

## O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil

Deise Picanço<sup>1</sup>

This article focuses on linguistic education and language teaching in Brazil in the last decades. Firstly, it approaches the fact that some data about Brazilian population and linguistic education can throw light on some aspects of the topic in question. Afterwards, the article relates such data to theoretical and methodological issues, as they appear in documents and curriculum standards from recent years. In order to do this, the discussion is based on authors from the French Discourse Analysis School and the Bakhtin Circle. Finally, the article points to the formative role of foreign language in the context of basic education and human formation in general, through the notions of intersubjectivity and interculturality.

**Keywords:** Linguistic education – foreign language teaching – Brazilian education – French Discourse Analysis – interculturality – Bakhtin Circle

### 1. Educação linguística no Brasil: alguns dados para o início de uma conversa

Pensar o ensino de línguas num país com a extensão do Brasil, com quase 192 milhões de habitantes, respeitando toda a diversidade de situações que enfrenta a escola brasileira, não é uma tarefa nada simples. Levar em conta a diversidade, sem cair nas generalizações mais frequentes, é o desafio que nos propomos neste artigo, considerando dois eixos principais para a reflexão que se pretende fazer.

Primeiro pretendemos discutir como alguns dados sobre a população brasileira e a educação linguística podem nos apontar uma das faces da questão. Feito isso, buscaremos relacionar estes dados com as questões metodológicas apontadas pela grande maioria dos documentos e orientações curriculares, elaborados nos últimos anos no país e assinalar o aspecto formativo da língua estrangeira (LE) na educação básica e na formação humana no sentido mais amplo.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora Deise Cristina de Lima Picanço, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná – Brasil. E-mail: deise.picanco@ufpr.br

Sobre o que os dados nos apontam podemos ter um olhar mais otimista, se pensarmos no grande crescimento do acesso ao ensino de línguas e também às novas tecnologias. No entanto, tanto nossa experiência quanto os dados sobre os resultados da educação linguística brasileira nos mostram um quadro menos promissor.

Considerando que 30% da população brasileira está numa faixa de idade abaixo dos 15 anos, calculamos que, na educação básica <sup>2</sup>, estejam mais de 70 milhões de jovens estudantes.

Segundo o Ministério da Educação (MEC)<sup>3</sup> dados de 2005 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios [PNAD] do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística [IBGE] indicam que do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos [18 milhões], cerca de 25% [quatro milhões de jovens] encontravam-se matriculados neste nível de ensino. Em 2006, dois milhões de alunos concluíram o Ensino Médio. Cerca de 400 mil jovens ingressaram nas universidades e 700 mil concluíram o ensino técnico.

Considerando outros dados do IBGE, é possível dizer que 85% desses alunos vivem na zona urbana, onde a taxa de analfabetismo beira ainda os 10%.

Segundo a pesquisa mencionada acima (PNAD), os dados apontam que apenas 21% da população brasileira tinha acesso à Internet e somente 16% possuía computador em suas residências em 2005. Embora estes dados tenham se alterado bastante nos últimos três anos, consideramos que eles são suficientemente significativos para termos uma ideia geral de quem são os (diversos) alunos da escola básica no Brasil.

Se tomarmos como ponto de partida para a nossa análise os alunos do Ensino Médio, período em que se concentram os estudos de línguas nas escolas, pois há uma carga horária maior e em muitas delas há a oferta de mais de um idioma<sup>4</sup>, veremos que os resultados da educação linguística no país não têm sido de fato muito animadores. Se compararmos os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>5</sup>, realizado no ano de 2003,

---

<sup>2</sup> A Educação [ou escola] Básica no Brasil, hoje, é obrigatória e compreende os anos do Ensino Fundamental (9 anos) e do Ensino Médio (3 anos), direcionada à faixa etária que vai dos 5 aos 16 anos de idade em média. Antes da educação básica vem os três anos de Educação Infantil, que não são obrigatórios. Após a Educação Básica os alunos podem seguir para a área técnica ou tecnológica, ou para os cursos de graduação, no Ensino Superior.

<sup>3</sup> <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=391&Itemid=375>, acesso em novembro de 2008.

<sup>4</sup> Com a aprovação da lei 11. 161/2005, que cria a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola para os alunos do Ensino Médio, muitas delas passaram a oferecer este idioma como segunda opção de LE, no contra turno. As escolas terão até o ano de 2010 para adaptar-se à nova lei.

<sup>5</sup> Criado em 1998, o ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes concluintes, ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Em 2007, foi registrado recorde de inscritos (3.568.592) e participantes

que coloca em evidência, de forma contundente, a influência dos aspectos socioeconômicos no aproveitamento escolar do aluno – os mais recentes não o fazem com o mesmo detalhamento – veremos que o acesso ao computador e à Internet podem ser indicadores importantes para a avaliação desses resultados e para a avaliação de políticas educacionais e linguísticas.

Há, no exame de 2003, uma relação<sup>6</sup> estreita entre *menor grau de escolaridade dos pais, menor rendimento econômico familiar e notas baixas na prova objetiva e de redação*. Assim, a média final geral - obtida pelos(as) estudantes que vivem com renda *familiar de até um salário mínimo (cerca 200 dólares)* -, na prova de redação e na prova objetiva é de, respectivamente, 48,48 e 37,85. Essas médias sobem gradativamente à medida que a renda também sobe. Quando a renda familiar atinge o patamar *de 30 a 50 salários mínimos (de 5.900 a 9.950 dólares aproximadamente)*, as médias são de 66,38 e 68,73 nas provas de redação e objetiva geral, equivalendo a uma diferença de pontos correspondente a 17,9 na prova de redação, e de 30,8 na prova objetiva geral. Se relacionarmos *escolaridade dos pais* e as notas dos estudantes neste mesmo exame de 2003, as diferenças ficam entre 17,03 pontos (na redação) e 26,51 pontos (na prova objetiva), muito semelhantes às anteriores. Nesse mesmo ano, o Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) cruzou uma série de dados buscando compreender a influência dos bens materiais nos resultados gerais da prova. Desse cruzamento, chegou-se à conclusão de que a posse de um computador dá uma média de 15,1 pontos de diferença para cima nas médias finais dos estudantes e que o acesso livre à Internet se traduz em uma média final maior em torno de 15,8 pontos.

Capriglione 2004

Todos esses dados, no entanto, além da diferença nas notas de alunos com poder aquisitivo distinto, nos mostram que, embora a questão econômica, e a dificuldade de acesso aos bens materiais, possam explicar boa parte dos resultados desanimadores nesses exames, há uma outra forma de determinação destes resultados que não é tão visível, mas que mantém as médias abaixo dos 70 pontos. Como explicar, por exemplo, a média relativamente baixa (64,86 em redação e 65,31 na prova objetiva) dos estudantes com as melhores condições socioeconômicas? Como explicar, por exemplo, que os resultados dos exames do Programa Internacional de

---

(2.738.610). No ano de 2008, o ENEM foi aplicado em cerca de 900 municípios do país. Por ser voluntário, a participação dos estudantes nesse exame cresceu na medida em que mais de 500 instituições passaram a utilizar o ENEM em seus processos seletivos. Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do ENEM busca ser interdisciplinar. [<http://www.enem.inep.gov.br/>] [data da última consulta dezembro de 2008]

<sup>6</sup> Para maiores detalhes sobre esse cruzamento de dados, ver Castro e Picanço (2008).

