Aula		
	Escolas	Turno	Situação
	EE A	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	
	EE B*	matutino	SIM
		vespertino	SIM
		Noturno	SIM
	* Em quantidade insuficiente		
	7	Equipamentos de som para uso em sala de aula	
Item		Escolas	Possui
1		EE A	SIM
2		EE B	NÃO
8	Equipamentos de DATA-SHOW para uso em sala de aula		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
	2	EE B	SIM
9	Disponibilidade de		

	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	NÃO
	2	EE B	NÃO

	Computadores:		
	Item	Escolas	Possui
	1	EE A	SIM
	2	EE B	NÃO

5	Média de Livros Didáticos em LE na Biblioteca		
	Item	Escolas	und
	1	EE A	0 a 10
	2	EE B	20 a 30

10	Média de Alunos por sala:		
	Item	Escolas	Alunos
	1	EE A	45
	2	EE B	45 a 51

Fonte: COSTA (2014)

Em relação às perguntas discursivas, quando perguntado aos professores sobre a possibilidade de se trabalhar as quatro competências linguísticas, com essa quantidade de alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Carlos: Sim, mas nem sempre com tanto aproveitamento quanto o desejado, uma vez que há necessidade de ter em mãos outros recursos nem sempre disponíveis.

Matheus: Sim, utilizando atividades orais em dupla ou trio é possível avaliar a oralidade do aluno.

Carina: Com qualidade não. É impossível aplicar as atividades envolvendo as habilidades separadamente, pois muitos alunos só se interessam em realizar as atividades se o professor estiver cobrando. O que se torna difícil devido a quantidade de alunos e faixa etária diferentes.

Na segunda questão discursiva que perguntava o que poderia ser feito, na opinião do professor, para melhorar o ensino de língua estrangeira em sua escola, obtivemos as seguintes respostas:

Carlos: Diminuir o número de alunos em sala, explanação de conteúdos culturais e uma carga horária maior.

Matheus: Um laboratório de línguas bem equipado.

Carina: Reduzir o número de alunos e disponibilizar livros didáticos com maior qualidade.

Na terceira questão: Há um distanciamento entre o conteúdo ministrado e o conteúdo aprendido pelo aluno? Encontramos as seguintes respostas:

Carlos: Não, na medida do possível nas avaliações diferenciadas isto é além da conversação e escrita, interpretação e teatralização é verificado e relacionado contextualmente cada conteúdo.

Matheus: Acredito que há um pequeno distanciamento sim, pois a grande maioria não valoriza o aprendizado de L2.

Carina: Em parte, pois a maioria vem de um período de nove anos estudando somente inglês na educação básica e ensino fundamental e ao ingressar no Ensino Médio se depara com o espanhol, porém ambos são direcionados para os vestibulares.

Na última questão dissertativa: “Caso queiram acrescentar mais alguma informação sobre o ensino de língua estrangeira em sua escola, escreva sua opinião nas linhas abaixo.” Embora nem todos tenham respondido, encontramos a resposta seguinte:

Carina: Acredito que a maior dificuldade que se apresenta não só a mim mas a outros professores da área, esteja relacionado à escassez, no Mercado editorial recente, de obras que contemplem os níveis de aprendizado contextualizado à realidade do aluno brasileiro.

5.2 A Natureza do político: à guisa de conclusão

A definição clássica de política como doutrina e forma de governo nos foi legada pelos antigos gregos através de Aristóteles e Platão. O conceito de política deriva-se do termo pólis do grego (politikós), segundo Bobbio (citado por Bohn 2000, p.122), “que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social (...)”. No entanto, o conceito de política como práxis humana está relacionado com a noção de poder. A ação política está intrinsecamente ligada à ação do homem em exercer poder sobre o outro ou a um determinado grupo social, aliado à possibilidade de obter vantagens pessoais e coletivas.

