

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O CONTEXTO ESCOLAR

FRANCIANE SANTOS DE SOUSA

FORTALEZA-CE

2006

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O CONTEXTO ESCOLAR

FRANCIANE SANTOS DE SOUSA

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO E
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ.

FORTALEZA-CE

2006

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de especialista em planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

Franciane Santos de Sousa

MONOGRAFIA APROVADA EM: ____/____/____

Gláucia Maria de Menezes Ferreira
orientadora

A Deus, minha força e refúgio,
presença que trouxe paz e esperança
para que se cumprisse essa breve, mas
importante jornada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Francisco Renê Ferreira de Sousa e Antônia Santos de Sousa, que sempre zelaram por minha educação e me incentivaram a nunca desistir de meus sonhos.

À professora Gláucia Maria de Menezes Ferreira pela dedicada e eficiente orientação à realização desta monografia.

À coordenadora pedagógica e amiga Maria Sirleide Peres da Silva pelas informações prestadas de forma atenciosa e compromissada.

À professora Maria Inês Pinheiro Cardoso Salles pela atenção e disposição em ajudar.

Ao professor Paulo Octaviano Terra, cujo apoio e auxílio foram indispensáveis à efetivação deste trabalho.

A Antonio Emanuel Fraga Bernardo, amigo sempre presente e solidário, em razão do incentivo e da consideração.

A Vera Lúcia Moreira Gomes, em virtude da valiosa troca de experiência e da presteza em ajudar.

Aos companheiros do Curso de Especialização em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem em razão da troca de experiências que tanto auxiliaram na execução do estudo quanto me ajudaram a não sentir que realizava um trabalho, *a priori*, solitário.

A todos os amigos que se fizeram presentes nesse momento pelo incentivo e apoio.

E aos demais que, de algum modo, colaboraram no processo de realização desta monografia.

A aprendizagem não deve só nos
conduzir a algum lugar, ela deve nos
permitir prosseguir mais facilmente.
(Jerome Bruner)

RESUMO

O foco central deste estudo é o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. Procura-se mostrar que dito ensino está inadequado no que diz respeito aos objetivos básicos da educação, às demandas do processo de interconexão mundial e aos princípios constantes dos PCNs e dos métodos especializados no ensino de idiomas. Trata-se de um estudo fundamentado em amostragem teórica e experiência profissional da autora, professora de língua estrangeira. A rigor, não visa unicamente aumentar o conhecimento, mas gerar novas reflexões que auxiliem na reformulação e implementação do ensino de línguas na escola, descrever, documentar e avaliar a realidade deste ensino, no intuito de fornecer subsídios para a tomada de decisão, assim como promover a mudança social mediante a exposição de dados que conscientizem a respeito do problema e incentivem a resolução deste. Os resultados deste estudo demonstraram que o ensino de idiomas no âmbito escolar é um assunto complexo, vasto, e inclui o poder ideológico, político, econômico e a comunidade. Verificou-se, ainda, que tal ensino contribui, efetivamente, para a formação do indivíduo, apesar de ser marginalizado pela legislação e pelos órgãos responsáveis pelo sistema educacional, e de se realizar em um contexto adverso. Finalmente, foi possível constatar que, de fato, esse ensino pode ser considerado, na atualidade, como inadequado, contraditório, deficiente e ineficaz, fazendo-se urgente a reformulação da política que lhe diz respeito.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira, escola.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil – Breve Histórico	18
2.1. O Ensino de Línguas Estrangeiras, a Política e a Sociedade	18
2.2. Perfil Histórico do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil	19
2.3. O Ensino de Línguas Estrangeiras e a Legislação	20
2.4. Preocupações Atuais – O Plurilingüismo e o Estabelecimento de uma Segunda Língua	22
3. A Importância do Ensino de Línguas Estrangeiras.....	23
3.1. Panorama Geral	23
3.2. Interconexão Mundial.....	26
3.3. Relações Comerciais Internacionais – Blocos Econômicos	45
3.4. Cultura	47
3.5. Língua Materna.....	51
3.6. A Importância da Presença do Ensino de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar	58
4. Proposta dos PCNs e dos Métodos Comunicativos para o Ensino de Línguas Estrangeiras.....	61
4.1. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna.....	61
4.2. Métodos Comunicativos	64
5. Perfil da Execução do Ensino de Idiomas no Âmbito Escolar	69
5.1. O Currículo da Disciplina de Língua Estrangeira	69
5.2. Metodologia de Ensino Utilizada na Escola	73
5.3. Problemas Relacionados à Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Escola	78
5.4. Aspectos Afetivos	79
5.5. O Telensino	82
5.6. O Significado da Oferta de Cursos de Idiomas pelas Escolas Particulares	87
5.7. O Ensino de Idiomas e as Novas Tecnologias	88

6. Conclusão	91
7. Referências Bibliográficas	97

1. Introdução

O tema em questão consta da apresentação de vários aspectos relacionados ao ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro, com ênfase na descrição do histórico deste ensino, na explicitação dos motivos que justificam sua relevância, na exposição da forma como os PCNs e os métodos de ensino de idiomas o prescrevem e na abordagem dos diversos fatores envolvidos nas ações de planejá-lo e de executá-lo.

O ensino de língua estrangeira no âmbito escolar se caracteriza hoje por ser contraditório, inadequado, ineficaz e marginalizado, o que incorre em conseqüências sérias, como a falta de contribuição para a formação geral do indivíduo, a falta de articulação em relação às necessidades da sociedade globalizada e a negligência no que diz respeito à diversidade cultural e ao potencial econômico do país.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ressalta que:

“Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

(...)

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Inicialmente, o ensino escolar de idiomas foi identificado como contraditório. Tal afirmação pode ser comprovada mediante a observação da incompatibilidade existente entre os princípios constantes dos artigos 1º e 2º da LDB, assim como do § 2º do art. 1º da

mesma lei, e a realidade do ensino de línguas na escola. O que ocorre é que a LDB inclui, dentre os princípios básicos da educação, a vida familiar, a convivência humana, as manifestações culturais, os princípios de liberdade, o pleno desenvolvimento do educando e o preparo deste para o exercício da cidadania e para o mundo laboral, aspectos estes relacionados ao aprendizado de línguas estrangeiras. Entretanto, a escola, responsável, juntamente com a família, pelo cumprimento desses princípios, ignora tal relação, praticando um subensino, limitado, deficiente, inaplicável às necessidades do indivíduo, que ultrapassam, consideravelmente, a precisão de saber ler em um idioma estrangeiro.

O ensino de língua estrangeira na escola também foi considerado inadequado. De fato, está inadequado em relação a vários fatores, inclusive no que tange aos princípios básicos da educação. Contudo, merece destaque a falta de articulação no que diz respeito aos PCNs, aos métodos especializados no ensino de línguas e às exigências do processo de interconexão mundial.

Segundo os PCNs (1999, p. 152), “Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de línguas estrangeiras modernas (...)”.

No que concerne aos métodos comunicativos, principais responsáveis, na atualidade, pela prescrição de modelos para o ensino de idiomas, têm como base orientar a aprendizagem no sentido de submeter o aluno ao exercício de atividades que reflitam necessidades reais de uso da língua, de forma a capacitá-lo a utilizar o idioma estrangeiro para realizar ações concretas, a atuar plena e efetivamente nas diversas situações comunicativas.

Como se pode perceber, os PCNs e os métodos comunicativos priorizam a comunicação na sua plenitude, o que vai de encontro à metodologia escolar, baseada no estudo da gramática e da compreensão textual.

Sobre o processo de interconexão mundial, envolve as demandas oriundas da sociedade da informação, da sociedade do conhecimento e da globalização, configurando-se em um contexto que depende da articulação de várias línguas e para o qual a escola não está a preparar os alunos.

Em relação ao ensino de línguas da escola ser considerado ineficaz, pode-se justificar pelo fato dos alunos estudarem o mesmo idioma durante sete anos, que se estendem da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, e ainda assim não conseguem usar dito idioma com proficiência, alcançando níveis inexpressivos de aprendizagem.

A respeito de tal ensino ser marginalizado, esta situação se configurou em 1971, com a Lei 5.962, que mudou a estrutura do ensino secundário, recomendando o ensino de línguas estrangeiras somente quando a escola oferecesse condições materiais e humanas adequadas e eficazes para executá-lo. Esse fato, além de provocar, na ocasião, o desaparecimento quase total da disciplina de língua estrangeira dos currículos escolares, deu margem ao estabelecimento de um tratamento diferenciado entre o ensino de idiomas e as demais disciplinas, atribuindo a este ensino um caráter marginal, que perdura até os dias atuais.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Estrangeira (1998), sempre houve uma situação de indefinição quanto à obrigatoriedade da presença do ensino de língua estrangeira no currículo escolar. Na atualidade, essa situação se faz revelar, principalmente, por meio de indícios como:

- a falta de compromisso dos órgãos responsáveis pelo sistema educacional, que dispensam à disciplina de língua estrangeira um tratamento diferenciado, que incorre na:

- a) não indicação, na rede pública, de um livro didático;
- b) imposição de uma carga horária reduzida;
- c) falta de recursos tecnológicos indispensáveis ao aprendizado de um idioma estrangeiro;
- d) falta de capacitação docente;

- a inadequação da metodologia escolar em relação aos princípios constantes dos PCNs e dos métodos especializados no ensino de línguas estrangeiras.

“O conhecimento em língua estrangeira é hoje considerado um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para os alunos em fase escolar, mas para a maioria da população. Entretanto, para que se viabilize como um instrumento

eficaz nesta época em que se encurtam as distâncias físicas, mas, em muitos casos, aprofundam-se as distâncias sociais, é preciso pensar na construção de alternativas concretas que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis, e, relevantemente, no campo do acesso ao conhecimento”. (Kezen, 2006, pp. 1-2).

Democratizar o ensino de idiomas e garantir a qualidade deste se converteram em necessidades urgentes do 3º milênio. Assim sendo, faz-se indispensável descrever, refletir e propor soluções viáveis que transformem a situação precária a qual o contexto escolar submeteu a disciplina de língua estrangeira, para que tal disciplina possa viabilizar um ensino que:

- proporcione a ampliação do universo cultural, no sentido, inclusive, de minimizar “os conflitos étnicos em nível mundial e a criação de práticas racistas oriundas de preconceitos, estereótipos, intolerância cultural e incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das diversas culturas dos povos” (Kezen, 2006, p. 2);

- contribua plenamente para o processo de formação do aluno;

- atenda a uma demanda social e às exigências de um mundo plurilíngüe;

- responda às necessidades pessoais do indivíduo (à afetividade, ao lado emocional, às expectativas de aprendizagem);

- contemple os modos de vida e de pensamento de outros povos;

- desenvolva o pensamento e disponibilize o acesso ao conhecimento sistematizado;

- possibilite o acompanhamento em relação aos avanços tecnológicos;

- atenda às necessidades decorrentes do mundo globalizado.

Os benefícios acima descritos não podem continuar sendo privilégio de uma parcela mínima da população, ou seja, daquela que pode pagar por um curso de idioma.

Contudo, é exatamente isso que está acontecendo, já que a escola se limita a oferecer um ensino de línguas ineficaz e inadequado.

Ademais de urgente, o tema em questão também se caracteriza por ser polêmico (alguns especialistas defendem que a habilidade leitora deve ser a única a ser abordada no contexto escolar), complexo e vasto, uma vez que envolve inúmeras questões, como educação, legislação, cultura, economia, política, desigualdade e ética, assim como exige a participação dos diversos segmentos da sociedade, quais sejam, do poder ideológico (professores, lingüistas aplicados e pesquisadores), do poder econômico (administradores), do poder político (autoridades do governo) e dos líderes comunitários. Por esse motivo, não pode prescindir de estudos que venham a somar esforços no sentido de ratificar a importância do ensino de idiomas na sociedade atual, evidenciar a ineficácia e inadequação da disciplina de língua estrangeira, descrever os problemas relativos à realização dessa disciplina e sugerir ações capazes de reformular a política de ensino de idiomas estrangeiros na escola brasileira.

O presente estudo, mediante amostragem teórica e experiência profissional da autora, professora de língua estrangeira, procura definir, descrever e refletir sobre a realidade do ensino de língua estrangeira na escola, com vistas a expor a razão pela qual este ensino se apresenta tão inadequado em relação aos objetivos básicos da educação e aos princípios referentes aos vários segmentos do sistema educacional.

No que tange ao plano, o estudo em questão pode se classificar como:

- Progressivo: apresenta-se com a perspectiva exterior aberta, uma vez que buscará, no decorrer do estudo e por meio de referencial teórico, comprovar a hipótese de que o ensino de idiomas que se pratica no âmbito escolar está inadequado;

- Formal: a linguagem empregada é simples e objetiva;

- Estruturado: a organização interna do trabalho obedece a uma ordem crescente, disposta do aspecto menos ao mais relevante. Inicialmente, será relatado, sinteticamente, o histórico do ensino de idiomas, capítulo que se seguirá da apresentação dos vários motivos que justificam a importância de tal ensino na sociedade atual. Na seqüência, serão expostos os princípios constantes dos PCNs e métodos comunicativos para o ensino de

línguas para que, finalmente, proceda-se à descrição do quadro situacional em que está inserida a disciplina de línguas estrangeiras;

- Geral: trata de um tema global, que envolve inúmeros outros aspectos.

Em relação à natureza da proposta, caracteriza-se por ser detalhada, pois inclui a abordagem ampla de vários aspectos relativos ao tema central.

O presente trabalho não visa unicamente aumentar o conhecimento, e sim gerar novas reflexões. Além disso, pretende-se que as conclusões que se apresentarão auxiliem na reformulação e implementação do ensino de idiomas na escola.

Sobre a tipologia, este estudo tanto pode ser definido como avaliativo, por descrever, documentar e avaliar a realidade do ensino de língua estrangeira na escola, de forma a fornecer subsídios para a tomada de decisão, quanto como interventivo, por buscar promover a mudança social mediante a apresentação de dados que possam conscientizar a respeito do problema e incentivar a resolução deste.

Objetiva-se neste este trabalho abordar os diversos aspectos relativos ao ensino de língua estrangeira na escola, no intuito de comprovar a hipótese de que está inadequado em relação aos objetivos básicos da educação, às exigências do processo de interconexão mundial e aos princípios constantes dos PCNs e dos métodos especializados no ensino de idiomas. Especificamente, procura-se:

- Mostrar que, no decorrer da história, o ensino de língua estrangeira sempre esteve vinculado à política educacional e ao contexto sociopolítico.

- Apresentar breve histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil.

- Explicitar as abordagens mais representativas que a legislação concedeu a esse ensino, no intuito de ratificar o caráter marginal que sempre lhe foi atribuído.

- Ressaltar a importância de se considerar o plurilingüismo e de se estimular o processo de estabelecimento de uma segunda língua.

- Discorrer acerca dos diversos motivos que ratificam e justificam a prática de um ensino de língua estrangeira no sentido pleno, ou seja, com base no enfoque às quatro habilidades.

- Proceder à apresentação dos princípios constantes dos PCNs e dos métodos comunicativos para o ensino de língua estrangeira, no intuito de estabelecer parâmetros que subsidiem a análise da prática que se faz deste ensino no âmbito escolar.

- Descrever e analisar os vários aspectos envolvidos na execução do ensino de idiomas no contexto escolar, visando identificar os diversos problemas relacionados a este ensino e confirmar a hipótese de que está inadequado.

- Expor as constatações viabilizadas mediante a realização da pesquisa e sugerir ação que possa estimular e orientar a melhoria do referido ensino, para que este possa, finalmente, cumprir o verdadeiro papel que lhe cabe, qual seja, contribuir para a formação geral do cidadão.

Ademais da introdução, a presente monografia se distribui em quatro capítulos e na conclusão, momento em que serão expostas constatações e sugestão para orientar a resolução do problema proposto neste estudo.

O primeiro capítulo, intitulado O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil – Breve Histórico, evidencia a relação existente entre o ensino de idiomas, a política educacional e o contexto sociopolítico, apresenta, sinteticamente, o histórico desse ensino no Brasil, contempla as leis mais relevantes no que tange à realização da disciplina de língua estrangeira, visando salientar o caráter secundário que sempre lhe foi dedicado e, ao final, destaca a importância do plurilingüismo na sociedade atual e de se propor o estabelecimento de uma segunda língua.

O segundo capítulo, cujo título é A Importância do Ensino de Línguas Estrangeiras, arrazoar, de forma detalhada, a respeito dos vários motivos que legitimam a realização de um ensino de idiomas pleno e de qualidade.

O terceiro capítulo, intitulado Proposta dos PCNs e dos Métodos Comunicativos para o Ensino de Línguas Estrangeiras, explicita a forma como estes procedem à orientação com vistas à realização de tal ensino.

O quarto capítulo, Perfil da Execução do Ensino de Idiomas no Âmbito Escolar, descreve e analisa os aspectos mais significativos no que diz respeito à execução do ensino de língua estrangeira no contexto escolar, no intuito de identificar os problemas mais relevantes enfrentados por este ensino e de confirmar a hipótese de que está inadequado.

A conclusão apresenta as constatações obtidas e sugere a reformulação da política do ensino de línguas estrangeiras, de forma a oferecer dados que motivem e orientem dita ação.

2. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil - Breve Histórico

2.1. O Ensino de Línguas Estrangeiras, a Política e a Sociedade

Desde que foi inserido no currículo escolar do Brasil, o ensino de línguas estrangeiras sempre esteve estreitamente vinculado à política educacional e ao contexto

sociopolítico. Entretanto, percebe-se que, atualmente, o poder político desempenha um papel subordinado nas atuais relações nacionais e internacionais, cedendo lugar às prioridades econômicas, de produção e de lucro. Essas passaram a ditar os objetivos da educação nas escolas, ignorando valores humanos como as relações interpessoais, a cidadania, a pluralidade cultural e as expectativas pessoais de cada indivíduo.

A princípio, o estudo de línguas estrangeiras era privilégio da elite e da classe dominante. Conforme se constata na pesquisa de Ballalai (apud Pagel, 2002), no Brasil colônia o sistema de ensino se fundamentou na cultura humanística européia, notadamente na francesa, de forma a atender aos anseios de refinamento da aristocracia rural. Mesmo com a independência, durante o período imperial, o ensino de línguas estrangeiras continuou atrelado ao poder político e econômico. No século XIX, com o estabelecimento de uma burguesia urbana no Brasil, a educação se converteu na principal forma de se chegar ao poder e o domínio de uma língua estrangeira continuou garantindo à elite a manutenção do monopólio do saber. Com o advento da República, em virtude da influência americana, cresceu o interesse pelo inglês, mas sem abalar a forte influência ainda exercida pelo francês. Na década de 30, o sistema de ensino, para a elite, continuou humanista, e o ensino de línguas obrigatório, ao passo que a educação popular passou a se caracterizar por um forte pragmatismo. Junto às tendências da Escola Nova, introduziu-se nesse contexto uma intensa preocupação, por parte do educador, com a motivação, conduzindo o ensino de idiomas à primeira grande crise, dado o esforço para se encontrarem métodos cujo centro fosse a motivação.