Avaliação de Estudantes (PISA) de 2000 e de 2006<sup>7</sup>, por exemplo [que avaliaram a capacidade de leitura de textos necessários ao relacionamento social cotidiano de nossos estudantes], tenham nos deixado nos últimos lugares de uma tabela de mais de trinta países? Isso, sem contar que este exame é realizado com adolescentes (de 15 anos) de escolas públicas e privadas<sup>8</sup> ao mesmo tempo?

Se nossos alunos da escola básica têm mostrado, no geral, uma baixa capacidade de leitura e produção de texto em língua materna é de suspeitar que o resultado não seja muito animador em LE. E, contrariamente ao discurso que circula nas escolas, de que não adianta tentar ensinar LE a alunos com baixo rendimento em sua língua materna, acreditamos que ela tem um papel formativo importante - embora esteja esquecido, principalmente por conta da importação de modelos metodológicos que desconsideram, por convicção ou desconhecimento, as peculiaridades da escola básica no Brasil - na superação destes resultados da educação linguística.

## **2. O ensino de línguas estrangeiras nas escolas e universidades brasileiras: um pouco de história**

Como parte do currículo da escola secundária brasileira desde sua sistematização, em 1837, com a criação do Colégio Dom Pedro II, o ensino de LE foi obrigatório até 1961. Durante esse período, até 1942, seguindo o modelo dos liceus franceses, eram ofertadas aulas de latim e grego (nos estudos clássicos), e de francês (por sete anos), inglês (por cinco anos), alemão (um ano). Após 1942, por conta dos problemas diplomáticos com a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial, o alemão foi substituído pelo espanhol<sup>9</sup>. Em 1961, uma reforma da escola secundária, que começava a dar um caráter profissionalizante às últimas séries - hoje as do Ensino Médio -, retirou a obrigatoriedade do ensino de LE, sugerindo que ela fosse mantida nas escolas que tivessem condições de fazê-lo. Na maior parte dos casos, foi mantida a oferta de francês e inglês. Seguindo uma tendência mundial, o ensino de inglês passou a ser hegemônico nas escolas de Ensino

---

<sup>7</sup> Divulgado em dezembro de 2007, o resultado do PISA 2006 mostra que os estudantes brasileiros pioraram sua capacidade de leitura em relação aos exames de 2000 e 2003, ficando a média nacional em 48<sup>o</sup> lugar entre 56 países. O teste foi realizado com 9.295 alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries ou do ensino médio de 625 escolas, públicas e privadas, de 390 cidades do país. O Brasil é o país que apresenta a maior diferença entre as médias de aproveitamento de escolas públicas e privadas na prova de ciências: 107 pontos. Nos dois casos, no entanto, ficamos abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>8</sup> No Brasil, desde 1970, quando ocorreu a expansão da escola básica, as escolas privadas passaram a obter melhores resultados que as escolas públicas, que começaram a receber estudantes oriundos de famílias menos escolarizadas e com menor capital sociocultural.

<sup>9</sup> Para maiores detalhes sobre as mudanças desse período ver Picanço (2003).

Médio no Brasil. Apenas em 1998 a LE voltou a ser obrigatória na escola básica. Os resultados, no entanto, não são muito animadores. Poucas são as escolas que podem afirmar que seus alunos, ao final do Ensino Médio, dominam uma LE para além do nível interpretativo exigido para serem aprovados nas provas de vestibular<sup>10</sup>. A maior parte desses futuros alunos do ensino superior não terá autonomia suficiente para a leitura de textos acadêmicos em geral, não só por conta da complexidade com que os temas serão tratados nesse ambiente, mas muito mais provavelmente pela falta de domínio de elementos linguísticos, pragmáticos e discursivos necessários a uma leitura adequada.

Esse problema, discutido no âmbito da academia desde a década de 1970, é reconhecido pela sociedade e recorrentemente apontado na imprensa. Em agosto de 2002, o jornal Folha de São Paulo, um dos maiores do país, apontava o fracasso do ensino de LEs na educação básica:

‘Apesar de o ensino de uma língua estrangeira no Brasil ser obrigatório desde a quinta série do ensino fundamental e de muitas pessoas frequentarem cursos em escolas especializadas, poucas aprendem a falar fluentemente. O problema é admitido até mesmo pelo Ministério da Educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC criticam o ensino de línguas estrangeiras no país, não só na rede pública, mas também na particular. O principal ponto levantado no documento é a forma como a matéria é apresentada aos alunos. Segundo o texto, o ensino é baseado "apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade". Segundo a diretora do ensino médio do MEC, Maria Beatriz Gomes da Silva, os parâmetros pretendem estabelecer uma proposta de mudança. "Nós queremos que os estudantes construam significados, não só decorem regras", afirma a diretora. O baixo aproveitamento nas línguas estrangeiras de quem não frequentou escolas especializadas levou o deputado federal Evilásio Farias (PSB-SP [Partido Socialista Brasileiro, no Estado de São Paulo]) a propor o fim da obrigatoriedade das provas de inglês nos vestibulares. "O

---

<sup>10</sup> Segundo o Guia do Candidato do processo seletivo de 2007/2008 da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a prova de Língua Estrangeira Moderna tem por objetivo avaliar a capacidade do candidato de compreender textos em língua estrangeira verificando até que ponto o candidato: identifica ideias principais e específicas do texto; estabelece relações entre diferentes partes do texto e entre texto e contexto; identifica diferentes pontos de vista. O conhecimento gramatical será avaliado em nível funcional. [[http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2008/documentos/guia\\_ps2008.pdf](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2008/documentos/guia_ps2008.pdf)] [data da última consulta dezembro de 2008]

poder público não tem o direito de exigir das pessoas esse conhecimento, se não as capacitou para isso". Para a professora de inglês Sirlene Aparecida Aarão, a proposta não enfrenta a causa do problema. "Ela não ataca a raiz do fato, que é melhorar o ensino público, permitindo o mesmo acesso à língua para as classes altas e baixas".

[<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10091.shtml>]  
[data da última consulta dezembro de 2008]

Quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>11</sup>, no final da década de 1990, acreditava-se que o processo de renovação do ensino avançaria rapidamente, pois estavam presentes naqueles documentos as discussões mais recentes sobre o tema e as propostas metodológicas mais *avançadas*. No entanto, embora a intenção inicial fosse de que todas as secretarias de educação estaduais discutissem o problema com os professores para subsidiar o documento, a precariedade de algumas secretarias, assim como a tendência autoritária de designar alguns *especialistas para delinear as melhores propostas*, acabou levando a um processo repleto de lacunas e contradições, tanto na sua elaboração, quanto nas referências teórico-metodológicas.