Nesse sentido, é relevante ressaltar a importância dos três poderes; o econômico, o político e o ideológico. A união dos três reforça e alarga os fossos culturais e econômicos entre as pessoas porque garantem privilégios a poucos, o que enfraquece o poder político do Estado, conforme visto no capítulo I deste trabalho, e o distancia de seu compromisso com a pólis:

Há fortes indícios, em diversas sociedades e Estados, que permitem concluir que hoje temos esta convergência de alianças avassaladoras em seu poder econômico, ideológico e político, que se traduz pelo termo *'globalização'*. Estamos vendo o desaparecimento das fronteiras nacionais e o mundo sendo governado pelos diretores dos aglomerados industriais e financeiros e os pseudo países, historicamente demarcados geograficamente, e por sua independência política e econômica, apenas sendo diferenciados pelos aspectos culturais e administrados por delegados dos grupos financeiros. Esta convergência de poderes tornou possível a construção da globalização, baseada no estado liberal (...). É o estado abrindo mão de seu poder político e de suas responsabilidades com os seus cidadãos. (...) Um dos resultados deste processo é o Estado reduzindo-se a um simples distribuidor dos recursos arrecadados de acordo com os interesses destes mesmos *'gerentes'* da globalização. (BOHN, 2000, p. 123)

O domínio do poder econômico sobre o poder político e ideológico tem como consequência o controle ao acesso ao conhecimento, contribuindo para a não-democratização do saber. É o que presenciamos ao adentrarmos no contexto regional ao analisarmos as Propostas Curriculares da Rede Estadual.

Vimos que embora as Propostas Curriculares do Ensino Médio afirmem que as mesmas são frutos de debates com professores, não existem nelas nenhuma consideração do contexto regional. O mesmo acontece com a resolução do Conselho Estadual de Educação que apenas ratificou o texto da lei sem considerar as reais necessidades da região. Podemos, portanto, afirmar que as políticas linguísticas de LEM que se configuram na rede Estadual de

Educação apenas reproduzem o exposto em documentos como os PCN que vislumbram uma educação em nível nacional. A questão se agrava quando falamos de planejamento linguístico, pois os documentos produzidos pelo Estado, que deveriam planejar as ações no âmbito local, também ratificam uma redação baseada em um contexto nacional. Em meio a esse cenário, é difícil separar o ensino de língua estrangeira da crença que esta sirva apenas como um instrumento de competitividade em uma sociedade moderna e globalizada, ou ainda como prova de status.

É uma forma contraditória de legislar. O Governo abre mão de sua atuação política em nome da globalização e age com autoritarismo na medida em que “impõe” leis sem que tenha sido realizado um planejamento adequado. O que se percebe no discurso das leis e no da prática escolar é que estes representam ideologias opostas. Enquanto nos documentos oficiais - como no caso da Proposta Curricular de Língua Espanhola - há o discurso voltado para a transdisciplinaridade, o livre saber, o desenvolvimento da competência cognitiva e autonomia intelectual, considerando os diferentes tipos de aprendizagem, a prática escolar, como o verificado com os questionários aplicados, mostra-se detentora de uma ideologia oposta de opressão, de limitação e engessamento das práticas de ensino-aprendizagem de LEM. Entendemos isso quando os professores afirmam que é impossível ensinar uma Língua Estrangeira a 40 ou mesmo 50 alunos ou quando reforçam ser possível trabalhar a oralidade em sala de aula por este e por vários outros motivos.

Voltemos ao citado caso do Espanhol. Poucas escolas ensinam a língua e as que o fazem tiraram o Inglês da grade. Das 34 escolas do Distrito 3 apenas duas ensinam a língua, não houve um planejamento, mesmo a lei de nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 que legitima o ensino de espanhol no Estado não está sendo cumprida, porque as condições não o permitem. Outro exemplo é o da Escola Angelus Ramazotti, também do Distrito 3, que atende a 2000 alunos e tem 3 professores de espanhol, número insuficiente, pois o turno matutino encontrava-se, até o mês de abril deste ano, ainda sem professor. A escola retirou o Inglês da grade sem nenhuma garantia que iria preencher as vagas disponíveis para docentes. Um claro e grave problema de planejamento, não se considerou a realidade da região, como por exemplo, estimar a quantidade de profissionais disponíveis no mercado e o número de professores de espanhol formados pelas faculdades do estado a cada ano. E assim, projetar o tempo necessário para tornar o ensino de Espanhol possível e real e não deixar que uma escola não consiga ofertar a disciplina em um de seus turnos.