2.2. Perfil Histórico do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil

Prado (apud Pagel, 2002) resume a evolução do ensino de línguas no Brasil conforme o exposto a seguir:

- em 1854, no Colégio Pedro II, o ensino do francês, do inglês e do alemão era obrigatório, e do italiano facultativo;

- em 1942, em consequência de muitas reformas, o alemão e o italiano não integraram mais o currículo. A reforma "Capanema", que organizou o ensino secundário em dois ciclos, manteve o ensino do francês e do inglês e introduziu um ano de ensino do espanhol no 2º ciclo;
- em 1961, a lei nacional de educação permitiu uma maior liberdade aos currículos das escolas; o Conselho Federal de Educação, na época, fixava as disciplinas obrigatórias, enquanto que as disciplinas complementares eram da alçada dos Conselhos Estaduais de Educação, que podiam ou não incluir o ensino de uma ou de duas ou mais línguas estrangeiras. Essa reforma marcou uma mudança importante no que se refere à presença das línguas estrangeiras nas escolas, tendo em vista que cada Estado brasileiro escolhia de maneira independente a inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar;
- mas, foi em 1971, com a Lei 5.962, que mudou a estrutura do ensino secundário, que o ensino de línguas estrangeiras passou a ser recomendado somente quando a escola oferecesse condições adequadas e eficazes, o que trouxe como consequência um desaparecimento quase total das línguas estrangeiras dos currículos. O tratamento diferenciado imposto ao ensino de línguas estrangeiras em relação às demais disciplinas, a partir da implementação dessa lei, atribuiu ao referido ensino um caráter marginal;
- além do ensino de línguas estrangeiras se tornar majoritariamente monolíngüe nas escolas secundárias brasileiras em consequência da LDB de 1971, deve-se igualmente observar o declínio e a ascensão de certas línguas, o que pode, muitas vezes, corresponder ao papel dos países de origem dessas línguas no contexto econômico, cultural e político, como foi o caso do inglês.

Almeida Filho (1998, p. 35) ressalta que "as décadas de 60 e 70 testemunharam um intenso movimento de ensino de línguas no Brasil. A ênfase nesse período foi justamente na busca do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais (a sala de aula, o laboratório de línguas) a grupos de alunos. A década de 80 verbalizou contrária e continuamente a importância do aprendiz ou adquiridor

em contraposição à do professor e dos seus métodos bem recomendados. Nos anos 90 cresceu o interesse por descrever e interpretar como se ensina e aprende nas salas de aula”.

2.3. O Ensino de Línguas Estrangeiras e a Legislação

Os últimos 30 anos registraram as mesmas indagações e inquietações por parte dos professores sobre o que se passa e qual a perspectiva em relação ao ensino de línguas estrangeiras. Isso se deve ao fato de que, apesar desse ensino vir sendo amparado em textos legais, como na Lei 5.692/71, na Lei 7.044/82, bem como nos diferentes pareceres, indicações e resoluções oficiais, cujo teor destaca a valorização, a inclusão, a pluralidade de oferta e opções, visando à consecução dos objetivos gerais e específicos do ensino de idiomas, é possível apontar com facilidade um distanciamento entre o que preconizam estes textos e a forma como os princípios que contêm são executados na maioria das escolas do Brasil.

A Lei 9.394/96 ratifica o caráter secundário que o ensino de línguas estrangeiras continua tendo no país, uma vez que ainda não expressa de forma clara a necessidade de que este ensino seja diversificado, tendo em vista o tamanho e a vocação comercial e cultural do Brasil, e porque não garante que o currículo escolar incorpore, em relação à língua estrangeira, o ensino utilitário e de contribuição para a formação dos alunos. Contrário a essa postura, o que se observa no âmbito curricular é um enfoque aos conteúdos constantes dos programas referentes aos exames seletivos para o ingresso nas universidades, o que resulta, naturalmente, na ênfase à gramática e à compreensão textual.

No que tange ao ensino fundamental, a Lei 9.394/96 torna obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série (art. 26, §5), ficando a escolha do idioma a cargo da comunidade escolar em função das possibilidades da instituição. Entretanto, é somente no ensino médio que essa lei viabiliza um ensino plurilíngüe, estabelecendo que o currículo escolar comporte uma língua estrangeira em caráter obrigatório e uma segunda em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade da instituição: "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição".(Lei 9.394/96, art. 36, inciso III).

Uma análise da trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil permite que se identifique, até o presente momento, a ocorrência de vários sobressaltos, dentre os quais se destaca a restrição deste ensino nos currículos do ensino fundamental e médio devido às alterações propostas pela Lei 5.692/71, que excluiu a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira do currículo oficial brasileiro, marginalizando este ensino em relação ao das outras disciplinas. A partir de então, muito se tem debatido e escrito sobre a preocupante situação do ensino de línguas no Brasil, notadamente em razão do advento da globalização, mas pouco se tem realizado.

Dessa forma, refletir sobre a questão não permite apontar conquistas, e sim uma série de deficiências: os resultados obtidos com o ensino de idiomas na escola são totalmente desproporcionais aos objetivos traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou constantes da proposta de qualquer método de ensino de línguas; desestímulo por parte de professores e alunos, acrescido de um descrédito em relação ao ensino de línguas estrangeiras na escola e, por extensão, na comunidade; a conversão do ensino de idiomas em apenas um apêndice nos currículos escolares, para o qual, apesar de existirem normas e propostas, não há ações concretas, como o aumento da carga horária e o investimento em recursos que proporcionariam aulas interessantes e eficazes; e o desrespeito ao plurilingüismo, o que denota indiferença em relação à diversidade de línguas estrangeiras trazidas ao Brasil pelos imigrantes, ao potencial comercial do país e à necessidade atual de se interconectar ao mundo.

2.4. Preocupações Atuais - O Plurilingüismo e o Estabelecimento de uma Segunda Língua

A questão do plurilingüismo também sofre prejuízo em virtude da preocupação de se estabelecer uma segunda língua para o país. Essa preocupação está explicitamente traduzida nas palavras de Tyler (apud Bohn, 2000, p. 118):

"Já é tempo de enxergar o que está acontecendo, e reconhecer que quase todos sairiam ganhando se os governos nacionais e os estabelecimentos de ensino, além das empresas internacionais, adotassem o inglês como segunda língua. (...) O reconhecimento

formal do inglês como língua franca mundial não seria uma imposição, mas uma resposta tardia a uma demanda internacional".

A sugestão enfática de Tyler reflete um dos entraves na discussão sobre política do ensino de línguas no contexto escolar brasileiro, que pode se expressar por meio da seguinte pergunta: que língua estrangeira ensinar? Entretanto, essa discussão está vinculada à idéia de que uma língua estrangeira é mais importante que outra, e não à questão da diversidade lingüística.

Reconhece-se a necessidade de se estabelecer uma segunda língua e que seja compatível com as demandas nacionais e internacionais, mas também se salienta que o plurilingüismo é requisito básico destas mesmas demandas. Assim, uma política eficiente de ensino de línguas deve se dedicar a esses dois aspectos, postura que está distante da realidade do sistema de ensino brasileiro, que não dá a devida atenção a nenhum dos fatores supramencionados.

3. A Importância do Ensino de Línguas Estrangeiras

3.1. Panorama Geral

Com o advento do século XXI, o aprendizado de línguas estrangeiras se converteu em uma necessidade incontestável. Dessa forma, o ensino de várias línguas na escola secundária brasileira, como disciplina relevante no sentido de contribuir de forma significativa para a formação dos alunos, responderá a uma demanda social, às exigências de um mundo plurilíngüe e às necessidades pessoais do indivíduo que, ao entrar em contato, por meio da língua estrangeira, com os costumes, com as culturas de outros povos e com outras estruturas lingüísticas, tem a possibilidade de refletir sobre si, sobre a própria cultura e sobre a

língua materna, alargando os horizontes ao mesmo tempo em que desfruta de momentos de prazer.

Pagel (2002) destaca alguns dos benefícios que o estudo de línguas estrangeiras proporciona ao aluno brasileiro:

- Explorar os modos de vida e de pensamento dos povos de diversos países, assim como as obras em expressão autêntica que estes publicaram;

- Aprofundar, pela comparação, os conhecimentos que tem da própria cultura e da língua materna;

- Integrar conhecimentos úteis para eliminar as banalidades e os preconceitos que falseiam e distorcem a imagem do país estrangeiro.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina para o ensino de língua estrangeira (1998) também se ocupa dessa questão, quando ressalta que:

- o domínio de uma língua estrangeira se constitui em mais uma forma de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando-lhe o acesso a conhecimentos de outras culturas, além da oportunidade de apropriar-se destes;

- esse processo de aprendizagem desenvolve no aluno estratégias importantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento sistematizado;

- quanto mais línguas o sujeito dominar, tanto maiores serão as oportunidades de apropriação dos conhecimentos de outras culturas, para melhor compreender a própria cultura e interagir com o meio no qual está inserido;

- em um mundo em que avanços tecnológicos aproximam povos, instituições e indivíduos, o estudo de uma língua estrangeira moderna se tornar fundamental.

Ainda sobre a mesma temática, o texto da versão preliminar dos PCNs - Língua Estrangeira (1997, p. 11) salienta, em linhas gerais, o que a aprendizagem de línguas se

propõe a fazer: "aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu, inclusive sobre a própria língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis".

Como se pode perceber, quando o assunto é a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, os aspectos mais recorrentes são o acesso a outras culturas e a outras formas de pensamento, e o desenvolvimento da capacidade de conhecer e dominar a língua materna. Apesar de não terem sido citadas nos parágrafos anteriores, faz-se necessário lembrar que as demandas da globalização, da era da informação e da sociedade do conhecimento também figuram nesse mesmo contexto.

Tendo em vista o conjunto de razões que reconhecem e justificam o ensino de línguas, deve-se admitir que o plurilingüismo é um componente atual da comunicação, da informação, do comércio, da aprendizagem, da tecnologia, da diplomacia, da pesquisa e da cultura. Dessa forma, o sistema educacional brasileiro precisa atribuir ao ensino de idiomas o devido valor, identificando-o como uma das ferramentas mais eficazes da atualidade para o desenvolvimento socioeconômico e da cidadania. Ignorar essa realidade condenaria 90% dos estudantes brasileiros a uma marginalidade social, uma vez que não teriam acesso à formação requerida para participar de uma sociedade competitiva nacional e internacionalmente.

Com o ensino plurilíngüe nas escolas, os alunos terão, desde cedo, o conhecimento da diversidade lingüística que caracteriza o mundo. Pagel (2002, p. 35) ainda acrescenta que "A escola secundária brasileira, ao permitir o ensino plurilíngüe, estará preparando suas crianças aos encontros e intercâmbios internacionais, não somente com os países de origem dos antepassados de muitos cidadãos brasileiros, mas também com aqueles de expressão cultural e econômica mundial. A futura mobilidade profissional e social obrigará essas crianças a conhecer vários idiomas".

Além de destacar a contribuição que a escola pode dá à sociedade se realizar um ensino de línguas de forma regular, estruturada e eficiente, Pagel (2002) sublinha que o estabelecimento escolar é um lugar privilegiado para o estudo de línguas estrangeiras, tendo em vista que:

- a idade, a curiosidade, a facilidade de assimilação dos alunos, os imperativos da formação intelectual e da educação fazem da escolaridade o período mais apropriado para a aprendizagem de línguas estrangeiras;

- é de responsabilidade do Estado ensinar a cada aluno aquilo que lhe é útil para a formação geral, independente da personalidade e dos anseios deste e da profissão que almeja. A construção de uma sociedade, de uma comunidade, de um Estado, independente de dificuldades, não poderá mais dispensar as línguas estrangeiras, pois o conhecimento de várias dentre estas é responsável por tal construção. Sabe-se que, doravante, conhecer línguas estrangeiras não será mais considerado como uma necessidade reservada a uma elite.

A favor do plurilingüismo testemunha o próprio dia-a-dia dos brasileiros: o espanhol está presente no contexto turístico e no Mercosul; a formação cultural, literária e científica passa pelo francês; o inglês, além de ser fundamental à formação científica, tendo em vista a quantidade de publicações que se faz neste idioma, também desfruta de presença freqüente e relevante no cinema, na música, na informática, entre outros. Dessa forma, por que limitar todos os alunos das escolas brasileiras ao aprendizado de apenas uma língua estrangeira, desvalorizando as especificidades dos Estados, muitas vezes abertos às várias culturas e atentos às necessidades do mundo moderno, ao invés de dar ao ensino público do país um caráter plurilíngüe que só pode enriquecê-lo? (Oliveira, apud Pagel, 2002).

3.2. Interconexão Mundial

A Sociedade Pós-industrial

No 3º milênio, tornou-se essencial para o homem ampliar e aprimorar o processo de interconexão mundial, como se pode facilmente observar por meio da ocorrência dos fenômenos conhecidos como sociedade da informação, sociedade do conhecimento e globalização, que são os pilares da sociedade pós-industrial, nascida, aproximadamente, com a Segunda Guerra Mundial, a partir do aumento da comunicação entre os povos, com a difusão de novas tecnologias e com a mudança da base econômica. Essa sociedade já não tem por base a produção agrícola ou industrial, mas a produção de informação, de serviços, de símbolos (semiologia) e da estética.

Lucci (2002) acrescenta que a era pós-industrial se originou do aumento da perspectiva de vida da população, do desenvolvimento tecnológico e da difusão da escolarização e da mídia, aspectos decorrentes da sociedade industrial. A qualidade de vida, a intelectualização e a necessidade de executar a mesma atividade em tempos e lugares diferentes substituíram a padronização das mercadorias e a especialização do trabalho.

O referido autor identifica que o capital humano ou intelectual, representado pelo conjunto de capacitações que as pessoas adquirem por meio da educação, de treinamento e da própria experiência, é a base da sociedade pós-industrial, na qual o trabalho intelectual é muito mais freqüente que o manual, e a criatividade mais importante que a simples execução de tarefas.

Nesse contexto, o pensar é o grande diferencial entre as pessoas e as sociedades. Por isso, compartilha-se com Lucci (2002) a idéia de que o principal papel que compete à educação na conjuntura atual é o de fazer pensar, ação maior que engloba um conjunto de outras ações: esforçar-se, inconformar-se, duvidar, criticar, não repetir ou reproduzir, ativar o que de bom há no ser humano, sentir, comprometer-se, engajar-se e intuir.

Ante a nova sociedade, as profissões também passaram por um processo de mudança dado o maior valor atribuído ao conhecimento, à cultura, à arte e à estética. Assim, segundo Lucci (2002), as características mais valorizadas no perfil do novo profissional são:

- formação diversa e consistente;
- conhecimentos extra curriculares, como computação e línguas estrangeiras;
- polivalência que, no contexto laboral, significa poder atuar em várias áreas e na execução de atividades diversas;
- conhecimentos culturais e tecnológicos amplos, em nível nacional e internacional;
- predisposição para mudanças, para inovações;

- atualização contínua dentro da área de atuação;
- conhecimento analítico do contexto no qual está inserido, com vistas a prever as necessidades futuras da sociedade;
- capacidade de interação, integrando emoção e razão.

A maioria das características citadas acima está relacionada ao aprendizado de línguas estrangeiras:

a) Para ter acesso a uma formação diversa e consistente, é preciso fazer cursos que abordem especialidades diferentes de uma mesma área. A realização desses cursos deve, de preferência, ser freqüente e progressiva, e o domínio de línguas estrangeiras contribui, muitas vezes de forma decisiva, dando acesso a teorias não publicadas na língua materna dos estudantes, facilitando e enriquecendo o ato da pesquisa e possibilitando: a realização de estudos em outros países; a consulta a especialistas estrangeiros; o processo de informação por meio de artigos científicos, jornais, revistas e documentários feitos em outras línguas; e o intercâmbio, que permite ao estudante ou ao profissional experimentar outras realidades;

b) O conhecimento de línguas como formação extra é cada vez mais solicitado no campo profissional para, entre outras coisas: facilitar a utilização de máquinas; agilizar o processo comunicativo, desde o atendimento ao cliente, ao hóspede, ao turista ou ao passageiro, até a realização de contratos empresariais; auxiliar em viagens a outros países, fato comum em algumas profissões; e contribuir no processo de atualização profissional, que, muitas vezes, depende do monitoramento de informações dinâmicas, que não esperam pelo serviço de tradutores profissionais;

c) Para ser polivalente, o profissional precisa estar habilitado para atuar em várias áreas e em atividades diversas, o que requer, principalmente, conhecimentos tecnológicos, facilidade na comunicação, informação e formação contínua e progressiva, capacidades que, como mencionado anteriormente, são facilitadas pelo domínio de línguas estrangeiras;

d) A obtenção de conhecimentos culturais e tecnológicos está estreitamente relacionada ao conhecimento de línguas estrangeiras, tanto porque este conhecimento permite ao indivíduo aprofundar e ampliar, pela comparação, os saberes que tem sobre a própria cultura, além de conhecer e apropriar-se de outras culturas, quanto porque promove o acesso rápido e eficiente às novas tecnologias que, na sociedade atual, aproximam povos, instituições e indivíduos;

e) O aprendizado de línguas estrangeiras, longe de somente habilitar o indivíduo a falar, compreender o código escrito e falado e escrever, abre as portas para o mundo, rompendo todos os limites geográficos. Dessa forma, esse aprendizado dá a conhecer a diversidade cultural e a organização social, econômica e política que permeia os países, predispondo o aprendiz à inovação e a mudanças, da mesma forma que o capacita a analisar e a atuar de forma eficaz no contexto no qual está inserido, habilitando-o a antecipar as necessidades que tal contexto venha a ter;

f) A atualização contínua na área de atuação, em muitos contextos, depende do conhecimento em línguas estrangeiras, como é o caso, por exemplo, da ciência da saúde, da economia e da política, áreas dinâmicas e fundamentais, nas quais a interconexão mundial atua com maior força, pois, em relação principalmente a estes setores, não há auto-suficiência por parte de nenhum país.

A Sociedade da Informação

Castells (apud Rouanet, 2002, p. 3) designa a sociedade informacional como a "forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação se transformam nas fontes fundamentais da produtividade e do poder, devido às novas condições tecnológicas que emergiram no período histórico considerado".

No intuito de explicitar o papel da informação nessa sociedade, Rouanet (2002) faz as seguintes considerações:

- É essencial para garantir o funcionamento da economia, uma vez que sem a difusão instantânea da informação em todas as articulações da economia global, não seria possível mobilizar os fluxos financeiros que se deslocam por meio das fronteiras, nem tomar

as decisões transnacionais sobre localização e deslocalização de empresas, sobre criação e fragmentação de conglomerados ou sobre políticas de contratação e demissão de mão-de-obra, que compõem a base da gestão econômica na atual fase do capitalismo globalizado;

- Sem a informação, seria inviável aplicar às decisões políticas a agilidade necessária;

- Desbloqueia os pólos de geração do conhecimento, função fundamental, pois a aquisição e a transmissão do saber, na sociedade atual, são inconcebíveis sem as novas tecnologias de informação e comunicação;

- Sem a informação, não há sociedade do conhecimento e, sem esta, não há globalização.