Nesse sentido, nos últimos 20 anos, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEMs) transformaram-se numa grande contribuição para a superação de alguns dos problemas da educação linguística no país, especialmente do ensino de LEs. Criados primeiramente nas escolas públicas estaduais de várias regiões do país, e depois nas escolas privadas, com características e propósitos um tanto distintos entre o setor público e o setor privado, o aspecto crucial e extremamente relevante na criação destes centros é a ampliação da oferta de cursos (de modalidades, locais e horários) e de idiomas estrangeiros. Nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, os primeiros centros de línguas de escolas públicas surgiram na década de 1980 com o propósito de ampliar a oferta de idiomas aos estudantes e à comunidade em geral, contrapondo-se ao *monoliguismo*<sup>12</sup> representado pela oferta de apenas uma língua, especialmente o inglês, pelas escolas de educação básica.

Para termos uma ideia da importância destes Centros, podemos tomar como referência alguns dados da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). No ano de 1986, a SEED -PR regulamentou a

---

<sup>11</sup> Os chamados PCNs, documentos publicados pelo Ministério da Educação em 1997, com o intuito de dar novas diretrizes para o ensino das várias disciplinas da escola básica, tinham como objetivo, ao mesmo tempo, apontar os problemas identificados em cada campo do saber e os caminhos metodológicos assinalados por professores das várias regiões do país.

<sup>12</sup> Termo usado pelos defensores da proposta inicial do CELEM, que não contemplava a oferta de inglês, pois este já estaria presente na grade curricular dos estudantes.

criação dos CELEMs. Naquele ano, esses Centros passaram a pertencer a 10 dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) existentes hoje, oportunizando a 79 escolas da educação básica do Estado a oferta de idiomas diferentes daqueles constantes na Matriz Curricular. De acordo com a disponibilidade de professores e do interesse dos alunos, eram ofertados cursos semestrais gratuitos de 60 horas em *Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano*. Segundo a Resolução Estadual 3.546/1986, o objetivo era oferecer

‘ensino instrumental da língua (aprendizado e aprofundamento), para o aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes, desenvolvendo neles especialmente as habilidades de leitura e interpretação de textos, oportunizando-se, aos alunos de melhor rendimento, o desenvolvimento da escrita e da fala’.

<http://www.seed.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php?PHPSESSID=2008123018553663> [data da última consulta dezembro de 2008].

Segundo dados da SEED - PR, o funcionamento dos CELEMs hoje é regulamentado pela *Resolução 3.977/2006 e eles* estão presentes em 29 NREs. Em pouco mais de vinte anos de sua existência, o CELEM - após ter passado por várias crises, quase deixando de existir no final da década de 1990 – quintuplicou o número de estabelecimentos que fazem parte do programa, num total de 359 escolas em todo o Estado. Hoje, desse total, 262 ofertam o idioma Espanhol, 39 ofertam o Francês, 16 o Alemão, 13 o Italiano, 10 o Ucraniano, 10 o Japonês, 08 o Inglês<sup>13</sup> e 01 oferta o Mandarim.

Obviamente, nem todos os estados brasileiros tiveram o mesmo nível de crescimento na oferta e na procura de cursos de idiomas nas escolas da educação básica, no entanto, nos últimos vinte anos, podemos perceber um incremento destes cursos. Os centros de línguas apesar de oferecerem geralmente cursos de 240 horas divididos em 4 semestres, não atingem o mesmo nível de aproveitamento dos cursos de idiomas privados, especialmente aqueles vinculados às embaixadas, que costumam ter melhores condições de funcionamento: professores mais bem remunerados, bibliotecas bem estruturadas e acesso fácil a equipamentos de som, computadores e Internet. Outra diferença é o nível sociocultural dos alunos: muitos deles têm pouca experiência com a linguagem escrita e um capital sociocultural muito baixo em relação aos alunos de outros cursos.

Com uma expectativa de aproveitamento diferenciada, outra contribuição recente, apesar de fugir ao escopo da escola básica, foi a criação, na década de 1990, dos Centros de Línguas nas universidades públicas federais e estaduais. Nesses cursos, o resultado é muito melhor,

---

<sup>13</sup> Como a língua inglesa é ofertada pela maioria das escolas na matriz curricular, muitas optam por não oferecê-la nos CELEMs.

aproximando-se ou mesmo superando outros cursos de idiomas. Em geral estes cursos são pagos pelos alunos, embora com um custo menor do que em outras instituições.

Algumas universidades e faculdades privadas também possuem centros como esses, ainda que não ofereçam a mesma variedade de idiomas, horários e cursos. Em algumas universidades públicas, no entanto, a diversidade de cursos é bem vasta. Há casos como o Centro de Línguas da Universidade de São Paulo (USP)<sup>14</sup> que, por ser uma unidade interdepartamental de estudos e de ensino, tem por objetivo o apoio à formação acadêmica da comunidade universitária, ofertando cursos instrumentais - leitura de textos acadêmicos - de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Japonês, além de cursos preparatórios para o *Test of English as Foreign Language* (TOEFL) e o *Test of English for International Communication* (TOEIC), cursos de Português como Língua Estrangeira e de Redação Acadêmica em Português e Inglês. O Núcleo de Ensino de Línguas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>15</sup>, criado em 2000, oferece cursos de LE (Português para Estrangeiros, Mandarim, Japonês, Russo, Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano) e de estudos clássicos (Latim e Grego Clássico). De 2005 a 2008, o Núcleo ofereceu cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de Português (Leitura e Produção Textual).

Com uma diversidade muito maior que o Núcleo da UFRGS, o Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN)<sup>16</sup> da UFPR, criado em 1995, oferece vários cursos à comunidade universitária, constituindo-se também como um espaço de formação para futuros professores, onde se pretende repensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área do ensino de línguas. Alguns dos cursos ofertados são: Alemão, Árabe, Chinês, Espanhol, Esperanto, Francês, Grego, Guarani<sup>17</sup>, Hebraico, Holandês, Polonês, Russo, Ucraniano, Português para estrangeiros, Inglês, Italiano, Japonês, Latim, Língua e Cultura Nórdica Antiga, além de cursos de Cinema, Dança Grega, História da África de Línguas Africanas, Música Popular Brasileira, Narrativa, Redação e Estudos Literários.

Não há dúvida, portanto, de que nos últimos 25 anos houve uma valorização do aprendizado de línguas que *aparentemente coincidiu* com a

---

<sup>14</sup>O Centro pertence à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo. [<http://www.fflch.usp.br/>] [data da última consulta dezembro de 2008].

<sup>15</sup> O Núcleo faz parte do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [<http://www.nele.ufrgs.br/>] [data da última consulta dezembro de 2008]

<sup>16</sup> O CELIN - UFPR está vinculado ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. [<http://www.celin.ufpr.br/>] [data da última consulta dezembro de 2008]

<sup>17</sup> Uma das línguas mais faladas pelas nações indígenas do Brasil. Das 6.000.000 anteriormente existentes, cerca de 180 línguas indígenas e dialetos são praticados hoje no Brasil por cerca de 330.000 índios, e por algumas comunidades do norte do país.

abertura política e econômica do país (Del Valle & Villa, 2005), e com uma discussão bastante intensa em torno de questões metodológicas envolvendo concepções de linguagem e aprendizagem (Moita Lopes, 1999; Leffa, 1988). No entanto, embora seja visível o aumento na oferta de idiomas, o inglês ainda é o idioma mais procurado pelos candidatos nos concursos vestibulares do país. Apesar da proximidade com os países de fala hispânica e das políticas linguísticas do governo<sup>18</sup>, a língua espanhola segue sendo a segunda opção da maior parte dos candidatos.