Outro aspecto a ser confrontado é o das condições de ensino, elencadas nos questionários aplicados nas escolas. Não consta das Propostas soluções que visem melhorá-las. Elas apenas, mais uma vez, ratificam a situação e propõem uma solução reducionista do ensino de línguas: trabalhar o texto. Os questionários revelam que a maioria das escolas não possuem sequer um aparelho de som disponível para uso do professor em sala de aula, os livros didáticos nem sempre são suficientes para todos os alunos e, por vezes, nem todos os turnos têm disponíveis tais livros. As bibliotecas não possuem uma quantidade de material em língua estrangeira que permita um trabalho extraclasse, os computadores, embora presentes nas escolas, por vezes não são usados pelos alunos e as razões são inúmeras, máquinas quebradas, em número insuficiente ou mesmo tempo não disponível já que os laboratórios de informática costumam ser usados por várias disciplinas. Outro aspecto importante é o número de alunos por sala, acima de 40, o que, se não impossibilita o ensino, dificulta bastante. E muitos poderiam ser os caminhos para melhorar a qualidade do ensino oferecido em escolas públicas: investimentos na estrutura das escolas, em material didático de qualidade e suficiente para os alunos, em material de apoio para o professor, cursos de aperfeiçoamento para os docentes e sobretudo uma drástica redução do número de alunos por sala.

As questões contidas nos questionários permitem conhecer, por meio de suas inquietações sobre o ensino de uma LE, o que está presente no imaginário dos professores. Os professores reconhecem a necessidade de se trabalhar com um número reduzido de alunos, a importância em se ter um local específico para o ensino de línguas, como exemplo um laboratório, e ainda recursos como aparelhos de som, internet e datashow. Reconhecem, ainda, que o ensino de LE na escola não abrange as quatro competências e não atingem a sua função social maior: permitir a democratização do saber. E isso acontece porque o aprendizado de uma língua não acontece em um ambiente desfavorável. Propõem que o sistema educacional proporcione oportunidades de intercâmbio nas escolas, a inserção do ensino de LEM nas séries iniciais, livros mais contextualizados com a realidade dos alunos e a ampliação do conteúdo presente nos livros didáticos.

Não há nesse processo de ideologias opostas a circulação do poder entre os atores do processo educacional: Governo, comunidade escolar e a sociedade de forma geral. Portanto, o poder permanece ainda mais nas mãos do Governo que, por não ter uma política linguística e um planejamento linguístico estabelecido, fundamenta-se na política linguística nacional vigente sem considerar aspectos regionais e culturais o que acarreta os diversos problemas

desse processo. Então, nesse caso, o distanciamento entre o que a lei diz e a real necessidade da sociedade - acesso ao conhecimento - continua a ser perpetrado. Os anseios da sociedade não são atendidos e Governo e a escola só oferecem um ensino de má qualidade, em que nem o professor tem a liberdade de definir os próprios conteúdos e priorizar as necessidades dos alunos e da comunidade e nem os alunos têm a possibilidade de ter acesso ao que querem aprender - outros idiomas ou outras habilidades, como a oralidade.