Apesar da importância que tem na sociedade pós-industrial, a sociedade da informação apresenta alguns problemas: o quadro avassalador que o excesso de informação criou e no qual o mundo está submergindo; a indistinção, inclusive no âmbito educacional, entre informação e conhecimento; e a utilização da informação como instrumento de domínio por parte dos países mais ricos.

O primeiro problema enfrentado pela sociedade da informação diz respeito ao excesso de informação. Lucci (2002) recorda que o homem, no intuito de armazenar informações, adotou o uso da máquina. Entretanto, essa multiplicou o número de informações com que a sociedade atual lida a cada dia, chegando a níveis absurdos. O referido autor acrescenta que, de acordo com uma pesquisa recente feita pela Price Waterhouse, o volume de conhecimento necessário para se manter atualizado no mundo dos negócios dobra a cada ano. A articulação do excesso de informação, segundo Lucci, faz o cérebro humano funcionar como uma esponja, que absorve e exclui a informação rapidamente, como algo descartável. As pessoas se expõem ao estresse informativo, recebendo um bombardeio desordenado de dados, sem ter controle sobre estes e sem saber como se proteger ou, pelo menos, como selecioná-los de maneira correta.

Sobre a segunda questão, tem-se que a internet pode fornecer informações que emancipem e produzam novos conhecimentos, disponibilizando o acesso a cientistas,

bibliotecas, resultados e desenvolvimento de pesquisas, fóruns de discussões, enfim, a um mundo de informações com o qual se pode interagir e sobre o qual se pode refletir. Contudo, é preciso que o usuário queira e tenha condições de pensar sobre o significado dessas informações que, apesar de serem encontradas com facilidade e em grande quantidade em livros, revistas, jornais, computadores, televisão e rádio, todos objetos inanimados, tornam-se inúteis sem o conhecimento e a habilidade do homem para processá-las e aplicá-las produtivamente.

Segundo Kurz (apud Rouanet, 2002), a sociedade atual está mergulhada em um mar de meras informações, que funcionam como sinais, diante dos quais esta sociedade é forçada a reagir de modo compatível com o modelo que a condiciona. Por meio dessa afirmação, Kurz chama a atenção para o fato de que a informação dispensa o trabalho reflexivo que transformaria os conteúdos do mundo exterior, devidamente processados pelo aparelho psíquico humano, em verdadeiros conhecimentos.

Em suma, o acesso a milhões de informações não representa aquisição de conhecimento. Para saber algo em profundidade é preciso relacionar conceitos, conhecer e analisar a razão dos fatos. Esse é um dos grandes dilemas do novo século, impulsionado pelo rápido e fácil acesso a informações que, podendo ser obtidas aos milhares, impossibilitam o homem de processá-las de modo orgânico, integrado, coerente, por meio da relação causa e efeito que caracteriza o conhecimento científico.

Em relação a essa questão, o fator mais preocupante é o caráter que a informação está assumindo no contexto escolar. Da mesma forma que muitas escolas tentaram aplicar, só porque estavam em evidência, as teorias de Piaget e Vygotsky, o construtivismo, a interdisciplinaridade e a transversalidade, sem saber, em profundidade, o que significavam, como poderiam ser desenvolvidos e quais os resultados que produziriam, agora estão dando ao acesso à informação o *status* de formação. Crianças e adolescentes recebem oceanos de informações prontas, desconexas, e muitas vezes inúteis, que são incapazes de processar e integrar em um projeto de crescimento em conhecimento e sabedoria. O simples acesso e acúmulo de informações, situação na qual o raciocínio e a reflexão ética não têm lugar, está longe de contribuir para forjar a personalidade e nortear a vida, bem como não significa necessariamente que tais informações serão transformadas e utilizadas como ferramenta para

o questionamento da atual ordem mundial ou para a construção de um mundo melhor, apenas cria a possibilidade para que isto aconteça.

Para encerrar essa explanação sobre os problemas enfrentados pela sociedade da informação, será abordado o aspecto relativo à utilização da informação por parte dos países ricos como forma de domínio e de poder. Esse fato é facilmente perceptível, uma vez que o conhecimento, gerado pelo processamento da informação, na maioria das vezes, não tem compromisso social, mas com o capital que o financia, o que resulta em disparidades, como atribuir maior relevância às pesquisas de cosméticos do que à produção de vacinas para doenças que afetam principalmente as nações mais pobres.

Nesse sentido, o conhecimento continua a servir de instrumento de dominação, mas não mais de dominação entre Estados-Nação, e sim entre mercados. A informação continua sendo sinônimo de poder e, como tal, é produzida e distribuída de forma restrita, além de circular nas redes e nos jornais de forma filtrada e massificada.

Souza (2000) ressalta que, ao mesmo tempo em que se faz referência ao livre comércio, reforçam-se as leis de propriedade intelectual, o que conduz à conclusão de que o mundo pode até estar interligado, mas certamente não está integrado. A prioridade de investimentos continua voltada para os mercados mais lucrativos do mundo desenvolvido. Assim, pode-se dizer que o acesso às tecnologias e formas de comunicação não está disponível a todos. O referido autor acrescenta que as informações constantes dos veículos de telecomunicações não correspondem à integridade do conhecimento gerado em pesquisas, que fica principalmente restrito a empresas e Governos, principais financiadores dessas pesquisas. Tais financiadores direcionam e utilizam as informações de acordo com os próprios interesses, como instrumento de dominação e exclusão, sem comprometimento com a emancipação e igualdade social e com formas mais justas e democráticas de acesso ao conhecimento produzido nos laboratórios que mantêm.

Souza (2000) conclui chamando a atenção para o fato de que, na nova sociedade, não se pode aludir à sociedade informacional empregando o sentido pleno deste termo, pois embora todos sofram as conseqüências dos avanços tecnológicos do processo de globalização, a maior parte da população mundial não tem condições de se fazer sujeito neste

processo, e o acesso à informação ainda é algo restrito, um instrumento de dominação e não de emancipação para a sociedade mundial.

Aparte dos problemas enfrentados pela sociedade da informação, o indivíduo inserido neste contexto pode travar uma batalha particular com outro inimigo: a falta de conhecimento em línguas estrangeiras.

Observou-se que a internet, atualmente, é uma das maiores veiculadoras de informação. Entretanto, 80% das páginas que disponibiliza está em inglês, o que representa um entrave significativo para aqueles que não sabem ler neste idioma. Esse fator, combinado ao excesso de informação e ao ritmo frenético com o qual esta circula, que são características marcantes da nova sociedade, torna mais urgente o aprendizado de línguas estrangeiras, uma vez que, independente da profissão que exerça, o indivíduo precisa, cada vez mais, atualizar-se e acompanhar, nem que seja minimamente, no intuito de atender a necessidades básicas, o movimento informacional do mundo globalizado, o que o ajudará a compreender melhor este mundo e a realidade específica na qual está inserido, bem como se situar em ambos os contextos.

A internet merece destaque dado o papel que desempenha no processo de globalização. Esse processo tem sido acompanhado de uma intensa revolução nas tecnologias de comunicação, o que gerou outros recursos sofisticados e eficientes, como é o caso da telefonia móvel e do sistema televisivo a cabo que, por também interconectarem o mundo, solicitam o conhecimento de línguas estrangeiras. Em suma, independente dos recursos que desenvolvam, as tecnologias de comunicação têm como principal função promover a conexão mundial para atender às demandas da sociedade pós-industrial, pois, como mencionado anteriormente, sem informação não há sociedade do conhecimento e, sem esta, não há globalização. E se, independente dos meios, a meta é interconectar-se a um mundo plurilíngüe, os países, Estados e indivíduos devem reconhecer e atribuir o devido valor ao ensino de línguas estrangeiras.

A Sociedade do Conhecimento

Hargreaves (2004, p. 19) define a sociedade do conhecimento como aquela que "processa a informação de forma a maximizar a aprendizagem, a estimular a criatividade e a

inventividade, e a desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las". Rouanet (2002, p. 3) acrescenta que se pode dizer que "(...) uma verdadeira sociedade de conhecimento seria aquela em que o conhecimento, considerado em seu sentido integral, abrangendo não somente as disciplinas técnico-científicas, mas também a filosofia e as humanidades, fosse o principal determinante da organização social, e em que todas as camadas sociais em todos os países do mundo, tivessem chances simétricas, asseguradas por processos democráticos, de âmbito tanto nacional quanto global, de participar da geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento”.

Inerente a esse conceito está o fato de que o conhecimento científico-tecnológico passou a desempenhar um papel decisivo na economia e, por meio desta, na sociedade, reproduzindo, uma vez mais, o entrelaçamento do conhecimento com a sociedade, que acompanha o homem desde sua origem e é o fator que explica, regula e decide a evolução humana. Nessa perspectiva, considerando a relação antropológica entre o conhecimento e a sociedade, conclui-se que a sociedade atual vivencia um momento histórico, tendo em vista o salto qualitativo ocorrido nesta relação, o qual se pode identificar por meio do grau de sofisticação alcançado hoje pela ciência, da complexidade das tecnologias geradas e da importância central que o conhecimento assumiu no sistema produtivo, na reprodução material da sociedade e na vida cotidiana.

A respeito desse contexto, Hargreaves (2004, pp. 19-20) enfatiza que os responsáveis pela escolarização devem ter em conta que ensinar para a sociedade do conhecimento envolve o cultivo do "desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da criatividade e da inventividade entre os estudantes, a utilização da pesquisa, o trabalho em redes e em equipes, a busca da aprendizagem profissional contínua (...), e a promoção da solução de problemas, da disposição de correr riscos, da confiança nos processos cooperativos, da capacidade de lidar com a mudança e do compromisso com a melhoria contínua das organizações".

Os professores, em específico, têm que conhecer e compreender a sociedade do conhecimento, pois é aos princípios desta que, em um futuro próximo, os alunos de hoje terão que se adequar, que vincular a vida pessoal e profissional. Dessa forma, Hargreaves (2004, p.

40) determina e distribui as ações que devem exercer os docentes, no intuito de atender às demandas da referida sociedade:

- "- Promover a aprendizagem cognitiva profunda.
- Aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados.
- Comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua.
- Trabalhar e aprender em equipes de colegas.
- Tratar os pais dos alunos como parceiros na aprendizagem.
- Desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva.
- Construir uma capacidade para a mudança e o risco.
- Estimular a confiança nos processos".

Entretanto, ensinar apenas para a sociedade do conhecimento não é suficiente, uma vez que esta, como fruto do capitalismo, produz indivíduos egoístas, competitivos, consumistas, descomprometidos e distantes dos outros indivíduos e das questões sociais. Nesse contexto, o supracitado autor chama a atenção para a necessidade dos professores ensinarem para além daquela sociedade, o que significa servir-lhe de contraponto, com vistas a estimular os valores de comunidade, democracia, humanitarismo e identidade cosmopolita. Para suprir essa necessidade, Hargreaves (2004, p. 77) elenca o seguinte grupo de ações a serem desenvolvidas pelos docentes:

- "- Promover aprendizagem social e emocional, compromisso e caráter.
- Aprender a se relacionar de forma diferente com os outros, substituindo as interações esparsas por vínculos e relacionamentos duradouros.
- Desenvolver identidade cosmopolita.
- Comprometer-se com o desenvolvimento profissional e pessoal contínuo.
- Trabalhar e aprender em grupos cooperativos.
- Forjar relacionamentos com pais e comunidades.
- Construir compreensão emocional.
- Preservar a continuidade e a segurança.
- Estabelecer confiança básica nas pessoas".

Em relação à função da escola frente à sociedade do conhecimento, o referido autor salienta que está no cerne da missão escolar "ser um centro para a aprendizagem a vida

toda, respondendo à comunidade" (2004, p. 146). Hargreaves (2004, p. 146) cita, ainda, que, para corresponder às exigências da nova sociedade, essa instituição deve:

"- proporcionar expectativas elevadas de aprendizagem para todos os alunos e funcionários.

- proporcionar a todos os alunos o conhecimento, as habilidades e os valores necessários para que tenham êxito.

- proporcionar uma cultura que estimule a cooperação e a colaboração entre colegas.

- proporcionar a oportunidade para que a comunidade contribua diretamente".

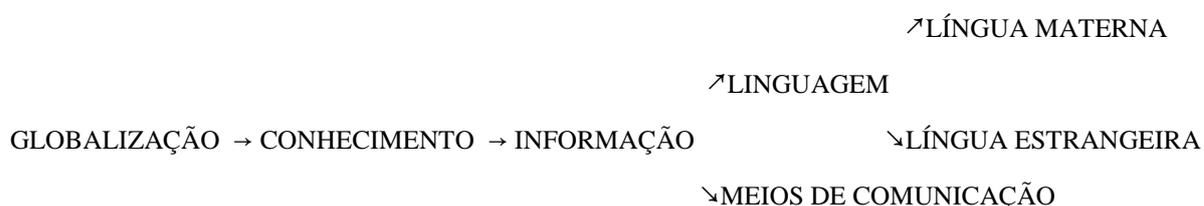
Aparte da relação essencial existente entre o sistema educacional e a sociedade do conhecimento, ligação esta que engloba um vasto conjunto de observações que têm que ser levadas em conta, no âmago desta sociedade se encontra um aspecto digno de grande preocupação: o uso do conhecimento como ferramenta para acentuar as diferenças entre países industrializados e países em desenvolvimento.

Rouanet (2002, p. 4) chama a atenção para essa questão, fazendo o seguinte alerta:

"Para que o hiato cognitivo e digital, que separa os países detentores das novas tecnologias dos demais membros da comunidade internacional, não se transforme numa versão ainda mais sinistra do hiato de renda que separava e continua separando os países industrializados dos países em desenvolvimento, é preciso prever mecanismos que eliminem as assimetrias de conhecimento entre os países. Para corrigir as características excludentes do capitalismo global, é preciso imaginar o acesso igualitário de todos ao estoque universal do conhecimento".

Uma última questão a se destacar em relação à sociedade do conhecimento trata dos tipos de saberes a serem vinculados nesta. A esse respeito, Rouanet (2002) sugere que, para que o conhecimento não faça referência exclusivamente à ciência natural e à técnica, tendência da globalização, é necessário enfatizar igualmente outros tipos de conhecimento, como as ciências humanas, a filosofia e as humanidades.

Quando se apontam as funções que o professor e a escola devem desempenhar no contexto da sociedade do conhecimento, a necessidade do aprendizado de línguas estrangeiras não é mencionada explicitamente. Porém, as línguas estrangeiras estão estreitamente ligadas à questão do conhecimento, formando ao lado deste e de outros elementos, a cadeia que sustenta a base social da maioria dos países atualmente, e que, por razões complexas, não está sendo considerada em sua totalidade pelos setores competentes:



É comum que se reconheça, em linhas gerais, que a globalização depende do conhecimento, este da informação e esta da tecnologia, para garantir que seja difundida. Esquece-se, no entanto, que tal difusão é feita por meio de um código, a linguagem, e que esta se configura em um fator variante na relação entre os vários países.

Ainda que ao ensino de línguas estrangeiras não se dê a merecida relevância, é possível relacioná-lo a algumas das ações, citadas anteriormente, que Hargreaves (2004, pp. 40, 77 e 146) indicou para serem exercidas pelo professor e pela escola de forma a atender às demandas da sociedade do conhecimento:

Ações do professor:

a) "Promover a atividade cognitiva profunda": nesse sentido, a aprendizagem de idiomas contribui no desenvolvimento do pensamento subjetivo, pois, ao abrir a mente para a diversidade do mundo, o indivíduo compreende mais claramente os fenômenos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais, não somente do próprio país, mas do mundo, o que o permitirá atuar de forma crítica e consciente na sociedade da qual forma parte, assumindo nesta um papel relevante. Além disso, como parte da evolução do pensamento subjetivo, o conhecimento de línguas estrangeiras desenvolve o processo cognitivo no sentido da utilização da linguagem, conduzindo o aluno, por meio da

comparação e da reflexão, ao domínio das formas mais complexas da língua materna, e predispondo-o ao aprendizado de vários idiomas;

b) "Comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua": nesse tópico, a ênfase não está na importância do ensino de línguas para os alunos, e sim para os professores que, para atualizar-se, necessitam fazer cursos e acompanhar os fatos mundiais. Como já foi demonstrado, o conhecimento em línguas estrangeiras contribui de forma definitiva nas pesquisas e no acompanhamento das informações de modo geral. Soma-se a isso o fato de que não há como o professor testemunhar a favor da importância do aprendizado de línguas se não a incorporou à própria vida;

c) "Desenvolver identidade cosmopolita": essa é a ação que está mais relacionada ao aprendizado de línguas estrangeiras, uma vez que o acesso à diversidade que compõe os países do globo é feito por meio da decodificação da linguagem utilizada por estes.

Ações da escola:

a) "Proporcionar expectativas elevadas de aprendizagem para alunos e funcionários": tendo em vista a relevância do ensino de idiomas na sociedade do conhecimento, torna-se um dever da escola para com a comunidade incluí-lo de forma regular, estruturada, séria e completa nas atividades curriculares, o que, sem dúvida, contribuirá com a promoção de uma aprendizagem de alto nível;

b) "Proporcionar a todos os alunos o conhecimento, as habilidades e os valores necessários para que tenham êxito": como ter êxito sem conseguir se comunicar em meio a um mundo cada vez mais globalizado? Atualmente, o conhecimento de línguas estrangeiras está sendo solicitado para o desempenho das atividades mais diversas, que vão desde o exercício da função de porteiro de escola e de motorista de ônibus, até o de diplomata e de empresário. A política mundial só existe devido ao intenso trabalho realizado nos bastidores para que todos consigam se compreender e tomar corretamente as decisões das quais dependem os diversos países. O turismo, por sua vez, também exige grande demanda de profissionais, que se distribuem principalmente em aeroportos, hotéis, pousadas, agências de turismo e pontos comerciais situados em lugares onde o movimento de turistas é maior. A economia talvez seja o setor no qual o conhecimento de línguas estrangeiras é mais

necessário. O ritmo frenético do mercado financeiro e as relações comerciais subentendem ousadia, agilidade, conhecimento e atualização, estando os três últimos aspectos relacionados ao conhecimento de línguas estrangeiras. No caso específico do Brasil, o que se percebe é um aumento considerável das relações comerciais externas devido à formação de blocos econômicos, em especial do Mercosul, e à prática de uma política externa que estimula o livre comércio entre os países. Por essa razão, são frequentes as exportações, importações e a instalação de empresas estrangeiras no Brasil, o que favorece o mercado de trabalho, de modo especial para os que dominam uma ou várias línguas estrangeiras. Além disso, vale ressaltar que, com o advento da sociedade globalizada e um maior reconhecimento da importância do ensino de línguas estrangeiras, a docência para esta área de ensino se ampliou e está mais valorizada, assim como outras atividades ligadas ao ramo, como é o caso da tradução e da interpretação. O aprendizado de línguas estrangeiras também contribui para o êxito nos estudos, no conhecimento da própria cultura e da cultura mundial, na formação do pensamento, no desenvolvimento da língua materna, enfim, em uma série de aspectos que já foram ou ainda serão mencionados neste trabalho, os quais estão longe de serem alcançados por aulas de compreensão textual e de gramática, com poucas horas semanais e sem recursos. Parece não ser necessário lembrar que o inverso dessa relação também funciona, ou seja, não só os aprendizes de idiomas levam vantagem na nova sociedade. Um país que investe no ensino de línguas estrangeiras favorece o desenvolvimento de diversos setores, entre estes o econômico (comercial e financeiro), o político, o turístico e o científico.