Para Del Valle & Villa (2005), a expansão do espanhol no Brasil foi uma consequência não só da abertura do país de modo geral, mas também de uma ação permanente e pensada das autoridades e das classes empresariais espanholas<sup>19</sup> para ampliar seus mercados. Essa mesma forma de ação também pode ser percebida, numa escala menor, na expansão de outras línguas. Elas se tornaram um produto altamente rentável, pois além de abrir espaços de interlocução entre as culturas que envolvem e são ditas por essas línguas, os idiomas em si tornaram-se fonte de lucro para todo o mercado editorial e de outros produtos que podem girar em torno dele. E, no Brasil, os idiomas que mais correspondem a esse perfil são o inglês e o espanhol.

Uma rápida análise da mídia de rua, em outdoors, faixas, cartazes e folhetos, e da mídia televisiva, é capaz de nos mostrar as positivities desse discurso<sup>20</sup> que diz as línguas como produtos que podem ser adquiridos *como se compra um pacote turístico*.

Segundo o estudo de Del Valle & Villa (2005), a Espanha possui empreendimentos vinculados à língua que, somados, significam 17% do seu PIB. O interesse das editoras internacionais por novos mercados como o Brasil, ocorreu no mesmo período em que ocorriam mudanças metodológicas no ensino de línguas, iniciadas na Europa no final da década de 1970, e que chegaram ao país no início da década de 1990, o que ampliou ainda mais a necessidade de investimentos do mercado editorial.

Embora existam outros fatores que podem influenciar a escolha do idioma que se vai estudar, os dados são bastante curiosos. Para termos uma

---

<sup>18</sup> Em 1992, com a assinatura do Tratado para a criação do Mercado Comum dos Países do Cone Sul (MERCOSUL), os dois idiomas - português e espanhol - passaram a ser oficiais no âmbito do Tratado; e, em 2005, foi assinada a lei 11.161, que torna obrigatória a oferta de espanhol nas escolas de Ensino Médio.

<sup>19</sup> Segundo os autores, a partir da análise de documentos do Instituto Miguel de Cervantes essa perspectiva pode ser percebida de forma bastante clara.

<sup>20</sup> A análise do discurso sobre a língua e seu ensino faz parte de um projeto de pesquisa que coordenamos na UFPR. Alguns resultados dessa pesquisa já foram divulgados em congressos como o 16º Congresso de Leitura (COLE) de 2007 [[http://www.alb.com.br/PAG\\_COLE.ASP](http://www.alb.com.br/PAG_COLE.ASP)] e o II Fórum Internacional Sobre Educação, realizado pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Torres, no Rio Grande do Sul, em 2008

[http://forum.ulbratorres.com.br/2008/mesa\\_texto/MESA%2019B%20%20PICANCO.pdf](http://forum.ulbratorres.com.br/2008/mesa_texto/MESA%2019B%20%20PICANCO.pdf)].

ideia do que isso significa, entre 2004 e 2007, segundo dados do vestibular da UFPR, o percentual de procura pela prova de língua inglesa oscilou entre 59,1% e 61%. Em seguida, aparece o espanhol, com percentuais que variaram de 37,6% a 39,7%. Em 2007, a procura pelos três outros idiomas — italiano, alemão e francês — chegou a 1,4%, o maior índice dos últimos quatro anos. Contrariamente ao que se imagina, pela história do ensino de LEs no Brasil, o francês perdeu espaço, e entre os últimos três idiomas oferecidos no vestibular, o italiano tem sido o mais procurado, seguido pelo alemão.

Considerando, por outro lado, que apenas 25% dos jovens chegam ao Ensino Médio, 2,5% chegam ao ensino superior e 5% ao ensino técnico, é visível o enorme abismo educacional existente no país do qual o ensino de línguas estrangeiras faz parte. Se destes 25%, a maior parte não consegue superar os 50 pontos nas provas do ENEM, ficando nossos jovens de 15 anos nos últimos lugares do exame do PISA, o quadro pouco promissor do qual falávamos no início parece ficar cada vez mais claro.

Partindo dessas considerações, acreditamos que esses dados todos apontam para o fato de que, assim como se faz necessário o combate às péssimas condições socioeconômicas dos nossos estudantes e da educação em geral (distribuição de renda, democratização do acesso à escola, melhores salários para os professores, criação e manutenção de bibliotecas, etc), se faz urgente o enfrentamento de alguns dos aspectos culturais que têm condicionado nosso olhar sobre a linguagem num viés bem particular: o da linguagem como construto teórico abstrato.

Esse olhar, caracterizado por abstrair a língua do mundo, descrevendo-a como algo divorciado da realidade social e cultural, tem gerado, como principal consequência, um certo embotamento na compreensão das particularidades, dos mecanismos e dos múltiplos aspectos (sociais, culturais, emocionais) envolvidos no fenômeno da interação verbal.

### **3. A cultura *normativista* e suas implicações metodológicas, sociais e subjetivas.**

Recuperando as reflexões de Voloshinov (1992) feitas no início do século XX, vemos que esse olhar normativista surgiu do intenso trabalho dos filólogos alexandrinos do final do século IV a.C., e se difundiu como a base teórica do pensamento sobre linguagem no mundo europeu e ocidental: ‘Na base dos métodos de reflexão linguística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas *mortas*, que se conservaram em documentos *escritos*. É preciso salientar com insistência que essa

abordagem filológica foi determinante para o pensamento linguístico do mundo europeu'. (Bakthin/Voloshinov, 1992, p. 96).<sup>21</sup>

Essa forma de conceber a linguagem se desdobrou em dois tipos de atividades complementares: uma dedicada a decifrar textos de uma língua determinada, geralmente línguas mortas ou estrangeiras; e outra dedicada a organizar a língua já decifrada para o ensino. Através dessas duas atividades, segundo Faraco (1997), o modelo de pensamento normativista permanece arraigado à cultura ocidental e faz parte das reflexões sobre as línguas vivas realizadas tanto no âmbito do senso comum, quanto no cotidiano da escola. Elas resultam, na maioria das vezes, em (pré-) juízos de valor sobre a língua – distinguindo modelos de uso considerados corretos de outros padrões, considerados errados -, e sobre como se deve ensiná-la. São estes juízos de valor que vemos todos os dias na imprensa (escrita ou falada), nas ruas, em outdoors e campanhas publicitárias, na avaliação dos alunos, feitas por seus professores (de língua e de outras áreas), e na avaliação que a própria sociedade faz de seu desempenho linguístico.

Esses juízos de valor criam no falante uma estima muito baixa em relação ao domínio e uso que faz da linguagem. Tais juízos nos fazem acreditar, para dar apenas alguns exemplos, que *nós, brasileiros, falamos mal o português*; ou que *os povos americanos deturparam a verdadeira língua espanhola*. Elas também dizem que *o francês corre o risco de perder sua identidade se não evitar a invasão de termos vindos do inglês*. Ou que *são necessárias medidas governamentais para proteger a língua nacional*, e que *nossos alunos, por não saberem a gramática do português, não conseguirão entender e aprender qualquer língua estrangeira*, e assim por diante. Embora esses juízos de valor não tenham (ao menos não deveriam ter) respaldo da comunidade acadêmica no âmbito dos estudos da linguagem, eles estão disseminados na cultura com o peso condicionante das verdades normalizadas, aprofundando ainda mais os processos de exclusão social.