Para que ações que provoquem mudanças possam se concretizar, precisamos considerar também, que ao falarmos em Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico alguns caminhos devem ser priorizados. O primeiro deles é a participação do educador nos debates. Na maioria das vezes decisões no âmbito educacional são tomadas sem que o educador tenha feito parte das discussões e mesmo quando o convite de participação é estendido à comunidade escolar, esta não tem tempo hábil para se manifestar. Ainda segundo Bohn, (1988):

Percebe-se um Estado contraditório; por um lado se proclama liberal em sua maneira de governar e em sua maneira de interferir nos processos econômicos da sociedade, privatizando o patrimônio nacional, isentando-se das obrigações do Estado, mas ao mesmo tempo mostra-se autoritário na maneira de legislar e como conduz o processo educacional da nação. As normas educacionais propostas pelo governo deixam entrever um estado preocupado consigo mesmo, mas não preocupado com o bem estar de seus cidadãos, com os moradores da *pólis*. O treinamento técnico destes mesmos cidadãos é mais enfatizado do que os aspectos educacionais, valores bem mais condizentes e perto do “*viver bem*” sugerido por Aristóteles em sua obra “*Política*”. (p. 57)

Para elaborar e implementar uma política de ensino de línguas, os profissionais de ensino e de linguística aplicada precisam compreender como lidar com esses poderes e de que forma podem sugerir iniciativas e estratégias que influenciem nas decisões educacionais. Não existem políticas linguísticas sem planejamento, sem discussão, sem debates, no caso do Amazonas, as políticas deveriam considerar as particularidades do local, um espaço de origem plurilíngue. É o coletivo que deve engendrar ações políticas transformadoras que impeçam a concretização de decisões unilaterais, repressivas e conservadoras. Para Bohn (1988), somente a oferta ampliada de línguas estrangeiras não resolve o problema e que a solução “deve emergir da própria natureza da ação interativa dos acontecimentos da ação educativa”. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional publicada em 1996, pode ser um exemplo elucidativo sobre esta questão. Essa lei prevê no Art. 26, § 5º a oferta de uma língua

estrangeira no ensino fundamental de 5^a à 8^a série²⁹ a inclusão obrigatória, a partir da quinta série de pelo menos uma língua estrangeira moderna e no Art. 36, Inciso III que trata do ensino médio, a inclusão uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Em ambos os casos a escolha deve ficar a cargo da comunidade escolar o que evidencia a importância de se ampliar os debates sobre o tema com todos os envolvidos no ambiente escolar. No entanto, isso não quer dizer que a responsabilidade é exclusiva da comunidade escolar, mas se essa não tiver conhecimento sobre a importância do ensino de LEs para a formação dos cidadãos vai apenas repetir e reforçar uma política despreocupada com democratização da educação. O ensino de LE é frequentemente assunto secundário no planejamento educacional, o debate sobre o tema é praticamente inexistente nas escolas o que reforça o monopólio linguístico do Inglês.

Para Magalhães e Dias (1988), outro aspecto importante refere-se à organização de conteúdos, métodos, estratégias e procedimentos que exigem dos professores condições mínimas de preparo para atuar em sala de aula. Ações que se preocupem com os fatores acima relacionados podem influenciar toda a questão educacional do país não somente a que concerne às políticas de ensino de línguas estrangeiras. Para Fogaça e Gimenez (2007):

Os professores de LEs, conforme Leffa (2005) e Moita Lopes (2003), têm um importante papel político nas escolas, à medida que são mediadores do processo de construção de sentidos pelos alunos e de questionamento desses discursos hegemônicos – em sua maioria produzidos em língua inglesa – que circulam em tempo real pelo mundo todo, devido ao grande desenvolvimento tecnológico dos últimos anos.

O professor desempenha um importante papel contra o discurso hegemônico que limita o ensino de LE a apenas uma língua, na formação e na motivação do aluno e na transmissão do conteúdo. Porém, são grandes os obstáculos que os professores enfrentam no cotidiano: escolas mal estruturadas, preconceitos de que não dominam o conteúdo e o descaso de gestores que veem nessa disciplina apenas um cumprimento formal da grade. Percebemos então que o imperativo das Políticas Linguísticas se faz presente, pois antes mesmo do professor de LE realizar o seu trabalho em escolas públicas, vários fatores externos à sala de aula já configuram o espaço de onde ele vai enunciar e estabelecem algumas regras segundo as quais ele vai desenvolver suas atividades. Portanto, as políticas que busquem a valorização do ensino e a cultura local não podem esquecer que o ensino de uma LE pode ser

²⁹ Agora 6º ao 9º ano.

um valioso instrumento de educação, preocupado com as necessidades da educação no país, voltado para um saber global que auxilie na construção do aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem.