A Globalização

Segundo Keohane (apud Mendes, 2001), anterior ao conceito de globalização está o do fenômeno que a origina, ou seja, o de globalismo, conjuntura mundial na qual estão envolvidas redes de interdependência multicontinentais. As ligações entre os pólos dessas redes ocorrem por meio de fluxos e influências de capital, bens, informação, idéias, pessoas e forças, bem como de substâncias biológicas ou ambientais. A referida interdependência se traduz por situações caracterizadas por efeitos recíprocos entre países e representantes sociopolítico-econômicos destes. Nesse contexto, a globalização, ou o reverso deste processo, a deglobalização, representam o aumento ou a diminuição do nível de globalismo.

Dado o caráter de interdependência que possui, o globalismo apresenta, de acordo com Keohane (apud Mendes, 2001), dois tipos de características:

a) Refere-se a redes de conexões, isto é, a relações múltiplas, e não a ligações simples;

b) Por ser considerado um fenômeno global, deve produzir um impacto igualmente global nas relações entre os países.

Keohane (apud Mendes, 2001) ainda acrescenta que o globalismo, apesar de ser um fenômeno multidimensional, é muitas vezes reduzido à forma na qual tem maior destaque, ou seja, à representatividade econômica, como se a economia mundial fosse onipotente em relação aos outros campos da vida social. Dessa forma, faz-se necessário recordar que, além de atuar junto ao sistema econômico dos países que compõem a sociedade global, o globalismo pode manifestar-se em outras áreas:

- Globalismo econômico: refere-se aos fluxos de longa distância de bens, capital, informação e percepções envolvidos nas trocas entre os mercados, incluindo, ainda, a organização dos processos que acompanham estes fluxos;

- Globalismo militar: envolve as relações que subentendem o emprego da força ou da ameaça desta;

- Globalismo ambiental ou biológico: caracteriza-se pela movimentação de materiais diversos ou de substâncias biológicas realizada via oceano a atmosfera. Logo, conclui-se que a depressão da camada de ozônio, a expansão do HIV e a devastação da floresta amazônica são conseqüências desse tipo de globalismo;

- Globalismo sociocultural: relaciona-se às trocas de idéias, informações, imagens e pessoas.

Como expresso anteriormente, a globalização é o aumento do nível de globalismo. Configura-se como um conjunto de transformações políticas, econômicas e socioculturais, que busca a integração das nações e do pensamento, e é conseqüência da evolução e compartilhamento do conhecimento, bem como do avanço tecnológico dos meios de comunicação.

Para Ianni (apud Souza, 2000, p. 2), "a globalização é resultado do avanço do capitalismo não só como um modo de produção, mas também como um processo civilizatório, resultando na emergência de uma complexa e contraditória sociedade global".

Está associada à expansão do capital e da tecnologia, sendo resultado da crescente interdependência econômica entre os países em todo mundo. Essa interdependência é gerada pelo aumento no volume e na variedade das transações de bens e serviços e dos fluxos de capital entre as nações, assim como pela difusão mais rápida e abrangente da tecnologia. (Wolf, apud Souza, 2000).

Mendes (2001) aponta alguns dos principais aspectos relativos à globalização:

a) Não é somente uma expansão quantitativa do investimento e do comércio internacionais. Representa uma transformação profunda em nível internacional dos processos de consumo, troca e produção, com implicações econômicas, sociais, culturais e políticas para as sociedades do mundo inteiro;

b) É caracterizada por uma progressão sem precedentes dos níveis de utilização tecnológica, com expressões sensíveis na indústria, nas comunicações, na informação e na engenharia;

c) Implica alterações profundas das características fundamentais que marcaram a emergência do modelo de Estado-Nação. Na nova conjuntura social, o Estado continua centralizando e mantendo funções nucleares de governo e de manutenção da lei e da ordem, mas deixa de desempenhar as funções sociais e de intervenção econômica, passando apenas a regulá-las;

d) Incorre em alterações no âmbito das organizações internacionais, que vêm alteradas as premissas de funcionamento, necessitando reformular a forma de se organizar e de proceder, e os mecanismos de intervenção;

e) Também causa alterações no funcionamento do setor privado que, como consequência, assiste a uma expansão de mercados e se vê obrigado a redefinir as formas de trabalho, de produção e de organização.

A priori, a globalização começa com a economia. Deriva da necessidade de um país de negociar com outro, partindo do pressuposto de que nenhum país é auto-suficiente, ou seja, capaz de suprir de forma autônoma todas as necessidades de alimentação, saúde, produção industrial, educação etc.

Ocorre que esse contato obrigatório de compra e venda de produtos e matéria-prima entre as nações faz com que uma absorva parte da cultura da outra, e, nesse ponto, a globalização deixa de ser econômica e passa a ser cultural. Entretanto, a nova cultura trazida pela expansão dos mercados mundiais é inquietante, além de apresentar um fluxo desequilibrado, pesando fortemente na direção dos países ricos para os pobres.

A esse respeito, Lucci (2002) chama a atenção para o fato de que o referido assalto da cultura estrangeira pode colocar em risco a diversidade cultural e levar às pessoas o receio da perda da própria identidade cultural. Assim, o supracitado autor sugere um apoio às culturas nativas e nacionais, de forma que possam ser cultivadas e desenvolvidas lado a lado com as culturas estrangeiras.

Outro aspecto a ser abordado sobre a globalização tem início na etimologia da palavra eleita para designar este processo. Do ponto de vista etimológico, a palavra global possui dois significados: o primeiro, referindo-se à Terra como um planeta, e, o segundo, aludindo à noção de totalidade. Dessa forma, o termo globalização tende a juntar os dois significados, dando a idéia de homogeneidade mundial. (Cox, apud Souza, 2000). Porém, tal termo, associado à idéia de homogeneidade mundial, é inadequado para definir o momento atual, uma vez que, apesar de o cotidiano das pessoas está interligado em uma teia de relações mundiais, estas não condicionam uma uniformidade cultural. Ao contrário, ressaltam as diferenças, criando e recriando especificidades que alimentam essa teia de relações mundiais.

Souza (2000) acrescenta que o processo de globalização é extremamente complexo, uma vez que envolve diferentes escalas espaciais de análises, com geopolíticas minuciosas e contraditórias e com dinâmicas culturais em choque. Em razão disso, longe de

ser um processo apenas econômico, é também um processo social, entendendo a sociedade como um corpo que influencia e é influenciado, no tempo e no espaço, por fenômenos produzidos pelos próprios homens ao se relacionar, a partir de uma lógica dialética e complexa, com a comunidade e com o meio físico onde vivem.

Como mencionado anteriormente, a globalização é um processo que depende da comunicação. Sem essa, não há o que partilhar, o que globalizar. A comunicação favorece o relacionamento econômico, o diálogo político e tem também um papel importante em relação à cultura. Todavia, para acontecer, exige um meio de comunicação que, no caso humano, é a linguagem. A partir desse ponto, originam-se dois fatores que limitam a comunicação:

1) A ausência de uma linguagem comum: as línguas favorecem o relacionamento entre as pessoas, servem para estabelecer elos e permitem a compreensão. Contudo, a diversidade de idiomas representa um obstáculo para a comunicação e, indiretamente, para a globalização;

2) A barreira tecnológica: a comunicação também exige um instrumento que permita e facilite a transmissão da linguagem, ou seja, um sistema de telecomunicação. A esse respeito, há de se destacar que, se o rádio, a televisão e o telefone revolucionaram a transmissão das notícias, contribuindo para a integração mundial, a televisão a cabo, o telefone celular e a internet estão promovendo uma integração muito maior. Assim sendo, conclui-se que a tecnologia avança rapidamente, ao passo que as barreiras das distâncias diminuam.

Uma comparação entre os dois aspectos supramencionados permite perceber que os limites técnicos de comunicação estão sendo superados a cada dia, o que não está se repetindo com a barreira da diversidade da língua, fato que merece, no mínimo, a seguinte indagação: Por quê?

- Por que, em meio a um processo de globalização, de interconexão mundial, que depende da comunicação, não há reflexão sobre a representatividade do plurilingüismo mundial?

- Por que países em desenvolvimento não reconhecem a importância do ensino de línguas estrangeiras para a sociedade atual e o incorporam, adequadamente, ao sistema de ensino?

- Por que os Estados, detentores do dever de defender os direitos da comunidade, não reclamam a incrementação desse ensino?

- Por que as associações de professores de línguas estrangeiras e as instituições de ensino, ainda que arrazoem muitos motivos, elaborem projetos, normalmente isolados, enfim, comprometam-se seriamente com essa causa, não obtêm êxito?

- Por que o poder econômico, político, social e ideológico, mesmo que consciente da total inadequação do ensino de idiomas que se pratica atualmente na escola em relação às necessidades da globalização, não consegue modificar esse quadro?

Muitas podem ser as perguntas, mas somente uma é a resposta: falta de vontade político-econômica.

O poder ideológico está fazendo a parte que lhe cabe: pesquisar e desenvolver métodos de ensino; apontar soluções e sugestões para o desenvolvimento desse setor; elaborar projetos; refletir sobre a realidade e as necessidades do ensino de línguas; discutir propostas; e conscientizar a comunidade sobre a real situação desse ensino e sobre o papel importante ao qual está relacionado na sociedade global.

Entretanto, sem o devido apoio do poder político, que, na conjuntura atual, está sendo impulsionado pelo poder econômico, as propostas do poder ideológico não serão postas em prática, exatamente como o que ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira Moderna.

Elaborados por especialistas no ensino de línguas estrangeiras a pedido da política educacional no sentido de subsidiar tal ensino no âmbito escolar, de forma que pudesse atender, minimamente, às demandas da sociedade pós-industrial, os PCNs (2002, p. 94) indicam que o foco do aprendizado de idiomas "deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente à leitura e à compreensão de textos verbais orais e

escritos - portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana”. Contudo, entre essa proposta e a aplicabilidade que dela se faz na escola, existe um longo caminho, cheio de obstáculos, restrições e abandono, contexto no qual "centrar-se na função comunicativa por excelência" ganhou o *status* de "centrar-se nas questões do vestibular".

3.3. Relações Comerciais Internacionais - Blocos Econômicos

Uma das principais conseqüências da globalização foi a formação de blocos econômicos. Tais blocos são criados com a finalidade de facilitar as transações comerciais entre os países-membros, adotando como prática a redução ou isenção de impostos ou de tarifas alfandegárias e buscando soluções em comum para problemas comerciais. De modo geral, as relações comerciais estabelecidas entre os países constituintes de um bloco econômico geram e aumentam o crescimento da economia dos países. Normalmente, esses blocos são formados por países vizinhos ou que possuam afinidades culturais ou comerciais. Essa realidade é a nova tendência mundial, uma vez que as relações comerciais entre blocos econômicos crescem a cada dia, ao passo que, segundo os economistas, não participar de um bloco econômico significa se isolar do mundo comercial.

Os blocos econômicos que mais interessam ao Brasil, por participar efetivamente destes ou pela importância que têm para a economia mundial, são:

- Área de Livre Comércio das Américas (ALCA): criada pelo Fórum das Américas, ocorrido em Miami, em 1994, é formada por todos os países americanos, com exceção de Cuba. Tem como principal objetivo eliminar as barreiras alfandegárias entre os países americanos. Apesar de várias reuniões periódicas ocorrerem, o bloco só tem previsão para ser implantado quando o desenvolvimento industrial dos países da América central e do sul esteja mais definido e estabilizado, habilitando-os a suportar sem grandes dificuldades o livre comércio com os Estados Unidos da América. Países-membros: Antigua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Estados Unidos da América, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.

- Mercado Comum do Sul (Mercosul): criado oficialmente em março de 1991 pelo Tratado de Assunção, é um bloco formado por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, estando em fase de estudo a entrada do Chile e da Bolívia. Tendo como princípios básicos estabelecer uma união aduaneira, ou seja, uma área de livre circulação de bens, serviços, mão-de-obra e capital, assim como a liberação gradativa de tarifas alfandegárias e restrições tarifárias, o objetivo principal do Mercosul é eliminar as barreiras comerciais entre os países, o que incorre, naturalmente, no aumento das relações comerciais entre os membros. Contudo, alguns produtos ainda permanecem subordinados a taxas de importação, que funcionam como tarifas de proteção para as empresas nacionais. Esse bloco também objetiva estabelecer tarifa zero entre os países e, em um futuro próximo, uma moeda única. Existem entre os países-membros do Mercosul laços que interligam as economias destes e, por conseguinte, interferem na relação comercial e no intercâmbio de investimentos, estimulando-os.

- Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA): entrou em vigor em 1º de janeiro de 1994, tendo como países-membros os Estados Unidos da América, o México e o Canadá. Tal acordo prevê a instalação de uma zona de livre comércio entre os países-membros. Baseia-se na livre circulação de mercadorias e serviços por meio do estabelecimento de regras comerciais em comum, da proteção comercial, de padrões e leis financeiras e da eliminação das barreiras legais e das tarifas alfandegárias, o que permite concluir que se trata de um bloco limitado apenas à área comercial. O que o NAFTA busca é ampliar os horizontes de mercado dos países-membros e maximizar a produtividade interna de cada um. Entretanto, não aponta para a unificação total das economias dos países que dele fazem parte.

- União Européia (UE): representa o estágio mais avançado do processo de formação de blocos econômicos no contexto da globalização. Foi oficializada em 1992, por meio do Tratado de Maastricht. Compõe-se dos seguintes países: Alemanha, França, Reino Unido, Irlanda, Holanda (países baixos), Bélgica, Dinamarca, Itália, Espanha, Portugal, Luxemburgo, Grécia, Áustria, Finlândia e Suécia. Possui uma moeda única, o Euro, bem como um sistema financeiro e bancário comuns. Os cidadãos dos países-membros são também cidadãos da União Européia, podendo, portanto, circular e estabelecer residência livremente nos países participantes deste bloco. A União Européia também possui políticas

trabalhistas, de defesa, de combate ao crime e de imigração em comum. Além disso, criou os seguintes órgãos: Comissão Europeia, Parlamento Europeu e Conselho de Ministros.

A exemplo da União Europeia, a tendência dos blocos econômicos é estender as relações econômicas a outras áreas. Considerando apenas os benefícios econômicos, já é possível contabilizar um conjunto de vantagens. No entanto, quando se vislumbra o modelo europeu, atento a outras necessidades da vida em sociedade, esse conjunto se amplia significativamente. Por essa razão, especialmente os países que já participam desses blocos, devem investir seriamente no êxito das relações estabelecidas entre os países-membros.

Como parte integrante desse investimento está o estabelecimento de uma política de ensino de línguas estrangeiras, no intuito de: agilizar as relações econômicas; impedir que o intercâmbio cultural, resultante das trocas entre os países, seja maléfico à cultura materna; garantir a circulação de uma mão-de-obra comunicativamente proficiente; subsidiar o processo comunicativo entre os países nas mais diversas etapas de negociação; no caso dos cidadãos poderem circular ou residir em qualquer país do bloco ao qual sua nação pertença, evitar que o desconhecimento de uma determinada língua estrangeira funcione como entrave para esta possibilidade; capacitar os cidadãos para novas oportunidades de emprego e de formação que possam decorrer das relações entre os países, além de habilitá-los no sentido de acompanhar, a contento, as informações relativas ao ritmo e ao rumo que tais relações estão tomando, para que possam, quando solicitados a fazê-lo, contribuir conscientemente nesse processo.

3.4. Cultura

Entre os principais benefícios decorrentes do aprendizado de línguas estrangeiras está o acesso a outras culturas, o que incorre no enriquecimento da cultura materna e no conhecimento e apropriação de outras culturas. Porém, qual a relevância do aprendizado cultural para os alunos? No intuito de responder a esse questionamento, faz-se necessário conceituar e caracterizar cultura, bem como explicitar a importância que tem na vida humana.

Antropologicamente, a cultura é o conjunto de experiências humanas adquiridas pelo contato social e acumuladas pelos povos através do tempo. Segundo Santos

(1999), é uma expressão simbólica das linguagens, da imensa diversidade que caracteriza o processo e os modos como os povos definem as próprias identidades, tendo por base um contexto complexo, contraditório, difícil, rico e espelhado pela riqueza do saber popular. Assume o papel de elemento fundamental de resgate dos valores, sem os quais, a experiência humana se torna empobrecida. Vista sob esse prisma, deve ser solidária, fraterna, igualitária, liberta e justa, o que lhe confere o caráter de instrumento de luta permanente da memória contra o esquecimento da história humana.

Santos (1999, p. 2) a caracteriza como "abrangente, criadora e mantenedora de valores, significados, símbolos, normas, mitos, imagens etc., presentes nas práticas cotidianas, nas instituições, movimentos, pensamentos e na arte". Está presente nos coletivos humanos e nos indivíduos, nos conceitos de trabalho e nas emoções, convertendo-se no modo de viver, de ser, de fazer, de pensar, de sentir, de simbolizar e de imaginar das sociedades. Nesse sentido amplo, a cultura engloba a língua, as idéias, as crenças, os costumes, os códigos, as instituições, as ferramentas, a arte, a religião, a ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana. Partindo desse ponto de vista, portanto, pode-se concluir que tudo o que faz parte do mundo humano é cultura.

Nessa perspectiva, não se pode pensar a cultura apenas como manifestação cultural. Santos (1999) salienta que é necessário considerá-la como parte da trajetória da raça humana, como a marca deixada pelos homens na história do mundo, tendo em vista que o ato que a gera é a criação, a invenção, a transformação. O autor ainda acrescenta que trabalhar a cultura é trabalhar com a revolução do próprio corpo, do pensamento, no tempo e no espaço, a todo instante, envolvendo a crítica e a construção, a continuidade e a percepção.

Martins (2004, p. 1) ressalta que "A função da cultura é tornar a vida segura e contínua para a sociedade (...)", destacando-se como o elemento que "dá unidade a um certo grupo de pessoas que divide os mesmos usos e costumes, os mesmos valores". A autora complementa, acrescentando que a cultura "é o que torna a vida humana possível no mundo, sendo, ao mesmo tempo, um produto já elaborado pelas gerações precedentes, e um processo contínuo de adaptação dessa herança recebida a novos modos de vida, a novos problemas, a novas necessidades". (Martins, 2004, p.6).

O Secretário Municipal de Cultura de São Paulo, Celso Frateschi (2004, p. 3), ao participar do Fórum Cultural Mundial, ocorrido em São Paulo em 2004, lembra que "O acesso ao universo cultural e simbólico em todos os momentos da vida, (...), constitui um elemento fundamental de formação da sensibilidade, da expressividade, da convivência e da construção da cidadania", e que a identidade cultural de todo indivíduo é dinâmica.