Voltando às reflexões de Voloshinov (1992, p. 108), 'a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino'. Assim, essa noção de sistema não pode servir para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos compreendidos como fatos de uma língua viva e em constante mobilidade. A descrição do sistema abstrato da língua exclui o falante e nos distancia da realidade mutável, flexível e viva das interações humanas e de suas múltiplas funções sociais. Para os autores do Círculo de Bakthin, o estudo linguístico deve dar ênfase ao processo de interação socioverbal, em

---

<sup>21</sup> Embora a questão da autoria no Círculo esteja praticamente resolvida, no Brasil, o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* continua sendo publicado sob o nome dos dois autores.

que os falantes assumem um papel central, a partir de uma concepção de linguagem de base sociológica que, obviamente, não pode ser divorciada dos fatores culturais, sociais e econômicos que a produzem e a condicionam.

Assim, podemos afirmar que o *normativismo*, com sua divisão maniqueísta de certo e errado, adota em relação às línguas vivas uma posição conservadora, hostil, e de certa forma alheia às constantes mudanças por que passa o mundo social. No entanto, essa concepção de linguagem entranhou-se em nossa cultura e tornou-se tão forte que, de acordo com Faraco (1997, p. 54), nem mesmo as transformações ocorridas nas condições sociais (e culturais) que a produziram, nem as mudanças ocorridas no interior da própria reflexão linguística desenvolvida durante o século XX conseguiram, de fato, abalá-la. Ela foi a única concepção de linguagem que, segundo Faraco (1997), *pulou os muros das escolas e das academias, permanecendo arraigada na nossa cultura até os dias de hoje*. Isso explicaria, em parte, porque vemos e ouvimos, todos os dias, no cotidiano das nossas relações e na mídia em geral, comentários, sugestões, reclamações, pedidos, denúncias etc, que dizem a língua pelo viés *normativista*.

Portanto, acreditamos que essa voz social - que abstrai os sujeitos da linguagem e descaracteriza sua experiência -, tem um peso bastante significativo na determinação negativa responsável pelos resultados nada animadores da educação linguística no país, seja em língua materna ou estrangeira. Afinal, descartar os sujeitos da linguagem pressupõe ignorar as suas vozes, desconhecer o lugar de onde falam, como e o que podem falar, ignorar a sua história, seus gostos, seus valores; enfim, sua experiência de vida e sua complexa experiência social com a *palavra*. Portanto, para superarmos o quadro pouco animador da educação em linguagem no país é necessário, além de outras ações, restituir aos sujeitos seu papel na reflexão sobre a linguagem, e considerar o sentido como *social e relacional*.

Essa, no entanto, não tem sido uma tarefa fácil, já que foi apenas no século passado – ainda tão próximo de nós - que colocamos, efetivamente, nas ciências humanas, a questão da relação *linguagem x sujeito x sociedade* no centro de nossas preocupações.

Alguns dos teóricos que aceitaram esse desafio, ao longo do século XX, foram os pensadores do Círculo de Bakhtin, já mencionados anteriormente, e os pensadores franceses Michel Pêcheux e Michel Foucault. Partindo de projetos acadêmicos distintos e divergindo em muitas questões, esses dois autores tornaram-se fundamentais para o surgimento e consolidação do campo de produção do conhecimento conhecido por Análise de Discurso Francesa (ADF). A ADF e o Círculo, apesar de não terem sido contemporâneos, tornaram-se fundamentais para pensarmos, no Brasil, a questão da relação entre a linguagem, a história, a sociedade e a formação subjetiva.

A grande contribuição dos autores do Círculo, especialmente Voloshinov e Bakthin, está na sua reflexão de caráter sociológico em torno das línguas humanas, que coloca no movimento histórico dos processos de produção de sentido a realidade fundamental da linguagem. Assim, para esses autores, é nesse movimento que os padrões de relacionamento social e estético, são criados, alterados e/ou permanecem. Dessa forma, tanto a língua, quanto os sujeitos e os sentidos estão em permanente movimento e sua determinação se dá no escopo das relações socioculturais. Para explicitar sua concepção de linguagem, estes autores fazem a crítica aos seguidores de Saussure, mostrando como eles buscaram explicar o complexo processo da comunicação através de um esquema formal em que os enunciados tornam-se mensagens e os interlocutores tornam-se decodificadores: emissor e receptor.

Em substituição a tal modelo, os autores do Círculo propõem uma noção de interlocução em que toda enunciação prevê uma resposta, transformando os interlocutores em co-participantes do processo de interlocução como um todo: o falante torna-se ouvinte e vice-versa. Trata-se, para esses pensadores, de um processo ininterrupto de produção de sentidos gerado tanto pela situação concreta vivida pelos interlocutores, como pelo conjunto dos valores e crenças que dão sentido aos dizeres. Assim, qualquer enunciação estaria inserida num complexo processo de interlocução, envolvendo subjetividades em movimento.

Considerando a linguagem desse modo, Bakthin elaborou a noção de *gêneros do discurso* que tem sido extremamente produtiva para pensarmos a relação intrínseca entre o conhecimento dos usos efetivos da linguagem que adquirimos ao longo da vida e o grau de experiência em certas áreas de atividade sócio-profissional. Essa noção de gêneros, que difere da noção de tipos textuais - mais voltada para aspectos formais e internos da tessitura textual -, recupera o papel do falante na compreensão dos complexos processos de produção do sentido através da linguagem.

Portanto, a principal contribuição do Círculo para a educação linguística, seria mostrar que a experiência e o aprendizado envolvendo linguagem não poderia nunca se confundir com um ato abstrato e reflexivo sobre ela. Segundo Castro e Picanço (2008), a ação subjetiva realizada no aprendizado da linguagem caracteriza-se pela busca da relação/interlocução social e não por uma reflexão abstrata.

É nesse sentido que compreendemos a contribuição do Círculo para pensarmos a questão da formação intersubjetiva. Nossa consciência seria uma consciência multivocal: o sujeito absorve *o discurso do outro* desde o momento de seu nascimento até a sua morte; ou seja, a palavra do outro, o pensamento dos outros, seus costumes e valores, formam um emaranhado de vozes em nossa consciência, sem que tenhamos acesso a elas de forma individualizada. Para os pensadores do Círculo, nossa subjetividade é uma *fonte de referência* dos lugares por onde passamos e do tempo em que vivemos, das condições sócio-econômicas e dos contatos intelectuais que

tivemos ou não. É esse conjunto de *referências* que singulariza o sujeito e, ao mesmo tempo, evidencia que a diferença é incontornável.

#### **4. Contribuições para o debate: o olhar discursivo e a questão da interculturalidade**

Da mesma forma, acreditamos que os pensadores da ADF trazem uma reflexão muito produtiva para pensarmos os processos de subjetivação, contrapondo-se aos primados do projeto iluminista: a crença na razão, o centramento do sujeito e a inevitabilidade do progresso. Acreditamos que, tanto Michel Foucault como Michel Pêcheux, em seus distintos projetos de análise de discursos, chegaram a uma noção comum de discurso como norma, que provoca, como efeitos de sentido, as ilusões de *evidência*, de *verdade*, e de *realidade*. Essas ilusões permeiam nossas ações em torno da relação entre sujeito x linguagem x sociedade, fundamentadas na crença da transparência da linguagem, na garantia de entendimento através do código e na centralidade do sujeito na determinação do sentido de seu dizer.