São diversos os caminhos para a mudança em direção à compreensão da língua estrangeira como constitutiva da subjetividade no mundo contemporâneo. Muitas discussões foram e são feitas. Nosso trabalho veio juntar-se a esse mar de vozes no sentido de compreender a realidade em que vivemos, determinadas pelo contexto histórico do ensino de línguas no Brasil, pelo papel sincrônico das leis nas ações voluntaristas de definição de práticas e pelas práticas efetivas de sala de aula, passando pela formação de professores nas questões de instrumentalização técnica e na formação política, como agentes transformadores da realidade.

A política linguística é o amálgama de tudo isso. Enquanto não a percebermos como tal e a incorporarmos historicamente nas definições de políticas públicas, teremos mais perguntas a responder do que respostas a dar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZONAS. **Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental**. Manaus: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

_____. **Propostas Curriculares para o Ensino Médio**. Manaus: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. **Antropologia dos arquivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Casa 8, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas. Pontes, 1998.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Presença, Lisboa, Martins Fontes, 1974.

BOHN, H. I. **Os aspectos ‘políticos’ de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BOHN, Hilário Inácio. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

BURBULES, Nicholas C. TORRES, Carlos Alberto (org.). **Globalização e Educação – Perspectivas críticas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, comentada e interpretada artigo por artigo**. 2 Ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Políticas linguísticas no Brasil: o caso do Português Brasileiro**. Lexis XXV. 1 y 2 (2001): 271-297.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

_____. **Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation**. Plon. 2002(a).

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002(b)

CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ- Projeto Político-Pedagógico. (1998) Brasília: MEC/SEED.

ENCREVÉ, Pierre. **Condition d'exercice d'une politique linguistique en démocratie aujourd'hui**. In: WERNER, Michael. *Politiques e usages de la langue en Europe*. France: Édition de la Maison des sciences de l'homme, 2007. 121-136.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. 2 Ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

FOGAÇA, Francisco Carlos, GIMENEZ, Telma Nunes. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, 2007 Disponível em: < http://www.letras.ufmg.br/rbla/2007_1/08Francisco%20Foga%C3%A7a%20et%20al.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. **L'Archéologie du savoir**, Gallimard, Paris, 1969. Trad. Brasileira. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1989.

FREIRE, José Ribamar B. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântida, 2004.

GIMENEZ, Telma. **Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais**. Anais do XI EPLE. 2003.

_____. Políticas Governamentais, Mídia e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: PRADO-GIMENEZ, K. M. (org). **Contribuições na área de Línguas Estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005.

LEONARDI, Victor. **Entre árvores e esquecimentos: história social nos sertões do Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 1996.

_____. **Os historiadores e os rios: natureza e ruína na Amazônia brasileira**. Brasília: Paralelo 15, 1999.

MAGALHÃES, Helena M.G. de, DIAS, Reinildes. **Prática de ensino-aprendizagem em língua estrangeira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.

MOREIRA, Eidorfe. **A Amazônia: o conceito e a paisagem**. Rio de Janeiro: Agência da SPVEA, 1960.

OLIVEIRA, Ênio de. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo** – Dissertação de Mestrado - Campinas, SP, 2003.

OLIVEIRA, Renilson Santos. **A trajetória histórica do ensino da língua francesa no Brasil (1809-1996)** – Dissertação de Mestrado. USP, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Do sujeito na história e no Simbólico**. Escritos nº 4. Campinas, SP: publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri/LABERURB, maio, 1999, p. 17 – 27.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7 ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel (1975). **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2 ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PINTO, Renan F. **Viagem das ideias**. 2º ed. Manaus: Valer, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33 ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Márcio. **Breve história da Amazônia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. Tese (Doutorado em Linguística). IEL/Unicamp, Campinas, SP, 2005.