Frateschi (2004) acresce que se apropriar da informação e transformá-la em conhecimento é um ato cultural. Portanto, o acesso sem distinção aos meios de expressão, tecnológicos e de comunicação, bem como a constituição de redes horizontais, fortalecem e alimentam a dinâmica das culturas locais e enriquecem o acervo coletivo de uma sociedade que se baseia no conhecimento.

Ao se considerar o conjunto de aspectos relativos à cultura, pode-se concluir com Santos (1999, p. 5) "que no mundo globalizado que ora se instala e se amplia, somente sobreviverão os países onde a cultura seja elemento preponderante de evolução e de crescimento, e não apenas peça ornamental e lucrativa de discursos vazios e improdutivos dos países dominantes".

Em virtude dessa preocupação, a escola procura inserir no currículo, desde o ensino fundamental, conteúdos relativos ao conhecimento cultural do país, com ênfase na questão da pluralidade cultural, uma vez que este tema objetiva contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. Tendo em vista esse objetivo maior, trabalhar a pluralidade cultural propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades, de acordo com os PCNs - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (1997, p. 59):

"- Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;

- Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo a contribuição destas no processo de constituição da identidade brasileira;

- Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;

- Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com os que sofrem discriminação;

- Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça e/ou de etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;

- Exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;

- Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;

- Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças".

A partir do fato de que a cultura é o alicerce da vida humana e de que a escola é um dos melhores contextos para que o aluno desenvolva um processo de conscientização cultural, é merecido atribuir ao ensino de línguas estrangeiras o papel de principal viabilizador ao acesso a outras culturas, o que, volta-se a repetir, permite ao estudante aprofundar, pela comparação, os conhecimentos que tem da própria cultura, e amplia o universo cultural deste, possibilitando que conheça as culturas estrangeiras e que possa, inclusive, apropriar-se destas.

Conhecer outros costumes, expressões artísticas, religiões, línguas, maneiras de se vestir e de se alimentar, pensamentos, enfim, outras expressões culturais, instiga à reflexão, à crítica, à vontade de evoluir, de preservar, de respeitar, com ênfase neste último aspecto, uma vez que estar consciente sobre as diferenças que caracterizam o mundo inibe a intolerância, o preconceito.

É necessário, entretanto, chamar a atenção para o uso adequado da cultura estrangeira, para que, em vez de somar, de contribuir, não se converta em instrumento de

redução, de subjugação, já que a cultura dos países mais ricos tende a se apresentar como irresistível, convertendo aqueles que não se deixam dominar em alienados.

Dessa forma, é importante que, antes de iniciar a apresentação das culturas estrangeiras, a escola desenvolva um trabalho de conscientização e apoio às culturas nativas e nacionais, de modo que possam coexistir de forma cooperativa ao lado daquelas.

3.5. Língua Materna

É incontestável que o estudo de línguas estrangeiras auxilia consideravelmente no aprendizado da língua materna, mas em quais níveis e de que forma atua nesta aprendizagem?

Para responder a essa questão, serão expressos, a seguir, os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental constantes dos PCNs, momento em que também serão indicadas as contribuições que o ensino de línguas pode dar a cada um desses objetivos. Tal demonstração será feita tomando como parâmetro o ensino fundamental porque é durante esta etapa que o aluno consolida as bases do aprendizado da língua materna, que serão expandidas e aperfeiçoadas no ensino médio.

De acordo como os PCNs - Língua Portuguesa, de 5^a a 8^a séries (1998, p. 49), “(...) a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte), e selecionar, a partir disto, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical”.

Antes de traçar tais objetivos gerais para o 3^o e 4^o ciclos, os PCNs - Língua Portuguesa, Ensino Fundamental (1997, pp. 41-42) estabeleceram a base de trabalho expressa a seguir, sobre a qual serão acrescentadas as contribuições que podem ser dadas pelo aprendizado de línguas estrangeiras:

"Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de língua portuguesa deverá se organizar de modo que os alunos sejam capazes de:"

- "Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;"

Sobre esse objetivo, no qual são contempladas as habilidades orais e escritas, o ensino de línguas estrangeiras reforça e complementa o trabalho com tais aspectos por meio do exercício de determinadas microhabilidades, como as expressas a seguir, elaboradas por Cassany et al. (1994), que foram, *a priori*, planejadas para o ensino da língua materna, mas acabaram sendo utilizadas também como parâmetro para o ensino de línguas estrangeiras, devendo ser aplicadas de acordo com a idade e o nível do aluno:

Microhabilidades da Expressão Oral

- Planejar o discurso: analisar a situação; usar suportes escritos para preparar a intervenção; antecipar e preparar o tema; e antecipar e preparar a interação;

- Conduzir o discurso:

- a) Conduzir o tema: buscar temas adequados para cada situação; iniciar e propor um tema; desenvolver um tema; dar por terminada uma conversa; conduzir a conversa até um tema novo; desviar ou evitar um tema da conversa; relacionar um tema novo com um velho; e saber iniciar e finalizar um discurso oral;

- b) Conduzir a interação: manifestar que se quer intervir; escolher o momento adequado para intervir; utilizar eficazmente o turno no qual tem a palavra; reconhecer quando um interlocutor pede a palavra; e ceder o turno da palavra a um interlocutor no momento adequado;

- Negociar o significado: adaptar o grau de especificação do texto; avaliar a compreensão do interlocutor; e usar circunlóquios para suprir vazios léxicos;

- Produzir o texto:

a) Facilitar a produção: simplificar a estrutura da frase; evitar as palavras irrelevantes; usar expressões e fórmulas rotineiras; e usar marcadores discursivos, pausas e repetições;

b) Compensar a produção: autocorrigir-se; precisar e polir o significado do que se quer dizer; repetir e resumir as idéias importantes; e reformular o que se disse;

c) Corrigir a produção: articular com clareza os sons do discurso; e aplicar as regras gramaticais da língua (normativa);

- Usar aspectos não verbais: controlar a voz; utilizar códigos não verbais adequados; e saber controlar o olhar, dirigindo-o aos interlocutores.

Microhabilidades da Expressão Escrita

Psicomotrizes

- Adotar posição e movimentos corporais adequados à ação de escrever;

- Conhecer os movimentos gráficos;

Cognitivas

- Saber analisar os elementos da situação comunicativa (emissor, receptor, propósito, tema etc.);

- Ser capaz de formular sinteticamente o objetivo de uma comunicação escrita;

- Conseguir traçar o perfil do leitor do texto;

- Articular proficientemente o processo de geração de idéias;

- Saber como organizar tais idéias;
- Formular os objetivos do texto escrito;
- Traçar um esquema de redação;
- Conseguir redatar se concentrando de maneira seletiva em diversos aspectos do texto;
- Utilizar uma linguagem que seja acessível ao leitor;
- Introduzir no texto recursos que ajudem o leitor e técnicas de apresentação (sinais, marcadores textuais, títulos, resumos, esquemas etc.);
- Revisar o texto, procedendo à leitura e à reescrita deste.

Tendo em vista que a prática dessas microhabilidades é estendida ao ensino de línguas estrangeiras, como mencionado anteriormente, torna-se fácil estabelecer o grau de benefício que este ensino proporciona ao aprendizado da língua materna, uma vez que, quando do estudo de outros idiomas, o aluno irá, pela repetição do exercício das microhabilidades já ensinadas na língua padrão, ratificar, aperfeiçoar e expandir os processos cognitivos envolvidos na prática da oralidade e da escrita.

- "Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;"

Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras é muito rico por trabalhar de forma regular a produção de textos orais e escritos, contemplando tanto as situações formais quanto as informais, mediante o acesso a expressões de fala, a diversos modelos de produção textual, a grupos de estruturas comunicativas próprias para serem usadas em determinados contextos, a estratégias comportamentais, que devem ser acionadas de acordo com a

necessidade do indivíduo, enfim, a um conjunto de conteúdos fundamentais para subsidiar o uso do registro formal e informal.

- "Conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;"

É mais fácil respeitar as diferenças quando se percebe que são comuns a outras nações, que são próprias da sociedade humana. É exatamente isso que acontece com os estudantes de línguas estrangeiras: ao tomar consciência de que um mesmo idioma, de acordo com a região que o pratica, pode sofrer variações fonéticas, vocabulares, entre outras, o indivíduo se torna propenso a aceitar e a respeitar as variedades da língua materna.

- "Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;"

Para garantir um bom desempenho na compreensão de textos orais e escritos, é preciso, em linhas gerais, conhecer satisfatoriamente em relação à língua alvo o sistema fonético, no caso específico da oralidade, o vocabulário, a gramática e os fatores de textualidade (coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), aspectos que são reforçados e aprofundados pelo estudo das línguas estrangeiras.

- "Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;"

O conhecimento de línguas estrangeiras multiplica as possibilidades de leitura, o que, conseqüentemente, aprimora as técnicas do leitor, tornando-o cada vez mais proficiente e informado.

- "Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos:"

identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.;"

Esse objetivo está relacionado ao uso proficiente da leitura e da escrita com vistas à aprendizagem. Além do aprendizado de línguas estrangeiras ratificar e ampliar os saberes a respeito das técnicas de leitura e de escrita, permite ao aluno ter acesso a um outro mundo de conhecimentos, de pensamentos e idéias, a outras teorias e culturas, que contribuem significativamente para a formação do indivíduo.

- "Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;"

A expressividade oral e escrita e a compreensão representam os aspectos contemplados nesse objetivo. Como demonstrado anteriormente, os conteúdos relacionados a esses aspectos são trabalhados de forma minuciosa e eficaz na aula de língua estrangeira. Contudo, o tema da expressividade, mais do que conteúdos, exige atitude por parte do emissor, ou seja, que este tenha coragem, iniciativa, que saiba se articular, organizar os pensamentos e idéias, e demonstrar respeito e consideração pela expressividade do outro. A prática desse conjunto de ações é comum nas aulas de línguas estrangeiras, uma vez que, por almejarem, prioritariamente, a comunicação oral, diferentemente das aulas de língua materna, instigam, com frequência, os alunos a falar, a se expressar, situação na qual concordam, discordam, expõem e complementam opiniões, retificam informações, enfim, participam ativamente de debates e conversações. Tal metodologia gera no indivíduo um sentimento de segurança, de perspicácia, pois finda por conceber o ato de se expressar como algo natural. Além disso, depois das atividades orais, os alunos normalmente são solicitados a escrever textos relativos às temáticas abordadas.

- "Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;"

Esse é um dos temas mais polêmicos e importantes em relação à língua. Refletir sobre essa, leva a perceber que é essencialmente dinâmica e, dessa forma, sofre

constantes variações: adoção e criação de novas palavras, motivadas pelo estrangeirismo e pelo linguajar peculiar de determinadas áreas; perda, na expressão oral, de determinados sons; emprego do mesmo vocábulo para fins semânticos totalmente distintos; perdas gramaticais em virtude de a oralidade consagrar usos que contradizem determinadas regras; enfim, uma intensa movimentação que perpassa todos os aspectos da língua.

É um assunto polêmico porque, geralmente, essas mudanças encontram resistência, especialmente por parte dos especialistas em linguagem, e é também importante porque o usuário não pode apenas incorporar e repetir as alterações e novidades sem saber que conseqüências esta prática terá para o idioma materno.

Sobre essa questão, o aprendizado de línguas estrangeiras é relevante porque mostra como as outras línguas lidam com tal temática, de modo a também adotarem mudanças diversas, ao mesmo tempo em que, por exemplo, resistem aos estrangeirismos, como no caso da maioria dos países europeus. Ao refletir a respeito do assunto, comparando a atitude do país de origem com a de outros países, o aluno poderá observar que a adoção ou não de estrangeirismos é uma questão cultural e que, quanto mais expressiva for a cultura de uma nação, menos estrangeirismos esta adotará. Também poderá perceber, por meio da comparação da língua materna com outros idiomas, que é cultural a preservação de sons, vocábulos e estruturas lingüísticas que, apesar de sofrerem reduções com o uso, representam a riqueza das línguas.

- "Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia".

É importante que o indivíduo esteja consciente de que, ao mesmo tempo em que a língua pode dar *status*, também pode gerar situações de preconceito. Dessa forma, é necessário que se conheçam o registro formal e informal e os contextos nos quais devem ser usados, e se respeitem as peculiaridades lingüísticas das diversas religiões, raças, classes e culturas. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras atua de modo a trabalhar, com assiduidade, o uso formal e informal, como mencionado anteriormente, assim como dá acesso ao conhecimento de aspectos lingüísticos peculiares, o que conduz o aprendiz a tomar consciência e a respeitar as diferenças, estejam estas em outros países, outras raças, outras regiões ou outras cidades.

3.6. A Importância da Presença do Ensino de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar

Tendo em vista todos os motivos alegados neste capítulo sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras, torna-se necessário repetir com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 95) que "(...) é importante encarar a língua estrangeira como disciplina curricular no 1º e 2º graus, em pé de igualdade com as outras já reconhecidas e tornadas obrigatórias", inclusive fazendo-a constar do projeto político-pedagógico da escola, como o que ocorre com as demais disciplinas.

A inclusão formal e adequada da disciplina de língua estrangeira na escola desde o 1º grau daria início a um processo de recuperação desta modalidade de ensino, que começou a ser marginalizada com a Lei 5.962, de 1971, como mencionado anteriormente, que recomendava o ensino de línguas estrangeiras somente quando a escola oferecesse condições apropriadas, o que praticamente excluiu do currículo escolar tal ensino, além de atribuir a este um caráter monolíngüe.

O quadro situacional do ensino e idiomas na escola segue delicado, uma vez que, por mais que a Lei 9.394, de 1996, tenha tornado-o obrigatório no 2º grau, o que se pratica é um sub-ensino de línguas, centrado na compreensão textual e na gramática, com poucas horas semanais e falta de recursos.

A revitalização do ensino de línguas estrangeiras na escola contribuiria significativamente no sentido de:

- Fomentar a formação dos alunos, expandindo as oportunidades de trabalho e de estudo, conectando-os ao mundo e proporcionando-lhes momentos de prazer e satisfação, dado o caráter informal, lúdico e descontraído das aulas de línguas;

- Recuperar a imagem do ensino de idiomas na comunidade, hoje desacreditado em virtude das razões já expressas;

- Promover um ensino de qualidade, planejado, bem estruturado, atento ao que preconizam os métodos de ensino de idiomas, com professores habilitados, carga horária suficiente e assistido em relação a certos recursos materiais indispensáveis às aulas de línguas;

- Atender às demandas da sociedade globalizada, que requer cada vez mais profissionais com formação contínua e progressiva, polivalentes, que tenham formação múltipla e conhecimentos extra curriculares, culturais e tecnológicos amplos, habilidades que, como demonstrado anteriormente, são facilitadas pelo aprendizado de línguas estrangeiras;

- Aumentar as oportunidades profissionais e de formação dos professores de línguas, que hoje necessitam trabalhar em várias escolas para compor uma carga horária razoável, e praticamente não têm oportunidade de dar seguimento aos estudos na área do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que, como há pouco investimento em relação a este ensino na escola, isto se reflete na pouca oferta de cursos de pós-graduação nesta área em específico.

Para que haja uma mudança efetiva do ensino de línguas estrangeiras na escola, é necessário, inicialmente, assumir que este ensino não corresponde a uma atividade extra, e sim a uma disciplina de formação, que contribuirá para o desenvolvimento do país, das comunidades e, principalmente, do indivíduo, que terá a oportunidade de se redescobrir por meio do contato com outros povos, de redescobrir a história de seu país, a cultura e a língua materna, processo que só é possível mediante a reflexão a partir do contraste entre o conhecimento do que é materno com o que é estrangeiro.

4. Proposta dos PCNs e dos Métodos Comunicativos para Ensino de Línguas Estrangeiras

4.1. Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira Moderna

A principal meta do ensino de línguas estrangeiras modernas na escola, segundo os PCNs (1999) deve ser atribuir à comunicação o papel de instrumento indispensável no mundo moderno, visando à formação profissional, acadêmica e pessoal.

Nesse contexto, “Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao

mesmo tempo em que contribua para a formação geral do indivíduo enquanto cidadão”. (PCNs, 1999, p. 148).

Além de delegar ao ensino de idiomas uma função prioritariamente comunicativa, os PCNs adotam para este ensino uma visão interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o que requer a compreensão da língua estrangeira moderna como componente inserido em uma área, e não como uma disciplina isolada no currículo. Tal postura depende de um processo de conscientização por meio do qual os alunos devam perceber que a língua não tem um fim em si mesma, que é apenas uma forma vazia que, para existir, necessita de um significado. Entretanto, esse significado só pode ser atribuído por meio de conhecimentos culturais, históricos, geográficos, entre outros. Portanto, pode-se concluir com os PCNs (1999, p. 151) que para possuir competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que o indivíduo, além da competência gramatical, tenha domínio das competências sociolingüística, discursiva e estratégica, ou seja, que "(...) é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como estas frases são adequadas a um determinado contexto".

Atribuir ao ensino de língua estrangeira um caráter interdisciplinar enriquece-o, ratificando a importância que tem na formação dos alunos e minimizando o aspecto marginal que este ensino tem tido. Além disso, nenhuma área de conhecimento pode funcionar isolada das outras, tendo em vista que todas estão interligadas e inter-relacionadas, e o fato de desvinculá-las incorre na criação de contextos artificiais.

Conceber o ensino de idiomas de forma articulada, considerando os diferentes componentes da competência lingüística, conduz tal ensino às questões culturais, contexto no qual assume o papel de ampliador dos horizontes culturais do indivíduo. Nesse sentido, os PCNs (1999, p. 152) atribuem à aprendizagem de língua estrangeira o merecido valor cultural, ressaltando que "Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a própria cultura e ampliam a capacidade de analisar o entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação".

Outro aspecto que não deixa de ser contemplado é a questão informacional. Nesse sentido, os PCNs (1999) salientam que, concebendo-se o ensino de língua sob a perspectiva sociolingüística e comunicativa, o acesso à informação se torna rápido, fácil e eficaz, bem como o uso dos modernos equipamentos que viabilizam tal acesso passa a ser eficiente e produtivo. Em suma, "Para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados, e a competência comunicativa é imprescindível para tanto". (PCNs, 1999, p. 152).

Os PCNs (1999, p. 149) ainda recomendam que, antes de escolher uma língua estrangeira para proceder ao ensino desta, a escola leve em consideração as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará o estudo, priorizando a formação para o mercado de trabalho: "Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno".

No intuito de se pensar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras na escola em termos de desenvolver capacidades abrangentes e dinâmicas, os PCNs (2002, pp. 107-108) propõem as seguintes competências a serem trabalhadas nessa área:

- "Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolingüísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas. (...)
- Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis.
- Perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexos da forma de ser e pensar de quem os produziu.

- Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à idéia que se quer comunicar. (...)

- Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática - ou seja, a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não verbais.

- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais".

Ao analisar a proposta dos PCNs para o ensino de línguas estrangeiras, entende-se que a maior contribuição desta se traduz em conceber tal ensino para além dos objetivos práticos de falar, entender, ler e escrever, reconhecendo na aprendizagem de idiomas o caráter formativo que lhe está intrínseco, e sem o qual, estes objetivos práticos não têm razão de ser.