De acordo com Foucault (2001), as disciplinas, as doutrinas e as filosofias criam o seu verdadeiro numa dada sociedade como efeito do discurso normativo, transformando esse verdadeiro em algo normal e evidente. Para Foucault, essas formas de saber — disciplinas, doutrinas, filosofias etc. —, alçadas ao poder, constituem discursos que podem produzir ou excluir conhecimentos, classificar, distribuir, ordenar. Portanto, a tarefa do analista seria descortinar o discurso como norma, e mostrar que o seu verdadeiro só pode ser avaliado em sua coerência interna, em sua imanência, não valendo no elemento da universalidade. Isso porque esse verdadeiro é histórico, e, portanto, relativo.

Assim, o discurso, como efeito da normalização, é o ponto nodal da relação entre língua e sociedade, pois não existe social fora da linguagem: a norma social e a norma linguística são os resultados de uma mesma prática normativa. Por isso, acreditamos que os analistas do discurso franceses também têm uma importante contribuição a dar para pensarmos a educação linguística como um modo de formação subjetiva, como reflexo dos discursos sociais a que estamos sujeitos na sociedade, através da ciência, da mídia, da escola, da família, etc. É nesse sentido que se torna imprescindível, juntamente com os outros aspectos que condicionam os resultados da educação linguística no país, analisar os aspectos discursivos dessa formação que agem através de nós e sobre nós, sendo responsáveis por uma miríade de crenças, avaliações e preconceitos que reproduzimos e mantemos.

Somos *assujeitados* por esses discursos que nos descentram por estarem conectados à rede discursiva que nos constitui, e que não podem ser facilmente explicados por uma causalidade de classe social ou econômica, já que estão dispersos nessa rede. Para a ADF, mais importante do que chegar à origem social e histórica de um determinado discurso é

saber percebê-lo, descrevê-lo e poder avaliar o grau de sua presença e força na constituição da subjetividade e dos imaginários sociais.

É nesse sentido que a análise das condições materiais da educação linguística deve ser realizada numa conexão com a dimensão discursiva dessa formação. Assim, os resultados da educação linguística devem ser analisados levando-se em conta, também, o discurso sobre a língua, amplamente normalizado, já que ele não escolhe classe social, credo, idade, condição econômica ou formação intelectual. Por acreditarmos que grande parte da sociedade, mesmo sem saber, exerce com sucesso essa *microfísica do poder sobre a língua*, pensamos que o espaço da escola não é diferente, mas a principal instituição que exerce esse poder de exclusão.

A mudança no aspecto metodológico, portanto, deve vir acompanhada de uma intensa reflexão sobre o conjunto de crenças e valores que sustentam as relações entre linguagem, sujeito e sociedade, e, portanto, não poderia ser uma mudança apenas documental e burocrática, como foram algumas das reformas educacionais brasileiras<sup>22</sup>.

A defesa, adoção e/ou importação de um novo modelo educacional (na maioria dos casos apontados como *novo*, *atual* ou *moderno*) esteve respaldada mais pelo desejo de mudança, que pela convicção teórico-metodológica dos envolvidos no processo: alunos, professores, pedagogos, pais e gestores.

Na década de 1980, o que se propunha como inovação no ensino de LEs era a negação da repetição mecânica como recurso didático, e o deslocamento do foco das atividades desenvolvidas em sala da gramática para o uso. A diferença nas formas de apropriação do discurso que traz o novo ou uma tendência inovadora se dá na relação com as diferenças socioculturais e históricas dos sujeitos participantes. Em 1989, quando a SEED/PR publicou o *Currículo Básico do Estado do Paraná*, além das premissas básicas da abordagem comunicativa defendiam-se os pressupostos da metodologia de análise de textos da linguística textual. A abordagem comunicativa, tal como fora idealizada pelo Conselho da Europa - como um programa nocional-funcional -, se consolidou durante a década de noventa, aparecendo em muitos outros documentos oficiais no país. Para destacarmos apenas alguns, podemos mencionar, além do *Currículo Básico do Estado do Paraná*, a *Proposta curricular para a língua inglesa*, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (1992) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/línguas estrangeiras* (1998).

---

<sup>22</sup> A reforma educacional implementada e regulamentada pela lei 5692, de 1961, por exemplo, foi realizada sem que se garantissem as condições materiais ou mesmo de formação acadêmica dos docentes que deveriam colocá-la em prática. Os avanços que poderiam ser computados nesses 150 anos, desde a criação de um sistema educacional no país, tardaram a se concretizar em boa parte pela falta de condições estruturais e acadêmicas dos agentes envolvidos no processo de implementação das leis aprovadas pelos governos.

Embora fundamentados em teorias linguísticas variadas, estes documentos têm em comum a ideia geral de que a finalidade de ensino da língua estrangeira na formação do aluno é fazê-lo perceber que vive num mundo de diferentes e variadas culturas, das quais a língua é o principal veículo, expressando sistemas de valores, crenças e visões de mundo diversas. No confronto destas visões de mundo, através do contato com a língua estrangeira, o aluno deveria aprimorar seu conhecimento linguístico de maneira geral, inclusive o de sua língua materna.

No entanto, o aspecto mais recorrente nesses documentos era a defesa da abordagem comunicativa como a metodologia mais adequada para se chegar aos objetivos propostos. Assim, ainda que apresentassem uma concepção bakhtiniana de linguagem, o tipo de estudo do texto proposto nestes documentos está fundamentado numa das áreas da linguística textual já bastante consolidada, mas que não tem sua origem nas ideias do Círculo de Bakthin. Para além de orientações mais gerais sobre conteúdos e da adoção não reflexiva da abordagem comunicativa, principalmente para o desenvolvimento da habilidade oral, a proposta metodológica não encontrou eco no trabalho desenvolvido por muitos dos professores. Muitos deles, por não compreenderem muito bem a mudança conceitual que se propunha, passaram a trabalhar o texto como pretexto para o reconhecimento de estruturas gramaticais.

O grande problema é que as questões metodológicas quase sempre foram entendidas como eminentemente práticas. Se, para professores e alunos, aprender uma língua se resume em dominar estruturas ou fórmulas sintático-morfológicas, sugerir que se trabalhe com textos, sem compreender os complexos processos de produção do sentido na interação através do texto escrito, acaba gerando frustração, pois não se compreende como e através de que processo se dá o aprendizado.