TRABANT, Jurgen. *L'intinomie linguistique*. In: WERNER, Michael. **Politiques e usages de la langue en Europe**. France: Édition de la Maison des sciences de l'homme, 2007. 67-80.

UGARTE, Auxiliomar da S. Margens míticas: a Amazônia no imaginário europeu no século XVI. In: **Os senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

ANEXOS

LEI Nº 11. 161 DE 05 DE AGOSTO DE 2005

DISPÕE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e ou sanciona a seguinte Lei:

Art 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar incluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

LEI PROMULGADA Nº 152/2013 DE 21/05/2013

DISPÕE SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DAS NORMAS RELATIVAS AOS DIREITOS INDIVIDUAIS E DIFUSOS DA CATEGORIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ESTADO DO AMAZONAS CONSIDERANDO AS DISPOSIÇÕES PERTINENTES DA LEI FEDERAL Nº 11.161/2005

A MESA DIRETORA DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS, na forma da alínea e, I, do artigo 17, da Resolução Legislativa nº 459, de 19 de março de 2010, Regimento Interno, faz saber a todos que a presente virem que promulga a seguinte

LEI PROMULGADA:

Art 1º Fica assegurada a oferta obrigatória referente à língua espanhola, nas redes pública e privada do ensino médio, no ato da matrícula dos alunos.

Parágrafo único. Considera-se oferta obrigatória aquela que se registra mediante manifestação descrita, impressa ou digitada do próprio aluno ou de seu responsável.

Art 2º O exercício da atividade de professor de ensino de língua espanhola, no Estado do Amazonas, nas redes pública e privada, é direito exclusivo dos professores formados em curso superior de Letras – Língua Espanhola com licenciatura plena.

Art 3º O descumprimento ao disposto na presente Lei constitui improbidade administrativas nos termos do artigo 11, I, da Lei Federal nº 8429/1992.

Art 4º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

RESOLUÇÃO Nº 89/06 – CEE/AM – LÍNGUA ESPANHOLA

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 6ª a 9ª séries.

QUESTIONÁRIO

ESCOLA ESTADUAL _____

Qual a Língua Estrangeira que você ensina? inglês espanhol
 outras (especificar) _____

Há quantos anos você leciona esta língua estrangeira? _____

ESTRUTURA DA ESCOLA

Tem laboratório de línguas? Sim Não Sim, mas não
funciona (explicar o motivo)

Caso não, existe outro lugar (uma sala para filmes, um auditório, por exemplo) destinado ao ensino de línguas?

Sim Não Sim, mas não funciona (explicar o motivo)

Tem biblioteca com livros didáticos ou paradidáticos (dicionários, apostilas, revistas, gramáticas, livros de literatura etc.) na sua disciplina de ensino (inglês, espanhol ou outra)?

Sim Não

Caso sim, em quantidade suficiente? Sim Não

Especifique a quantidade de exemplares: de 0 a 10 de 11 a 20
 de 21 a 30 acima de 31

RECURSOS

Quanto aos livros didáticos usados em sala de aula.

Existem livros didáticos para os alunos e para o professor? Sim Não

Caso sim, em quantidade suficiente? Sim Não

Existem na escola aparelhos de som que o professor possa usar em sala de aula?

Sim Não

Existe data-show disponível para o professor usar em sala de aula?

Sim Não

Existem computadores para serem usados em sala de aula de língua estrangeira?

Sim Não

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Quantos alunos em média por turma?

É possível trabalhar com essa quantidade de alunos as quatro competências linguísticas **(compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita)**? Comente.

O que em sua opinião seria possível fazer para melhorar o ensino de língua estrangeira em sua escola?

Há um distanciamento entre o conteúdo ministrado e o conteúdo aprendido pelo aluno?

Caso queira acrescentar mais alguma informação sobre o ensino de língua estrangeira em sua escola, escreva sua opinião nas linhas abaixo.