Nesse sentido, os PCNs têm como meta central a comunicação, articulando o uso das habilidades relacionadas à aprendizagem de línguas estrangeiras à aplicabilidade que se pode fazer destas em situações da vida cotidiana, com ênfase em capacitar o aprendiz a acessar informações de vários tipos e em contribuir para a formação geral deste.

Conceber o ensino de línguas estrangeiras não em termos do desenvolvimento de habilidades específicas, mas no sentido do trabalho com competências (gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica) que o aluno pode adquirir e dominar, remete à conclusão de que a proposta dos PCNs cumpre adequadamente com o compromisso social que está inerente ao sistema educacional, ou seja, com o dever de formar o cidadão.

Além disso, atenta para os aspectos mais recorrentes na atualidade no que tange à formação, tendo em vista a globalização: o acesso à informação e às novas tecnologias, os intercâmbios culturais e a preparação para o mercado de trabalho.

4.2. Métodos Comunicativos

O histórico do ensino de línguas estrangeiras subentende outros históricos, dentre estes o da criação, renovação e desativação de inúmeros métodos, cuja origem objetiva subsidiar tal ensino, especialmente no que tange à ação docente.

Dessa forma, os métodos correspondem ao conjunto coerente e coeso dos procedimentos relacionados à prática de ensino, no qual atuam diretamente o professor, o aluno e o livro, e cuja expressão máxima diz respeito ao planejamento curricular, à criação ou escolha de materiais didáticos, às estratégias de ensino e à forma de avaliação do rendimento discente.

Os métodos de maior representatividade na conjuntura atual são os comunicativos, por preservarem as qualidades dos métodos mais antigos e priorizarem a principal meta do ensino de línguas: a comunicação.

Os métodos comunicativos têm como base orientar a aprendizagem no sentido de submeter o aluno ao exercício de atividades que reflitam necessidades reais de uso da língua, de forma a capacitá-lo a usar o idioma estrangeiro para realizar ações concretas, ou seja, a atuar nas diversas situações comunicativas originadas no âmbito da interação real. Para tanto, não podem se fundamentar nos aspectos gramaticais, ao contrário dos métodos tradicionais, e sim no estudo de amostras concretas da língua, visando o significado intrínseco às funções comunicativas dos diversos grupos contextuais.

O movimento comunicativo, tão difundido e importante atualmente, iniciou-se, efetivamente, segundo Almeida Filho (1998), em 1972, quando o lingüista inglês Wilkins, ao atuar em um projeto de ensino de línguas estrangeiras para adultos junto ao Conselho da Europa, sistematizou uma nomenclatura de funções comunicativas, de tópicos, de cenários, de papéis sociais e psicológicos e de noções de gramática nocional tradicional, no intuito de planejar conteúdos de programas denominados nocional-funcionais, uma vez que relacionavam conceitos gramaticais a funções comunicativas.

Em 1982, Johnson (apud Almeida Filho, 1998) propõe critérios básicos para uma metodologia de base comunicativa, cujos pressupostos se baseiam no fato de que as técnicas de ensino e a prática em sala de aula necessitam obedecer a determinados pré-

requisitos para serem consideradas comunicativas: ser exequíveis, preencher uma lacuna informacional, ser relevantes, transferir informação de um meio para o outro e funcionar como desafios para o aluno.

Para cumprir tais critérios, os métodos comunicativos necessitam, primeiramente, centralizar-se no significado e na interação. No entanto, apesar de possuir a mesma base, esses métodos não são de um único tipo. Almeida Filho (1998) destaca que podem se apresentar como métodos com enfoque na gramática e comunicativizados; como incentivadores de uma prática de linguagem sem que esta implique temas e tópicos educacionalmente construtivos e conflitivos; e como métodos comunicativos progressistas, incluindo atividades de autoconhecimento.

No intuito de praticar as ações necessárias ao desenvolvimento das competências comunicativas, os métodos comunicativos subentendem a necessidade de um ambiente de aprendizagem adequado, sem tensão, que estimule as ações docentes e discentes.

Apesar de adotar uma postura contrária à tradicional, é importante lembrar que os métodos comunicativos não excluem o estudo da gramática ou de outras formalizações, e tão pouco exigem materiais informativos voltados ao ensino da linguagem oral. Conforme Almeida Filho (1998), esses métodos podem certamente incluir os traços da oralidade e conteúdo informativo, mas não de forma a esgotar o potencial destes.

Em suma, os métodos comunicativos se caracterizam pela ênfase na produção de significados, tendo como cenário amostras reais de situações comunicativas, em detrimento da contemplação das formas do sistema gramatical. Têm como principal objetivo criar condições favoráveis para a prática de um desempenho real no uso de uma língua estrangeira. Nessa perspectiva, o professor desenvolve materiais e procedimentos que estimulam o aluno a usar a língua estrangeira de forma reflexiva e consciente, capacitando-o a elaborar e a sistematizar grupos funcionais que serão acionados de acordo com necessidades comunicativas reais.

No intuito de atender às demandas do ensino comunicativo, o professor precisa desempenhar as seguintes ações, conforme destaca Almeida Filho (1998, pp. 37-38):

"- Propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual;

- Poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua-alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais etc.);

- Tolerar (por compreender) o papel de apoio da língua materna, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;

- Representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;

- Oferecer condições para aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes que envolvem o aprendiz, para aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas e até para rotinização de subsistemas lingüísticos, como pronomes e terminações verbais, que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua;

- Respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas, tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança etc.;

- Avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo".

Almeida Filho (1998) acrescenta que, para executar tais ações, o professor precisa: conhecer a crítica sobre o ensino de base gramaticalista; conhecer as bases teóricas que possibilitam o estudo continuado de novas maneiras de ensinar comunicativamente; e acompanhar os resultados de pesquisas sobre os processos internos de aprendizagem de língua estrangeira.

No que diz respeito à postura em sala de aula, "O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua e, acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos". (Almeida Filho, 1998, p. 52).

Nesse sentido, o supramencionado autor distingue quatro fases na aula comunicativa:

1 - Estabelecimento de clima e confiança: construção de ambiente favorável à aprendizagem da língua estrangeira, que pode ser propiciado por atividades que envolvam a audição da língua-alvo. Além disso, é importante promover a recuperação de conteúdos já conhecidos, para que o aluno se sinta confiante;

2 - Apresentação de amostras significativas de linguagem: propor a familiarização do aprendiz com amostras de uso da língua e com aspectos lingüísticos;

3 - Ensaio para fluência coerente e uso real: esse momento corresponde à prática da língua, objetivando futuras transações de uso real dentro e fora do contexto escolar;

4 - Fechamento do encontro, compensações, estratégias de aquisição: diz respeito ao encerramento do período de trabalho, que ocorre mediante o re-conhecimento dos conteúdos vistos e a apresentação de um sumário daqueles que eram ou se tornaram objetivos específicos da aula. Nessa fase, o professor pode ainda expandir a base de consciência dos alunos sobre linguagem e língua estrangeira, reforçando estratégias individuais de estudo dessa disciplina específica.

Para concluir este tópico sobre os métodos comunicativos, serão apresentadas, a seguir, as principais características que as avaliações comunicativas devem ter, segundo pesquisa realizada por Almeida Filho (1998, pp. 68-69):

"a) Os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta ("O que o aprendiz já pode fazer?");

b) O contexto lingüístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser comunicativamente autêntico ou verossímil ("Com que fim ou devido a que necessidade comunicativa a linguagem será criada?);

c) Enquanto amostras de desempenho, as tarefas e recortes comunicativos devem permitir pelo menos alguma imprevisibilidade no insumo (na produção) em tempo real;

d) A avaliação será mais qualitativa do que numérica (quantitativa);

e) As validades de conteúdo e externa (plausibilidade) das amostras de desempenho terão precedência sobre a confiabilidade que possam possuir".

5. Perfil da Execução do Ensino de Idiomas no Âmbito Escolar

5.1. O Currículo da Disciplina de Língua Estrangeira

Como mencionado anteriormente, a Lei 9.394/96 impõe o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série. Assim sendo, o aluno dispõe de quatro anos, somente no ensino fundamental, para aprender um outro idioma. Com esse tempo e com uma carga horária de, pelo menos, duas horas semanais, é possível capacitar o aprendiz a desempenhar com êxito as quatro habilidades. E quando se acrescentam os anos dedicados ao ensino médio, obtêm-se um total de sete anos de estudo, tempo suficiente para habilitar o aluno em pelo menos duas línguas estrangeiras. Dessa forma, por que o estudante brasileiro que só tem acesso ao aprendizado de língua estrangeira na escola conclui o ensino médio sem proficiência no uso desta língua?

Para tentar responder a essa questão, faz-se necessário, inicialmente, proceder a uma análise do documento que orienta a natureza e distribuição dos conteúdos a serem ministrados na disciplina de língua estrangeira, qual seja, do currículo ou programa.

Com o advento da sociedade globalizada e com todas as demandas decorrentes deste fato, o aprendizado de línguas estrangeiras adquiriu o caráter de essencial. Em razão disso, o mercado responsável pela edição e distribuição de livros referentes ao ensino de idiomas evoluiu, tanto por facilitar o acesso aos livros quanto por melhorar significativamente a qualidade destes, fundamentando-os em métodos comunicativos e garantindo que estejam sempre atualizados.

Com isso, o professor dispõe, cada vez mais, de modelos diversificados, interessantes e eficazes de conteúdos programáticos para desenvolver durante o ano letivo, já que o currículo da disciplina costuma ser elaborado com base nos roteiros conteudísticos constantes dos livros a serem adotados.

Os novos livros destinados ao ensino de línguas estrangeiras, a cada dia mais acessíveis, trabalham o exercício das quatro habilidades por meio de atividades funcionais, que exploram o uso da língua em situações reais, ao contrário do método tradicional, cujas atividades enfocam a gramática, sem relacioná-la ao uso concreto, e a compreensão textual.

Mesmo que a edição e distribuição de livros na área do ensino de línguas estrangeiras tenham evoluído, o que incorre no acesso a modelos de conteúdos programáticos adequados às exigências relativas a este ensino, os resultados desta evolução ainda não foram percebidos no âmbito escolar, o que pode ser consequência de vários fatores.

O primeiro deles pode ser a falta de adoção, por parte da rede pública, de um livro oficial. O MEC, por meio do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –, disponibiliza o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, o qual, além de elencar os livros que podem ser adotados nas escolas, descreve-os detalhadamente, informando o tipo de proposta que abordam, a natureza dos textos que contêm, os conteúdos que exploram, os pontos fortes e falhos, se acompanham manual do professor, entre outras informações. A escola, por sua vez, escolhe os livros que melhor respondem a sua realidade, com base no resultado da análise que os professores fazem das informações contidas no PNLD. Porém, na relação de livros fornecida por esse programa, não há referência a livros para o ensino de línguas estrangeiras, o que significa dizer que o MEC não procede à recomendação destes para a escola. Dessa forma, a instituição de ensino pode:

- Seguir a proposta da Secretaria de Educação, elaborada com base nos PCNs. Tal proposta recomenda os conteúdos que devem compor o currículo da disciplina, mas o faz de forma ampla, procedendo, por exemplo, à indicação da leitura de textos e da análise das noções gerais do idioma. Essa proposta é trabalhada por meio de material de apoio providenciado pela escola ou pelo próprio professor, e é abordada de acordo com a realidade de cada escola;

- Elaborar o programa da disciplina com base em livro adotado pelo professor. Nesse caso, como os alunos não têm condições de adquirir o livro, o professor, quando possível, toma-os emprestados da biblioteca a cada aula, providencia cópias de alguma atividade ou, simplesmente, escreve as explicações e os exercícios na lousa.

Em ambos os casos, destaca-se a situação precária na qual o professor tem que atuar. Não dispor de um livro oficial, que deveria ser garantido pelo sistema de ensino a todos os alunos, dificulta e compromete a atuação docente. Ao invés de elaborar e seguir um currículo feito com base em um conteúdo programático testado e aprovado para um determinado nível, e de dispor de todas as atividades que deveriam ser executadas neste nível, o professor se arrisca ao tentar, com base em uma proposta ampla, determinar quais conteúdos seriam adequados para cumpri-la. Além disso, depois de estabelecer tais conteúdos e de compor o currículo da disciplina, o docente necessita, a cada aula, selecionar, por meio de materiais diversos, as atividades que se apliquem ao cumprimento do assunto abordado, o que requer tempo e recursos.

Tal contexto, além de contribuir para o desestímulo de professores e alunos, ratifica o desprestígio que o ensino de idiomas tem no contexto escolar.

Outro fator que pode ser apontado como colaborador da falta de adequação do programa da disciplina às novas demandas do ensino de línguas estrangeiras é a postura tradicionalista adotada pela escola e pelos professores para este ensino.

Nesse caso, por mais que a escola adote um livro e que este atenda aos pressupostos dos métodos comunicativos, o programa sempre terá uma base gramatical e instrumental, pois mencionar a prática das quatro habilidades no âmbito escolar hoje é

considerado uma inadequação. Assim sendo, mesmo dispondo de um livro comunicativo, o professor procederá a uma aula tradicional.

Essa postura revela a falta de compromisso com a formação geral do aluno, uma vez que limitar o ensino de língua estrangeira à prática da habilidade de compreensão textual reduz significativamente o campo de atuação do aprendiz, negando-lhe o acesso a diversas oportunidades que o domínio de um idioma estrangeiro pode proporcionar. Além disso, a abordagem tradicionalista converte as aulas de línguas estrangeiras em encontros pesados, desinteressantes e desmotivadores, já que o aluno, obviamente, não consegue atribuir a aquele ensino uma aplicabilidade real, e o professor não se estimula dado o fato de ter que lidar com a apatia dos alunos e com o próprio contexto tradicional, que não requer criatividade, não atualiza os conhecimentos, não impõe um ritmo dinâmico às aulas, não propõe desafios aos alunos, não permite ao professor surpreendê-los e tão pouco se dedica ao ensino funcional.

Outros fatores que podem justificar a falta de consonância entre o currículo da disciplina e as novas necessidades do ensino de línguas estrangeiras são:

- Carga horária reduzida que a escola disponibiliza para o aprendizado de idiomas: demanda menos tempo a prática da abordagem tradicionalista do que da comunicativa. Dessa forma, é mais adequado, por parte dos educadores, orientar o currículo sob a proposta tradicional, uma vez que é a que melhor se aplica à carga horária disponível para a disciplina de língua estrangeira;

- Falta de recursos materiais: além da falta do livro, muitas escolas também não têm aparelho de som, CDs, televisão, aparelhos de vídeo ou computadores, utensílios que auxiliam significativamente a aula de língua estrangeira que trabalha as quatro habilidades;

- Falta de conhecimento básico do aluno em relação à língua-alvo: por não ter sido estimulado, desde as séries iniciais, a explorar e a desenvolver as quatro habilidades na língua estrangeira, o aluno pode oferecer alguma resistência a este aprendizado;

- Falta de conhecimento básico do aluno em relação à língua materna: o aluno que não conhece satisfatoriamente as estruturas do próprio idioma terá dificuldades de assimilar a língua estrangeira;

- Falta de capacitação do professor, que, muitas vezes, não está licenciado para ensinar a língua estrangeira: dado o desprestígio que este ensino goza no âmbito escolar, é comum que docentes com outras formações sejam incumbidos de ministrá-lo. Esse fato pode ter conseqüências desastrosas, uma vez que a disciplina de língua estrangeira, mesmo que ministrada sob a abordagem tradicional, requer conhecimentos e habilidades específicas.

Os fatores anteriormente apontados, funcionando isoladamente ou em conjunto, convertem o currículo relativo ao ensino de línguas estrangeiras em algo repetitivo, limitado, sem função e inadequado às exigências atuais deste ensino. O resultado da execução desse currículo, de incontestável base tradicionalista, é a quase absoluta falta de conhecimento do aluno no idioma estrangeiro mesmo depois de tê-lo estudado durante sete anos, fato que em nada surpreende, uma vez que é próprio do sistema cognitivo não apreender conteúdos com os quais não se possam estabelecer relações concretas e dos quais não se percebam a aplicabilidade e a funcionalidade.

5.2. Metodologia de Ensino Utilizada na Escola

A resposta a um programa orientado sob a proposta tradicionalista é a conseqüente adoção de uma metodologia igualmente tradicionalista para executá-lo.

Assim sendo, as aulas de línguas estrangeiras na escola, de modo geral, resumem-se à(ao):

- prática da memorização de vocabulário referente aos numerais, dias da semana, meses do ano, frutas, cores, entre outros, sem que, posteriormente, estas listas de palavras ganhem significado dentro de um contexto real;

- exposição e ao exercício de esquemas gramaticais com fim em si mesmos, isto é, sem relacioná-los ao uso concreto. Essa abordagem isolada da gramática, tão praticada no âmbito escolar, e que, a princípio, constituía-se em apenas uma estratégia didática, findou por estabelecer uma barreira quase que intransponível entre o estudo da gramática e a aplicabilidade deste à comunicação autêntica. Tal postura, apesar de equivocada, dispõe, pela tradição, da aceitação incontestada de professores e alunos, embora comprometa

consideravelmente o processo de aprendizagem, uma vez que o conhecimento de regras gramaticais por si só não habilita o aprendiz a usar o idioma. Assim sendo, o enfoque que a metodologia escolar dispensa hoje à gramática deveria estar voltado para o estudo do conjunto das estruturas comunicativas que compõem os contextos situacionais, o que também subentende o estudo vocabular, gramatical, cultural, entre outros, porém sob uma abordagem paralela, menos enfática, já que a prioridade deve ser dada ao ato comunicativo;

- exercício da compreensão textual. Nesse momento, o docente, de acordo com o nível da turma, trabalha as estratégias de leitura, auxiliando o aluno a identificar o tipo de texto, a idéia principal, o objetivo, as informações específicas e os detalhes. Para tanto, o aprendiz estuda estratégias como o *skimming*, o *scanning*, a conscientização, a inferência e a pré-leitura.

No que tange à habilidade da compreensão textual, pode-se perceber que a abordagem escolar atende plenamente às necessidades inerentes à aquisição de tal competência. Contudo, alguns problemas podem ser identificados em relação ao ensino dessa habilidade:

- Desvio do foco central, que passa das questões textuais para as gramaticais;
- Falta de formação do professor para proceder ao ensino das estratégias de leitura;
- Acesso, por parte dos alunos, aos textos em uma determinada língua estrangeira somente no 3º ano do ensino médio. Isso ocorre porque a maioria das escolas só oferta duas línguas estrangeiras nessa série, e o aluno, temendo não ser aprovado no vestibular, opta pelo espanhol, por oferecer maior transparência vocabular, mesmo tendo estudado inglês durante toda a trajetória escolar.

Em suma, a metodologia adotada na maior parte das escolas envolve a prática da compreensão textual e o exercício isolado do léxico e da gramática. Diante desse contexto, pode-se indagar:

- Por que a escola desenvolveu uma metodologia própria para o ensino de línguas estrangeiras, cujos princípios vão de encontro aos PCNs e aos métodos dedicados a este ensino?