Um estudo recente da pesquisadora em educação Bernadete Gatti (2008), embora se debruce sobre os cursos de Letras Português, mostrou que há desequilíbrio na relação entre formação específica e formação para a docência:

Desequilíbrios nessa relação podem conduzir a formações pouco sólidas, seja na especificidade disciplinar, seja na área educacional. Às vezes, como está mencionado neste estudo, quase inexistente a formação para a docência, ou a própria formação específica é toda encaminhada para as práticas em sala de aula; se, por um lado, isso garante a conexão entre teoria e prática, necessária para a formação docente, por outro, deixa a descoberto certas zonas tradicionalmente tomadas como relevantes para a formação específica. Projetos pedagógicos às vezes priorizam a questão do como ensinar, sem a necessária correspondência de ênfase no que se refere à consistência da formação, que garantiria o domínio do que ensinar. A construção dos saberes específicos supõe um modo de conceber cada área e

disciplinas, modo que embasará a docência. Sem sólidos fundamentos acerca da disciplina qualquer prática acaba por se tornar mero tecnicismo. Por isso a necessidade de um balanceamento, que não se verifica nas propostas curriculares.

<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0216/aberto/bernardete1.pdf>

Esse desequilíbrio poderia explicar a dificuldade dos cursos de Letras de colocar no mercado profissionais em condições de fazer funcionar um conjunto de teorias que supostamente o formaram, tanto para o trabalho com a língua materna quanto para o trabalho com a LE.

No final da década de 80 começaram a chegar ao país os primeiros livros importados elaborados de acordo com a abordagem comunicativa. Hoje, esse mercado é disputado por editoras que investem pesado, financiando encontros de professores, cursos de aperfeiçoamento, oficinas e outras formas de atrair professores e coordenadores. No entanto, a maior parte deles não é muito adequada ao nosso aluno, principalmente o da escola básica. Os principais fatores que determinam essa inadequação estão relacionados com o perfil estabelecido pelo Marco Europeu para o ensino de línguas. Um deles se refere ao público com que se pretende trabalhar e às características socioculturais da grande maioria dos nossos alunos: poucos são feitos para lusofalantes e, portanto, desconsideram as proximidades – no caso de línguas neolatinas - e as distâncias linguístico-discursivas das línguas materna e estrangeira; a maior parte deles são elaborados para o contexto e as necessidades de adultos vivendo em *imersão* no país onde se fala a língua alvo, dando ênfase à oralidade em situações cotidianas que soam extremamente artificiais quando levadas para uma sala de aula de jovens e adolescentes, que sabem que a forma de contato com a língua estrangeira mais provável é através da Internet, do cinema, da televisão e das mídias escritas em geral.

Estes livros são elaborados por equipes de especialistas que pouco conhecem as condições socioculturais dos nossos alunos. Os temas e diálogos apresentados por eles tratam de assuntos próprios do *mundo do trabalho*, ou de assuntos familiares, sempre partindo de problemas e opções que um adulto de classe média, com nível superior, vivendo em alguma cidade tipicamente européia poderia fazer. Por exemplo: buscar sucesso profissional e/ou ter um filho/uma família; viajar de férias para a praia ou para esquiar nas montanhas; viajar de avião ou de trem; escolher um emprego que dê satisfação ou um que traga sucesso financeiro; comprar uma casa afastada do centro da cidade ou um apartamento no bairro mais agitado.

Se não entendemos a língua como um código ou uma nomenclatura, ensiná-la significa tratar de elementos muito mais complexos e profundos da vida sociocultural dos falantes de uma comunidade linguística. Muito mais complexo do que saber que em espanhol se usa mais frequentemente o modo imperativo do que em português, é saber que tais escolhas são

culturais e que falar uma língua é mover-se dentro das possibilidades linguísticas que essa comunidade permite e aceita. Assim, o processo de aprendizagem não pressupõe somente a passagem pelos estágios de uma *interlanguage*, mas também pressupõe e talvez antes de tudo, um processo de *interculturalidade*.

Retomando a noção bakhtiniana de interlocução como processo ininterrupto de produção de sentidos, gerado tanto pela situação concreta vivida pelos interlocutores, como pelo conjunto dos valores e crenças que dão sentido aos dizeres, podemos pensar na relação de *interculturalidade* gerada pelo contato interlinguístico, como parte inalienável desse complexo processo de interlocução envolvendo subjetividades em movimento.

Ao estudar a interculturalidade pelo viés bakhtiniano, Janzen (2005) propõe uma reflexão partindo da revisão da germanística intercultural. Nesse estudo, ele recupera um exemplo de Seddiki, germanista argelino que discute as dificuldades na compreensão de um texto de cultura estranha/estrangeira assinalando que o conhecimento linguístico não é suficiente para a compreensão *intercultural*. Segundo Janzen (2005, p.39), Seddiki usa o seguinte exemplo: ‘se um alemão disser a alguém que vai ligar amanhã, ele provavelmente o fará. Por outro lado, se um mexicano também utilizar o mesmo enunciado, ele provavelmente não ligará nos próximos dias ou semanas, ou mesmo jamais ligará’. Partindo do pressuposto de que os enunciados, na perspectiva bakhtiniana, são construídos historicamente e são marcados pelo momento histórico e o contexto sociocultural, não podemos conceber os enunciados como construtos linguísticos neutros, mas orientados por acentos valorativos.

Para Janzen (2005, p. 40), se trouxermos esta perspectiva bakhtiniana para a esfera *intercultural*, as leituras do enunciado acima poderão ser diversas caso um brasileiro disser a um interlocutor estrangeiro *amanhã te ligo*. Primeiramente, ‘se o interlocutor for alguém que o locutor já não encontra há tempos, e existe um encontro casual (rua, shopping etc), este pode apenas estar tentando terminar amavelmente o diálogo’.

A questão pode se tornar mais complexa conforme os discursos e as posições avaliativas que atuam no processo de enunciação e interpretação deste enunciado. Para Janzen (2005, p. 42), entre as vozes sociais presentes poderá estar a moral religiosa indicando que não se deve prometer aquilo que não se pretende cumprir, mas que se o fizermos obteremos como recompensa a felicidade. Poderia estar presente também o discurso moral familiar que não considera confiáveis as pessoas que falam uma coisa, porém fazem outra. Assim, o enunciado estaria numa fronteira avaliativa, entre as culturas e os julgamentos de valor que formam o escopo sociocultural das línguas estrangeira e materna, estabelecendo seu duplo pertencimento a uma e outra cultura ao mesmo tempo.

Para Homi Bhabha (1998), essa noção de duplo pertencimento forma um espaço híbrido que pode ser associado à dimensão discursiva da construção das identidades nacionais. Para Janzen (2005, p. 43), ao criticar

a visão tradicional de cultura, Bhabha aponta o hibridismo cultural como lugar de transformações socioculturais. Portanto, as reivindicações hierárquicas de originalidade ou *pureza* inerentes às culturas, na visão de Bhabha e na visão bakhtiniana, são insustentáveis. Dessa forma:

‘retomando novamente o exemplo, se um cidadão brasileiro disser a seu interlocutor alemão “te ligo amanhã” e este responder sorrindo ironicamente “passa lá em casa para um cafezinho”, pois compreendeu o sentido mais profundo das marcas sócio-culturais brasileiras presentes no enunciado, esvazia-o do estranhamento (estrangeiro) cultural dando ao interlocutor brasileiro, a partir de sua perspectiva *exotópica*, um acabamento, remodelando desta maneira as fronteiras culturais’

Janzen, 2005, p. 43

É nesse sentido que acreditamos no papel formativo da LE, não no sentido da *transmissão de conhecimentos linguísticos e de valores*, ou da simples *valorização/comparação entre culturas*, vistas como conjuntos estáticos de crenças e comportamentos, mas na perspectiva da reconfiguração destes elementos linguísticos e culturais por sujeitos em movimento. Somente a partir desta perspectiva é que seremos capazes de dar conta da variedade e da diversidade de situações que enfrenta a escola brasileira, com os professores e os alunos reais nela inseridos.