- Por que, mesmo diante da quase absoluta inadequação, em termos de comunicação, da metodologia adotada atualmente na escola para o ensino de idiomas, não há manifestação de preocupação dos setores competentes e tão pouco da comunidade no sentido de reverter este quadro?

- Por que a escola, ainda que adote livros comunicativos, continua a negar aos alunos a oportunidade de estudar a língua estrangeira plenamente, por meio da integração das quatro destrezas e com ênfase na formação geral do aprendiz?

A escola, volta-se a repetir, não tem o direito de se limitar a preparar os estudantes para um exame seletivo para o ingresso na universidade ou para as leituras que uma possível vida acadêmica venha a exigir. Tal postura tanto prejudica os alunos que não pretendem fazer cursos universitários, mas atuar em áreas nas quais necessitam dominar uma ou mais línguas estrangeiras, quanto aqueles cujos estudos acadêmicos exijam muito mais do que a simples compreensão textual de um outro idioma.

Não é possível assumir a condição de ensino de língua estrangeira, em cuja base deveria se encontrar o estudo de todo um sistema lingüístico, sem ter como fim primordial a comunicação.

Assim sendo, o trabalho com a expressão oral é o que deve prevalecer, uma vez que tal habilidade é a expressão dialogada das situações que dão lugar às funções lingüísticas. Nesse momento, pode-se explorar o vocabulário, a pronúncia, a gramática, os costumes, entre outros aspectos.

A prática da expressão oral, por mais importante que seja, necessita ser antecedida pelo exercício da compreensão auditiva, que introduz o conhecimento de novas estruturas comunicativas e permite ao aluno ativar os saberes já apreendidos.

No que tange à escrita, por representar a expressão máxima do registro da história da humanidade, será sempre reflexo da língua no seu registro mais culto. Além disso, muitas são as situações na sociedade atual em que esse conhecimento é solicitado. Dessa forma, depois de trabalhar a compreensão auditiva e a expressão oral, o professor precisa exercitar a escrita.

Sobre a compreensão textual, ademais de continuar a ser abordada com base na exploração das estratégias de leitura, deve incorporar a prática da leitura crítica e dialogada, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e permitindo-lhes acessar diversos outros tipos de conhecimentos.

Em termos gerais, a metodologia do ensino de línguas estrangeiras deve:

- desenvolver ao máximo as quatro habilidades, priorizando a comunicação oral;
- contemplar o aspecto psicológico, pedagógico, sociológico e o da motivação;
- integrar os conhecimentos culturais ao aprendizado de língua estrangeira;
- estabelecer um processo contínuo de aprendizagem, proporcionando a conexão do conteúdo novo com o já estudado;
- ter em conta os fatores extralingüísticos;
- promover o contraste da língua-alvo com a língua materna;
- realizar exercícios produtivos, envolvendo situações reais;
- manter uma relação estreita entre o contexto lingüístico e as situações comunicativas reais;
- apresentar estruturas lingüísticas por meio de textos autênticos, que reflitam contextos comunicativos concretos;

- propor a fixação das regras gramaticais mediante exercícios funcionais, primeiro por meio da reprodução dos contextos estudados, e depois utilizando as estruturas aprendidas para promover a criação de outros contextos;

- ser executada por um professor que possua um alto nível de conhecimento da língua que ensina, incluindo o saber sobre os hábitos, gestos e cultura em geral;

- incluir o uso de recursos tecnológicos como vídeo, aparelho de som e computador;

- suscitar a comunicação por meio de situações naturais;

- proporcionar a apresentação da língua estrangeira de forma progressiva, a partir das estruturas mais básicas;

- promover o ensino integrado das quatro habilidades, utilizando o mesmo material para exercitá-las simultaneamente;

- introduzir, desde o primeiro nível, informações acerca dos indivíduos e das sociedades que integram a comunidade lingüística referente à língua estrangeira, o que subentende o fornecimento de dados sobre costumes, cultura, formas de vida etc.;

- priorizar o estudo da norma culta, sem excluir a contemplação de alguns aspectos da manifestação coloquial.

A adoção da metodologia acima descrita, além de capacitar plenamente o aluno na língua estrangeira, possibilitando-lhe usufruir dos benefícios já mencionados, desenvolve e sofisticar o sistema cognitivo, de forma a ensinar ou apurar mecanismos de análise, a auxiliar na organização dos circuitos de memória, a facilitar o processo de transferência de conhecimento e a agilizar o processamento da informação, ou seja, o acesso, a seleção e a articulação dos dados necessários à construção do pensamento ou da opinião que se deseja expressar.

Dessa forma, pode-se concluir que um ensino de língua estrangeira orientado sob uma metodologia adequada não terá um fim em si mesmo, mas contribuirá significativamente para o desenvolvimento intelectual, profissional, social e pessoal do aluno.

5.3. Problemas Relacionados à Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Escola

Nos tópicos anteriores, foram citados alguns dos principais problemas enfrentados pela comunidade escolar no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, quais sejam:

- Falta de compromisso dos órgãos responsáveis pelo sistema educacional, que, mesmo diante das necessidades impostas pela sociedade globalizada, seguem dispensando à disciplina de língua estrangeira um tratamento diferenciado, que pode ser identificado mediante:

- a) a não indicação, na rede pública, de um livro didático;
- b) a imposição de uma carga horária reduzida;
- c) a falta de recursos tecnológicos imprescindíveis ao estudo de um idioma estrangeiro;
- d) a falta de capacitação docente;

- Inadequação da metodologia escolar em relação aos princípios constantes dos PCNs e dos métodos especializados no ensino de línguas estrangeiras;

- Adoção da postura tradicionalista tanto no momento de elaborar o currículo da disciplina quanto na hora de executá-lo;

- Baixo nível de conhecimento, por parte do aluno, na língua-alvo e na língua materna.

Apesar dos problemas acima elencados já constituírem um quadro preocupante, ainda é possível se identificar outras barreiras impostas ao ensino de língua estrangeira no âmbito escolar:

- Falta de identificação do aluno com a língua estrangeira: o estudante pode não gostar da sonoridade da língua, pensar que esta possui uma estrutura demasiado complexa ou sentir aversão aos costumes, cultura, população, enfim, ao país de origem do idioma;

- Falta de motivação por parte de professores e alunos em decorrência dos motivos já arrazoados. No que diz respeito aos alunos, em específico, a desmotivação também pode ocorrer por estes não conseguirem identificar a aplicabilidade que o aprendizado de uma língua estrangeira terá em suas vidas;

- Dificuldades relativas à própria estrutura do novo idioma: a língua estrangeira pode se caracterizar por apresentar um sistema gramatical complexo ou um universo lexical bastante diferente daquele utilizado pelo aprendiz.

5.4. Aspectos Afetivos

Para reformular o ensino de língua estrangeira, além das alterações no material didático, da aquisição de recursos tecnológicos, da atualização da metodologia e do aumento do nível de comprometimento por parte dos órgãos responsáveis pelo sistema educacional, “São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso real da língua-alvo que o aluno tem como normais. Em qualquer situação, será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor”. (Almeida Filho, 1998, p. 13).

Como se pode perceber, a afetividade se faz incluir entre os principais fatores intervenientes no processo de ensinar e de aprender línguas estrangeiras.

No tocante ao ato de ensinar, essa subsidia a visão que o professor tem em relação ao próprio ensino, à língua-alvo, aos alunos, ao material, à profissão e à cultura-alvo. Sentir-se realizado em relação à formação e à profissão, identificar-se com o idioma que ensina e com a cultura deste e se manter motivado funcionam como pré-requisitos para o êxito do ato de ensinar, porque tanto impulsionam o professor a enfrentar as adversidades quanto o estimulam a evoluir e a primar pela qualidade do trabalho que executa.

No que tange ao ato de aprender, a afetividade orienta a relação que se estabelece entre o aluno e a língua estrangeira a ser estudada. Tal processo se baseia na visão do estudante sobre a língua e a cultura-alvo (estrutura, sonoridade, país de origem, costumes, hábitos e formas de vida), o professor e o grupo, ademais de considerar os anseios e idealizações que o indivíduo mantém a respeito do uso da língua estrangeira. A manifestação de interesse ou resistência em relação ao novo idioma está condicionada ao atendimento ou frustração das expectativas e desejos do aprendiz no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, identificar um grau satisfatório de afetividade, tanto no ensinar quanto no aprender, torna-se difícil ao se tratar do ensino de língua estrangeira na escola, fato que pode ser facilmente comprovado mediante a análise da situação a que professores e alunos necessitam se submeter dadas as condições precárias nas quais a disciplina de língua estrangeira se realiza.

Para proceder à identificação da afetividade no âmbito escolar, pode-se, a princípio, por meio dos questionamentos a seguir, refletir acerca do déficit da afetividade docente:

- Como se sentir realizado em relação à formação, se os conhecimentos adquiridos não condizem com a postura tradicional que o professor é obrigado a assumir?

- Como se sentir realizado em relação à profissão, se o professor não consegue cumprir o objetivo maior desta, ou seja, capacitar o aluno no uso pleno da língua estrangeira?

- Como se sentir realizado em relação à profissão, se o ensino de língua estrangeira é desassistido, desvalorizado e marginalizado em relação às outras disciplinas?

- Como se sentir realizado em relação à formação e à profissão, se não se consegue atribuir funcionalidade aos conteúdos ensinados?

- Como se manter motivado diante da apatia dos alunos que, logicamente, não respondem bem ao método tradicional por perceber que não farão uso concreto, por exemplo, de conteúdos desconexos de natureza gramatical?

- Como se manter motivado diante do conjunto de todas as adversidades impostas ao ensino de idiomas no contexto escolar?

Em face da realidade exposta por meio de tais questionamentos, é difícil imaginar que o professor da disciplina de língua estrangeira conserve algum traço de afetividade, mas se não o mantivesse, seria inviável continuar exercendo a profissão. O que ocorre é que o processo de ensino e aprendizagem envolve inúmeros aspectos e, ao passo que o professor não desenvolve laços de afetividade para com uns, desenvolve-os para com outros.

Os questionamentos feitos anteriormente expressaram as principais insatisfações docentes em relação ao ensino de língua estrangeira na escola. Entretanto, o professor pode se compensar afetivamente por meio: da identificação que sente a respeito da língua e da cultura-alvo; da realização oferecida pelo ato de ensinar; do gosto pelo contato com o outro; da vontade de superar obstáculos e de vencer desafios; do compromisso para com a formação do indivíduo; entre outros.

Quando ao aluno, também apresenta insatisfações no que tange à disciplina de língua estrangeira, cujos reflexos atingem diretamente a afetividade. Essas insatisfações se originam, principalmente, em virtude da frustração do aprendiz ao se deparar com um ensino que não oferece acesso pleno à língua estrangeira, sem funcionalidade, fragmentado, desconexo, e para o qual, muitas vezes, não se disponibilizam professores capacitados e tão pouco os recursos necessários à sua realização.

Contudo, assim como o que ocorre com o professor no processo de ensino, o aluno também pode manter laços de afetividade para com outros aspectos envolvidos no

processo de aprendizagem. Isso pode se dá, principalmente, mediante a identificação do estudante em relação à língua e cultura-alvo (por já conhecer, achar fácil ou, simplesmente, gostar) ou a motivação originada por precisar suprir uma necessidade urgente (passar no vestibular, por exemplo).

Como se pode perceber, o professor dispõe de mais oportunidades para desenvolver laços afetivos no ato de ensinar do que o aluno no de aprender. Esse fator, somado à necessidade da presença de um nível satisfatório de afetividade no processo de ensino e aprendizagem e ao fato das manifestações afetivas ocorrerem, normalmente, sem que o aluno se dê conta, compõe um quadro delicado, que exige atenção e atitudes concretas do professor.

Almeida Filho (1998) salienta que fatores como ansiedade alta, percepção de irrelevância no plano pessoal, timidez, cansaço, motivação insuficiente e falta de identificação com a língua ou com a cultura em estudo podem ser reduzidos, a princípio, por meio do estabelecimento de um clima de confiança, que pode ser obtido mediante atividades que contemplem conteúdos parcialmente conhecidos.

No que tange ao quadro geral, dada a relevância da afetividade no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, é essencial que o professor estabeleça procedimentos específicos para trabalhá-la, objetivando desenvolver o interesse do aluno pelo novo idioma, atribuir a este funcionalidade, conscientizar sobre as possibilidades de aplicabilidade, estabelecer um ambiente agradável e de confiança e propor atividades interessantes e dinâmicas. É igualmente importante que o professor procure manter um bom nível de relacionamento com o aluno, que busque conhecê-lo, trocar experiências, expandir a relação para além dos limites da sala de aula.

Em suma, independente de estar iniciando ou concluindo o ensino da língua estrangeira, o professor nunca poderá negligenciar os fatores referentes à afetividade, pois isto comprometeria diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

5.5. O Telensino

O Telensino, iniciado no Estado do Ceará em 1974, é veiculado por meio da Televisão Educativa do Ceará, que é a responsável pela implantação do sistema de teleducação do Estado.

Trata-se de um sistema de ensino baseado na emissão de aulas televisionadas, cujo conteúdo se refere ao ensino fundamental, 3º e 4º ciclos.

As teleaulas são acompanhadas por um orientador de aprendizagem, nomenclatura dada ao professor que intermedia os conhecimentos transmitidos, de forma a auxiliar o telealuno no processo de aprendizagem. As principais funções desempenhadas pelo orientador de aprendizagem envolvem a organização do espaço físico da telessala, o acompanhamento e monitoramento das transmissões, o esclarecimento das dúvidas, o auxílio à execução dos exercícios e a avaliação do rendimento escolar do telealuno.

O Telensino se originou, primordialmente, na forma de uma proposta que tornaria viável o aumento da oferta de matrícula de 5ª a 8ª série, possibilitando o acesso à escola de uma grande demanda de alunos que concluem a primeira etapa do ensino fundamental e não têm condições de continuar os estudos.

De acordo com a SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará – (2006), o referido sistema de ensino cumpriu com o seu propósito maior, tendo em vista que hoje alcança um nível bastante significativo da oferta destinada ao ensino fundamental no Estado do Ceará, abrangendo 2.455 escolas da rede pública de ensino em 172 municípios cearenses, e atendendo a mais de 420.000 alunos. Assim sendo, tornou possível o processo de democratização do ensino na capital e nos municípios do interior do Estado, especialmente na zona rural, permitindo que chegasse às localidades mais distantes um projeto educativo que pudesse funcionar independente das deficiências na qualificação do corpo docente e técnico e da carência financeira do ensino público, e disponibilizando material didático de apoio igual para todos os estudantes.

Além de estender o número de vagas no ensino fundamental, de superar as necessidades da rede pública e de proporcionar iguais condições de estudo, o Telensino também visou, quando de sua origem, melhorar o nível do sistema de ensino por meio da incorporação de recursos tecnológicos e de inovações metodológicas no processo educacional.

Quanto aos recursos tecnológicos, em especial a televisão, imaginou-se que transformariam o ambiente da sala de aula, dinamizando-o e unindo ao programa curricular um conjunto variado, interessante e atualizado de informações sobre o mundo, assim como lazer e orientações extracurriculares na área da saúde, economia, religião, arte, vida social e cultura.

Segundo a SEDUC (2006), compõem a estrutura do Telensino:

- equipes curriculares
- equipes de acompanhamento pedagógico
- emissão de programação (teleaulas e programas especiais) por meio da TVC, em canal aberto
- telessalas, que correspondem ao ambiente organizado e monitorado onde se dá a recepção das teleaulas
- orientadores de aprendizagem, que são professores responsáveis pela mediação do processo de ensino e aprendizagem. Atuam por área de ensino: linguagens e códigos, cultura e sociedade, e ciências da natureza e matemática.

A SEDUC (2006) destaca, ainda, que a proposta pedagógica do Telensino foi elaborada visando o comprometimento com o humanismo pedagógico e com a formação de alunos solidários, participativos, críticos, criativos, autônomos e reflexivos.

Para atender a tal proposta, o referido sistema de ensino disponibilizou programas especiais, de interesse dos educandos e educadores. Tratam-se de programas ao vivo, que promovem a interatividade entre a escola e a sociedade mediante uma linha direta de comunicação (fax, telefone, correio eletrônico). As temáticas de tais programas se relacionam às questões culturais, sociais, tecnológicas e educacionais. São nove os programas especiais:

- Telenfoque

- Aula-interação

- TV-interação

- Momento Interativo

- O Fazer Alternativo

- Encontro

- Telensino – A Oportunidade que me Faz Crescer

- Escola de Pais (piloto)

- Conexão Escola (piloto)

Contrapor os objetivos iniciais do Telensino à situação atual na qual está inserido permite apontar alguns dos principais pontos fortes e falhos deste projeto educacional, quais sejam:

Pontos fortes

- Como mencionado anteriormente, de fato o Telensino ampliou significativamente a oferta de matrícula no ensino fundamental, principalmente por prescindir da necessidade de docentes habilitados e de técnicos qualificados, e de poder ocorrer independentemente da carência financeira do ensino público;

- Democratizou o ensino fundamental, oferecendo as mesmas condições de ensino e aprendizagem a todos os alunos da rede pública, independente do lugar onde vivem;

- Introduziu um importante recurso tecnológico na sala de aula, a televisão, que modificou o ritmo das aulas, geralmente tradicionalistas, e permitiu o acesso a informações atuais e interessantes, que contribuem para a formação do aluno.

Pontos falhos

- O material didático, por mais que seja igual para todos os alunos que participam do projeto, não é distribuído em número suficiente, o que impede um acompanhamento adequado das aulas e que o aluno possa estudar em casa sob a orientação de um material que atenda satisfatoriamente as necessidades;

- As teleaulas são transmitidas de forma inconstante, repetitiva e com curta duração, o que compromete o processo de aprendizagem;

- As explicações fornecidas pelo Telensino a respeito do conteúdo são pouco objetivas, às vezes complexas e, de modo geral, não alcançam o nível de compreensão dos alunos;

- Os orientadores de aprendizagem, geralmente licenciados para o ensino de uma disciplina em específico, perdem-se ao ter que atuar integralmente na área de ensino corresponde a sua formação. Esse é um dos aspectos mais preocupantes em relação ao Telensino, pois fragiliza de forma considerável o processo de ensino e aprendizagem em um momento dito “fundamental” na formação do aluno. Supor, por exemplo, que um professor de português esteja capacitado para ensinar inglês põe em xeque o valor da formação acadêmica, além de declarar publicamente a falência do ensino da rede pública;

- Apesar do Telensino visar melhorar, expandir, complementar e enriquecer o ensino fundamental, o que se vê na prática é um projeto educacional deficiente, cujos concluintes apresentam um nível insatisfatório de aprendizagem, o que compromete gravemente o ensino médio.

Todos esses pontos falhos, obviamente, interferem no aprendizado da língua estrangeira. Entretanto, dois aspectos se destacam:

- Na rede pública, é no ensino fundamental que se dá o primeiro contato com a língua estrangeira. Se esse momento ocorre sem um planejamento adequado, com material didático pouco atrativo ou insuficiente e mediante aulas que são transmitidas pela televisão de modo repetitivo e inconstante, com pouca duração e explicações complexas, não alcançando o nível de compreensão do aluno, certamente, além de não capacitar o aprendiz ao que se dispõe, ou seja, ao ensino da leitura e da gramática, ainda criará o estigma de que a língua estrangeira é difícil;

- A disciplina de língua estrangeira, em especial, é a que exige mais conhecimentos específicos do docente, não somente em relação à própria língua, mas também a respeito da metodologia que se deve aplicar. Dessa forma, é arriscado destiná-la a um professor sem habilitação, como é o que ocorre no Telensino.

Em suma, pode-se concluir, em razão dos motivos citados, que o Telensino figura hoje ao lado dos principais entraves ao êxito do processo de ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro na escola. Essa realidade é denunciada não somente pelos estudiosos da área, mas também pelos próprios professores e alunos, que necessitam enfrentar no ensino médio, ademais dos problemas mencionados no tópico 5.3., a quase total falta de conhecimento discente na língua estrangeira. Esse fato atrasa o programa do ensino médio, inviável de ser acompanhado por apresentar incompatibilidade em relação ao nível de aprendizagem alcançado no ensino fundamental, e desmotiva alunos e professores por desacreditar o ensino de língua estrangeira na escola.

5.6. O Significado da Oferta de Cursos de Idiomas pelas Escolas Particulares

Atualmente, em razão das necessidades da sociedade globalizada, é cada vez mais freqüente a oferta de cursos de idiomas pelas escolas particulares, atribuindo a este aprendizado o caráter de atividade extracurricular e elitista.

Entretanto, se o ensino de língua estrangeira, na forma de conhecimento que ajuda a compor a formação do indivíduo, é direito que deveria ser garantido pelo sistema educacional, por que as escolas particulares estão se dispondo a oferecer cursos especializados em tal ensino?

É possível responder a essa pergunta reafirmando a inadequação observada ao comparar a realidade do ensino de língua estrangeira na escola aos princípios constantes dos PCNs e métodos direcionados ao ensino de idiomas. Verificou-se, quando dessa comparação, que a disciplina de língua estrangeira na escola contempla apenas o estudo da gramática e da compreensão textual, aspectos necessários, mas absolutamente insuficientes para o domínio pleno da língua.

Em face desse contexto, as escolas particulares optaram por ofertar o ensino de idiomas de forma plena aparte do currículo escolar. Tal atitude, ao mesmo tempo em que representa o reconhecimento de que o ensino de língua estrangeira é realizado de modo inadequado e deficiente na escola, ratifica que este ensino é fundamental para a formação discente, uma vez que a rede particular procura oferecê-lo integralmente, ainda que sob forma de atividade extracurricular.

Infelizmente, essa realidade conduz o ensino de língua a uma regressão, mercantilizando-o e, mais uma vez, tornando-o acessível somente a uma parcela privilegiada da população, o que acentua as diferenças entre as pessoas, limita as possibilidades profissionais daqueles que não podem pagar um curso, além de tirar-lhes a oportunidade de competir em condições semelhantes com outros que tenham o mesmo nível de formação.

5.7. O Ensino de Idiomas e as Novas Tecnologias

A introdução do uso do computador no contexto escolar revolucionou a metodologia de ensino. Ao mesmo tempo em que o aluno se motiva, uma vez que rompe com a rotina da aula tradicional, pode acessar um mundo ilimitado de possibilidades, por meio do qual se disponibilizam, por exemplo, bibliotecas, jornais, banco de dados, resultados de pesquisas, artigos científicos e uma infinidade de informações que são atualizadas a todo momento. A articulação de imagens, sons e informações e a rapidez com que podem ser processados convertem o uso do computador em uma poderosa ferramenta de ensino.

Em relação ao aprendizado de idiomas, o computador funciona de forma a contemplar, de modo bastante diversificado e interessante, as quatro habilidades, ao passo que os recursos até então utilizados, como vídeo-cassete e gravador, limitam-se à prática da habilidade auditiva e, indiretamente, das habilidades de escrita e expressão oral.

A expressão máxima da utilização do computador como instrumento de aprendizagem é a internet, cujo acesso oferece alguns dos benefícios expressos a seguir:

- Disponibilidade de textos autênticos, atualizados e ilimitados;
- Autonomia por parte do aluno, que executa as atividades, muitas vezes, segundo um planejamento e ritmo próprios, tendo a opção de dar continuidade aos trabalhos fora da sala de aula;
- Disponibilidade de páginas especializadas em atividades diversas no que tange ao aprendizado de línguas estrangeiras, que podem ser utilizadas por professores e alunos;
- Utilização de bate-papos e correspondência eletrônica, que potencializam o intercâmbio de informações entre as pessoas;
- Oferta de informações atualizadas e diversificadas que auxiliam as pesquisas.

Além da internet, o computador pode oferecer outros recursos muito eficientes no ensino de línguas estrangeiras, como programas de multimídia e o processador de palavras.

Os programas de multimídia podem ser elaborados especificamente para o ensino e o aprendizado das línguas estrangeiras, de forma a abordar objetivos específicos e a promover a prática de uma ou mais habilidades.

Sobre o processador de palavras, tem como prioridade o exercício da habilidade escrita. É um programa que permite a composição de documentos por meio do uso de vários recursos, possibilitando ao aluno copiar textos e imagens de diversas fontes e manipulá-los de acordo com objetivos pontuais. Tais recursos oferecem algumas vantagens, como a facilidade de verificação ortográfica e de correção gramatical, o que auxilia o aluno na realização de uma produção textual eficiente e de qualidade. Além disso, ao trabalhar com textos diversos, o aprendiz tem acesso a conhecimentos de outras áreas, o que significa dizer que o uso do processador de palavras também promove a interdisciplinaridade.

Faz-se importante acrescentar que a interdisciplinaridade não é contemplada somente nesse momento, pois o acesso à internet abre as portas da sala de aula ao mundo e, dificilmente, o professor de línguas estrangeiras promoverá atividades a serem desenvolvidas na rede mundial de computadores que objetivem exclusivamente o aprendizado da língua-alvo. Ao contrário, as atividades são diversas e, muitas vezes, desafiadoras, que envolvem conhecimentos culturais, geográficos, históricos, biográficos e sobre atualidades.

Tendo em vista os motivos arrazoados, parece ser lógico relacionar o êxito das aulas de língua estrangeira ao uso das novas tecnologias. Contudo, certos aspectos referentes a esse tema requerem atenção:

- Para fazer uso eficiente dessas ferramentas, o professor necessita se familiarizar e ao aluno em relação ao manuseio do computador e à linguagem própria da computação, e planejar a aula adequadamente, preestabelecendo, por exemplo, as páginas da internet que deverão ser acessadas, e procurando presumir o tempo que tal acesso levará para ser realizado. Se dispuser de poucos computadores, terá que adaptar a atividade a ser executada, de forma que os alunos sejam expostos aos mesmos estímulos e que todos tenham a oportunidade de manusear a máquina;

- A realidade das escolas brasileiras ainda não oferece as condições suficientes para que o uso das novas tecnologias seja incorporado ao ensino de línguas estrangeiras. Primeiramente, e em especial no que se refere à rede pública, faltam recursos materiais e, quando existem, falta manutenção e até profissionais que estejam aptos a manuseá-los. Além disso, os currículos elaborados para o ensino de idiomas, na maioria das escolas brasileiras, estão voltados para o exercício da compreensão textual e da gramática, contexto restrito que não requer e tão pouco disponibiliza tempo para o uso de recursos tecnológicos.

6. Conclusão

A leitura e reflexão acerca do ensino de línguas estrangeiras na escola permitem concluir que este assunto é complexo, vasto e inclui, como lembra Bohn (2000, p. 119), “conceitos como nação, governo, legislação, cultura, identidade, desenvolvimento educacional, dominação, desigualdade, ideologia, política internacional, colonialismo, exploração, ética, formação do professor, educação continuada, necessidades de uso, comunicação, avaliação, habilidades lingüísticas, objetivos de ensino, teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, pesquisa interdisciplinar etc.”.

Constatou-se que tal ensino sempre esteve diretamente vinculado aos interesses políticos e econômicos e que a legislação, ainda que tenha apresentado alguns sinais de evolução, não contribuiu de forma relevante com a implementação de um ensino de língua estrangeira de qualidade no âmbito escolar. Ao contrário, restringiu-o, marginalizou-o e negligenciou aspectos significativos como a diversidade cultural do país, as novas demandas da sociedade globalizada e o compromisso para com a formação do indivíduo.

Apesar da LDB 9.394/96 não se posicionar a respeito da necessidade de se estabelecer uma segunda língua e de abordar o plurilingüismo de modo discreto e ineficaz, verificou-se que estes aspectos se constituem, na atualidade, em componentes fundamentais para o ensino de língua estrangeira, tanto por propiciar o atendimento às demandas oriundas do processo de interconexão mundial, quanto por considerar e respeitar a riqueza cultural do país.

Em razão dos motivos citados no decorrer desta pesquisa, pode-se concluir que a disciplina de língua estrangeira contribui de maneira efetiva para o processo de formação do indivíduo, classificando-se como injustificável qualquer tentativa de atribuir a esta disciplina um caráter diferenciado em relação às demais disciplinas do currículo escolar.

Contrapor os princípios constantes dos PCNs e dos métodos especializados no ensino de línguas estrangeiras à forma como a escola executa tal ensino conduziu à constatação de que esta instituição desenvolveu uma metodologia própria para o ensino de idiomas. Dita metodologia se caracteriza pelo enfoque à gramática e à compreensão textual,

pela inadequação às necessidades do processo de aprendizagem, por ser ineficaz, desassistida e se fazer executar em um contexto precário, no qual se identificaram como principais problemas:

- a falta de compromisso dos órgãos responsáveis pelo sistema educacional, o que implica na não indicação, na rede pública, de um livro didático, na imposição de uma carga horária reduzida e na falta de recursos e de professores capacitados;

- a imposição da postura tradicionalista tanto no momento de elaborar o programa da disciplina quanto na hora de executá-lo;

- o baixo nível de conhecimento dos alunos na língua-alvo e na língua materna;

- o não atendimento aos princípios básicos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de idiomas;

- a utilização do Telensino, sistema educacional usado por parte das escolas públicas, que hoje se apresenta como deficiente e sem condições de garantir um ensino de qualidade, comprometendo gravemente o ensino fundamental;

- a falta de motivação de professores e alunos em virtude dos problemas acima citados.

Em relação aos aspectos afetivos, observou-se que não podem ser ignorados, uma vez que são cruciais por fazerem parte do conjunto dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e de aprender línguas estrangeiras. Tais aspectos subsidiam a visão que o professor tem em relação ao próprio ensino, à língua-alvo, aos alunos, ao material, à profissão e à cultura-alvo, e orientam a relação que se estabelece entre o aluno e a língua estrangeira a ser estudada.

Apesar de relevante, os índices de afetividade docente e discente são baixos no contexto escolar no que concerne ao ensino de idiomas, devido aos motivos já arrazoados, o que compromete, ainda mais, o referido ensino.

A inadequação e ineficácia da disciplina de língua estrangeira se fazem ratificar por meio da crescente oferta de cursos de idiomas pelas escolas particulares. Esse fato, contrário aos objetivos educacionais, atribui ao aprendizado de línguas estrangeiras o caráter de atividade extracurricular e elitista.

A respeito da inserção das novas tecnologias na sala de aula de língua estrangeira, pôde-se perceber que enriquece, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem, revolucionando a metodologia de ensino, motivando professores e alunos e permitindo o acesso a uma infinidade de informações. Contudo, a realidade das escolas brasileiras, sobretudo no que tange à rede pública, ainda não oferece as condições necessárias para que o uso das novas tecnologias seja incorporado ao ensino de idiomas. Isso se deve à falta de recursos materiais, de manutenção para estes e de profissionais que possam manuseá-los, assim como à inadequação no que diz respeito à metodologia utilizada pela escola, de caráter limitado e que não requer e tão pouco disponibiliza tempo para o uso de recursos tecnológicos.

Em face do quadro situacional identificado em relação à disciplina de língua estrangeira, das exigências impostas pelo processo de interconexão mundial, que se fazem cada vez mais urgentes, e do respeito à formação do cidadão, que deve ser assegurado pelo sistema educacional, chama-se a atenção para a necessidade de se reformular, com urgência, a política de ensino de línguas estrangeiras praticada no âmbito escolar.

Entretanto, essa ação consiste em uma tarefa complexa, que envolve inúmeras questões e depende da participação direta de professores, lingüistas aplicados, pesquisadores, representantes das comunidades e autoridades do governo.

Deve ser iniciada a partir do poder ideológico, representado por professores e especialistas no ensino de idiomas, uma vez que atuam na base dos problemas e dispõem dos conhecimentos necessários para propor mudanças significativas e condizentes com a realidade das escolas brasileiras. Conforme Bohn (2000, p. 118), tais profissionais, “ao sugerir uma política nacional de ensino de línguas, devem desenvolver uma vontade política nacional pelos objetivos de uma política de ensino de línguas estrangeiras e, através de ação e participação política, convencer as lideranças comunitárias, educacionais e governamentais do valor educacional e profissional da aprendizagem de línguas estrangeiras”. O referido autor

salienta que, para construir a vontade coletiva suficiente para a ação política, é imprescindível o somatório das forças, ou seja, é preciso que se unam em torno dos mesmos objetivos pesquisadores e professores de universidades, associações de classe, por meio de dirigentes e grupos associados, coordenadores de ensino em nível estadual e municipal de escolas públicas e privadas, e, finalmente, os professores destas escolas.

No que tange à participação dos professores, é importante ressaltar que não pode se restringir à execução da política de ensino, mas deve se estender ao planejamento, elaboração, leitura crítica e promulgação da proposta, para que não procedam à aplicação mecânica e incontestada de um projeto político que, algumas vezes, nem conseguem compreender, e se sintam mais comprometidos por estarem diretamente envolvidos no processo decisório.

Bohn (2000, p. 129) conclui que uma política de ensino de língua estrangeira será bem sucedida na medida em que:

- “1. haja uma boa circulação de informações e de decisões entres os diversos “estratos” (intelectuais) que participam da política de ensino – entre professores e pesquisadores, particularmente;
2. os processos decisórios não forem repressivos e conservadores, mas progressistas e democráticos, buscando claramente elevar o nível de participação e a qualidade desta entre os membros;
3. os participantes do grupo se sintam deliberadores e não meros executores de tarefas e normas prescritas pelos intelectuais tradicionais ou pelas instituições”.

Dentre as ações específicas que tal política deve propor, destacam-se como principais:

- a reformulação da metodologia de ensino, de forma que passe a atender aos princípios básicos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de idiomas, o que subentende a contemplação das quatro habilidades;

- o incentivo ao ensino plurilíngüe;
- a relutância ao estabelecimento de monopólios lingüísticos;
- a atualização pedagógica;
- a exigência da formação docente específica;
- o incentivo à implantação de uma segunda língua;
- o aumento da carga horária para a disciplina de língua estrangeira;
- a atribuição ao ensino de idiomas do mesmo *status* destinado às outras disciplinas do currículo escolar;
- a introdução desse ensino nos primeiros ciclos do ensino fundamental;
- a garantia dos recursos necessários à realização de um ensino de qualidade;
- a escolha da língua estrangeira com base nos interesses da comunidade escolar local.

Finalmente, há de se destacar que tentativas isoladas e pontuais serão, absolutamente, ineficazes no sentido de alterar a difícil realidade do ensino de língua estrangeira no âmbito escolar. O maior problema diz respeito à política de ensino atual, que está ignorando o fato de que todo cidadão tem direito à plena cidadania, à formação, o que, na sociedade globalizada, quer dizer ter acesso à aprendizagem de idiomas. Tal política inadequada resultou na execução de um subensino, cuja existência se registra meramente por formalidade. Assim sendo, é imperiosa a necessidade de que seja realizado um trabalho sério e amplo de revisão dessa proposta, de forma a considerar as opiniões dos diversos segmentos, especialmente do poder ideológico, respeitar os direitos educacionais do indivíduo, a diversidade cultural e o potencial econômico do país, e atentar para o processo de interconexão mundial.

Além disso, é importante lembrar que o rigor não deve se concentrar somente no planejamento e na elaboração da ação política, mas também no momento de executá-la, tendo em vista as ações contrárias.

7. Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 1998.

BOHN, I. Hilário. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. In: Linguagem & ensino, volume 3, nº 1, 2000.

BRASIL. Lei nº 5.692. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Congresso Nacional, 1971.

- BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: 1997 (versão preliminar – mimeo).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. 244 p.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta & SANZ, Glòria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó editorial, 1994. 576 p. [Colección El Lápiz].
- COSTA, Maria José Damiani; ZIPSER, Meta Elisabeth; ZANATTA, Marta Elizabete; MENDES, Angelita (orgs.). Línguas: ensino e ações. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.
- FRATESCHI, Celso. O futuro da cultura no mundo não-hegemônico. São Paulo: Fórum Cultural Mundial, 2004. [on line] <www.forumculturalmundial.org/noticias_0038.php#1>, acessado em 22/11/05.
- HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KEZEN, Sandra. O ensino de língua estrangeira no Brasil. [on line] <www.fdc.br/lingua_estrangeira.htm>, acessado em 03/02/06.
- LUCCI, Elian Alabi. A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar. Revista Videtur, 2002. [on line] <www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>, acessado em 24/10/05.
- MARTINS, Maria Helena Pires. A importância da arte na cultura. Educarede, 2004. [on line] <www.educarede.org.br>, acessado em 22/11/05.
- MENDES, Antonio Marques. A globalização. Causa Liberal, 2001. [on line] <www.causaliberal.net/documentosAMM/globalizacao.htm>, acessado em 24/10/05.

- PAGEL, Dário. O ensino da língua estrangeira e o contexto brasileiro. In: COSTA, Maria José Damiani (et al.), orgs. Línguas: ensino e ações. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.
- RAMOS, José Maria Rodriguez. Globalização e comunicação. Jornal Interprensa, ano VI, número 61, 2002.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Fato, ideologia, utopia. Artigo. Publicado no caderno Mais!, Folha de São Paulo, 24 de março de 2002.
- SANTOS, Júlio. A cultura em reflexão. Aracati: 1999. [on line] <www.dhnet.org.br/w3/cervante/textos/refletindo.doc>, acessado em 22/11/05.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Telensino: veículo para formação cidadã. [on line] <www.seduc.ce.gov.br/telensino.asp>, acessado em 31/01/2006.
- SECRETARIA DE ESTADO, DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Proposta curricular do Estado de Santa Catarina – Língua Estrangeira: a multiplicidade de vozes. Florianópolis, SC: SED, 1998.
- SOUZA, Anderson Barboza de. Globalização: algumas reflexões. Textos. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, nº 14, setembro de 2000.
- VIVIANI, Zélia Anita. Um projeto para a implementação de língua(s) estrangeira(s) no currículo escolar (ou ações em favor do plurilingüismo). In: COSTA, Maria José Damiani (et al.), orgs. Línguas: ensino e ações. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.