## 5. Considerações finais

Para finalizar, acreditamos que somente se nos comprometermos em não descaracterizar a diversidade, considerando-a como algo intrínseco ao conjunto dos nossos alunos é que poderemos reverter o quadro negativo geral da nossa educação linguística e do ensino de LE.

O debate metodológico recebeu nas últimas décadas contribuições de campos do saber distintos que resultaram na configuração de disciplinas como a Pragmática, a Sociolinguística Interacional, a Linguística Textual e a Análise da Conversação. De maneira geral, podemos perceber que elas buscam compreender o trio *linguagem-sujeito-sociedade*, ora como a realização de atos de fala, ora envolvendo identidade e psicanálise, ora como prática social. Várias pesquisas têm sido realizadas no Brasil em torno das duas primeiras tendências, e acreditamos que elas têm trazido contribuições importantes (Moita Lopes, 1999). No entanto, acreditamos que é necessário somar a essa produção as investigações que trazem uma abordagem do discurso como prática social, regulado por práticas normativas que estabelecem relações entre poder e saber, inspiradas na Análise do Discurso Francesa e em autores como Michel Foucault, Michel Pêcheux e os autores do Círculo de Bakhtin. Acreditamos que explicitar as práticas normativas que fazem funcionar os discursos pode nos ajudar a dar

visibilidade aos debates realizados no âmbito acadêmico. As práticas discursivas hegemônicas desviam nossos olhares das possibilidades de uma relação de efetiva interculturalidade que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira pode trazer. E esse embotamento, até agora, parece ter conseguido apenas fazer perpetuar certa crença na transparência da linguagem e no entendimento dentro dos processos comunicacionais, através da aquisição do código linguístico, afastando ainda mais o aluno/aprendiz das reais possibilidades de interlocução, minimizando o papel formativo do estudo de uma LE, principalmente na escola básica.

## Referencias

Bakhtin, M / Voloshinov, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Cavalcanti, M.C. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*. São Paulo: EDUC, 1990, nº Especial, vol. 15, p 385- 417.

Capriglione, L. *Acesso à Internet aumenta competitividade*. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 de Julho de 2004.

Castro, G. *Enunciado e discurso: um diálogo entre o Círculo de Bakhtin e Michel Foucault*. IN.: Faraco, C. A. et all. (org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. RJ: Vozes, 2006.

Castro, G; Picanço, D. C. . *Dos poucos resultados da educação linguística no Brasil e da importância das relações entre sujeito e linguagem*. In: Ma. A. Schmidt, T. Ma. B. Garcia, G. B. Horn. (Org.). *Diálogos e perspectivas*. Ijuí: UNIJUÍ, 2008, v. 1, p. 49-61.

Coracini, Maria José (org). *Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

Curitiba/Smed. *Proposta curricular para o ensino da língua inglesa*. Curitiba: Smed, 1992.

Del Valle, José & Villa, Laura. *Lengua, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil*. 2005.

[[http://www.abralin.org/revista/RV4N1\\_2/RV4N1\\_2\\_art7.pdf](http://www.abralin.org/revista/RV4N1_2/RV4N1_2_art7.pdf).] [data da última consulta dezembro de 2008]

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

Faraco, C.A. *Linguagem, escola e modernidade*. In: GHIRALDELLI JUNIOR, p. (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 49 - 59.

Fischer, R. M. B. *Foucault e a Análise do Discurso em Educação*. Cadernos de pesquisa, n.114, p. 197-223, novembro/2001.

Foucault, M *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 (a). Tradução de Luiz Felipe B. Neves. 4ª edição.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório Final. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas. 2008. Disponível em

[<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0216/aberto/bernardete1.pdf>]

Janzen, H. E. *Concepções de cultura e o ensino de línguas estrangeiras modernas*. In: Schmidt, Ma. A.; Garcia, T. Ma. F. B.; Horn, G. B. (Org.). *Diálogos e perspectivas de investigação*. 1ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2008:63-76, v. 1.

Janzen, H. E. . *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. Universidade de São Paulo, USP/ Brasil. 2005. Tese de doutorado não publicada.

Leffa, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In: Bohn, H, & Vandresen (org.). *Tópicos de linguística aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

Moita Lopes, L. P. *Fotografia da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras modernas no Brasil*. DELTA. São Paulo: EDUC, 1990, nº Especial , vol. 15, p 385- 417.

Paraná/Seed/Pr. Resolução nº 2971/82 de 17/11/82. [Autorização para os Centros de Línguas].

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 3.546/86* [Estabelece criação de 22 CELEMs.]

\_\_\_\_\_. *Currículo básico para o ensino de 1º grau*. Curitiba: SEED/PR, 1990, p.189 – 210. [BEZ, Beatriz Mª M. Z. e Cherem, Lúcia]

\_\_\_\_\_. *Instrução nº 01/88* [Rege Funcionamento dos CELEMs]

Pêcheux, M. *O Discurso Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

Pennycook, A. Incommensurable Discourses? *Applied Linguistics*. Vol. 15, No. 2, Oxford University Press, 1994.

Picanço, D. C. de L. *História, memória e ensino de espanhol (1942- 1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

Schiffrin, Deborah. *Approaches to Discourse*. Cambridge/USA/Oxford/UK: Blackwell Publishers Inc./Ltd., 1994.

Williams, Glyn. *French Discourse Analysis: the Method of Post-Structuralism*. London, Great Britain: Routledge/New York, NY/USA: Roudledge, 1999.

## **Sites consultados**

ALB/COLE –

[http://www.alb.com.br/PAG\\_COLE.ASP](http://www.alb.com.br/PAG_COLE.ASP) [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 13

BRASIL/MEC/EM -

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=391&Itemid=375> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 2

BRASIL/MEC/INEP/ENEM –

<http://www.enem.inep.gov.br/> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 3

BRASIL/MEC/UFPR/NC –

[http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2008/documentos/guia\\_ps2008.pdf](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2008/documentos/guia_ps2008.pdf) [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 6

BRASIL/MEC/UFPR/CELIN –

<http://www.celin.ufpr.br/> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 11

BRASIL/MEC/UFRGS/NELE –

<http://www.nele.ufrgs.br/> [data da última consulta dezembro de 2008] – pag. 10

FOLHA DE SÃO PAULO –

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10091.shtml> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 7

PARANÁ/SEED/CELEM –

<http://www.seed.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php?PHPSESSID=2008123018553663> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 9

SÃO PAULO/USP/FFLCH -

<http://www.ffiich.usp.br/> [data da última consulta dezembro de 2008] – pág. 10

ULBRA/TORRES/FÓRUM –

[[http://forum.ulbratorres.com.br/2008/mesa\\_texto/MESA%2019B%20-%20PICANCO.pdf](http://forum.ulbratorres.com.br/2008/mesa_texto/MESA%2019B%20-%20PICANCO.pdf)] – pág. 13