

ANAIS DO SETA, Volume 2, 2008

O ENSINO DE LE (INGLÊS) PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NA TRANSDISCIPLINARIDADE DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Cláudia Hilsdorf ROCHA¹

RESUMO: O objetivo deste artigo recai na reflexão acerca das justificativas para a inclusão curricular do ensino de Línguas estrangeiras no Fundamental I público, como também sobre os objetivos a serem estabelecidos para o processo e o papel do inglês nesse contexto educacional. Para tanto, tomamos a Lingüística Aplicada como campo indisciplinar (Moita Lopes, 2006) ou transgressivo (Pennycook, 2006) de investigação, o que nos permite alcançar a “leveza de pensamento” (Rojo, 2006) necessária para a construção de referenciais teóricos que venham possivelmente contribuir para que essa prática social torne-se mais ética e efetiva (Moita Lopes, 2006) na sociedade contemporânea (Bauman, 2001).

ABSTRACT: The aim of this article is to reflect upon the justifications for the curricular inclusion of foreign languages in Primary Public Schools, the objectives of the teaching-learning process and the role of English in this educational context. In order to do so, we take Applied Linguistics as an indisciplinatory (Moita Lopes, 2006) or transgressive field of investigation (Pennycook, 2006), which enables us to achieve the necessary state of “lightness of thought” (Rojo, 2006) to build theoretical frameworks that can possibly contribute to make this social teaching-learning practice more ethical and effective (Moita Lopes, 2006) in our contemporary society (Bauman, 2001).

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, líquido-moderna (Bauman, 2001), que vivencia as polêmicas implicações da globalização (Kumaravadivelu, 2006; entre outros) e se caracterizada como plurilíngüe e multicultural, é irrefutável, segundo discursos dominantes, a importância do conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira (doravante LE) como instrumento de inserção e ascensão social. Nesse contexto, repleto de controvérsias acerca do imperialismo econômico, cultural e lingüístico, o inglês é hoje tido como o principal meio de comunicação planetária, tendo conquistado o status de língua franca (Rajagopalan, 2005a/b) e, portanto, sendo considerado um dos bens simbólicos mais valorizados na atualidade (Moita Lopes, 2005, 2006). Devido à evidente (porém não única ou mais importante) necessidade instrumental do conhecimento da língua inglesa (LI) nesse contexto e à ainda controvertida pressuposição de que quanto mais cedo se inicia a aprendizagem de línguas, melhores serão as chances de sucesso, temos presenciado, em escopo mundial nas últimas décadas, um crescente número de crianças aprendendo esse novo idioma, como também o revigoramento dessa área como foco de investigação (Brewster, Ellis & Girard, 2002).

No Brasil a situação não é diferente. O ensino de LE para crianças (doravante LEC) encontra-se consolidado nos institutos de idiomas e no Ensino Fundamental privado. No

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Os agradecimentos estendem-se à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Roxane Rojo, pelas inestimáveis orientações e contribuições ao meu trabalho, bem como à Prof.^a Dr.^a Terezinha de Jesus. M. Maher, pelas valiosas considerações feitas sobre meu texto e pesquisa.

setor público, por sua vez, têm-se proliferado com relativa rapidez e continuidade as iniciativas de implantação do ensino de pelo menos uma LE nas séries iniciais. Conseqüentemente, crescem as investigações nessa área, sendo protagonizados nos estudos os percalços vivenciados por esse contexto de ensino. A esse respeito, entendemos que o caráter não obrigatório do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro deve ser visto como um potente gerador dos problemas que afligem a área, uma vez que, entre outros fatores, sustenta a relação de exclusão imposta a alunos de classes menos favorecidas, no que tange ao direito a esse conhecimento. São também oriundas na natureza optativa desse ensino, a inexistência de parâmetros político-administrativos para sua implementação, o que deixa pouco claro quem deva responsabilizar-se pela concretização do processo, se órgãos públicos ou empresas terceirizadas, levando à forma desconexa pela qual LEC tem-se difundido nas escolas públicas do país. Incerta e igualmente descompassada, torna-se também a questão dos profissionais a assumirem o ensino de línguas nas séries iniciais e sua coordenação, oscilando essas responsabilidades entre o professor titular da sala e um professor de línguas, assim como entre um pedagogo ou um profissional da linguagem, respectivamente, obscurecendo e fragilizando a identidade e auto-estima do professor de LEC.

Entre outras problemáticas típicas desse cenário, citamos a inapetência pela elaboração de orientações teóricas oficiais para a condução do ensino de línguas de 1ª a 4ª séries, como também a ausência do tema como foco de atenção dos cursos de formação de professores de Letras. Tais fatores em muito restringem a possibilidade de resultados efetivos do ensino de LEC, uma vez que obscurecem o importante papel da LE na formação integral do aluno (Brewster, Ellis & Girard, 2002; entre outros), dificultando a validação de sua importância no currículo do Fundamental I. Diante do quadro exposto, tomaremos como central neste trabalho as justificativas de inclusão da LE na matriz Curricular das séries iniciais da escola regular e os objetivos considerados válidos para nortear o processo. Para tanto, passamos a tecer considerações sobre a lingüística Aplicada (LA) e o papel do inglês na contemporaneidade, seguidas por reflexões voltadas a que inglês ensinar (inglês de quem), para quê e por que fazê-lo.

2. A FLUÍDA CONTEMPORANEIDADE DA LA

É consenso que vivenciamos hoje um acelerado processo de globalização, já que as mudanças em curso a nível mundial tendem a intensificar a interdependência entre diferentes culturas e sociedades. É também de conhecimento comum que a globalização na contemporaneidade tem ocorrido de maneira bastante irregular, com resultados nem sempre positivos. Vivemos, atualmente, em uma sociedade multilíngüe e multicultural marcada por desigualdades profundas e forças opressoras que, em um movimento centrípeto (Bakhtin, 2004), buscam manter o equilíbrio e a estabilização em um mundo plural. O movimento de subordinação à ordem e à uniformidade em detrimento da ambigüidade e da diferença acaba por implantar o caos e a crise (no sentido baumaniano do termo), originando um período de instabilidade e produzindo mais divisões, diversidade e ambivalências (Bracht & Almeida, 2006). Nesse cenário de incertezas, não mais cabem a uniformidade, a transparência, as verdades absolutas, os significados pré-

fixados, as normas de conduta pré-ordenadas, as fronteiras fixas, enfim, o estado de solidez que impõe visões polarizantes relacionadas ao sujeito, ao mundo e à construção de conhecimentos, o que leva essa sociedade, marcada por seu estado de contínua fluidez, a ser adjetivada por Bauman (2001) de líquido-moderna.

Dessa forma, em um período de intensa ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica em que a autonomia da sociedade e a liberdade de seus membros condicionam-se mutuamente (Moita Lopes, 2006), a alteridade passa a ser questão central (Bauman, 2001), permeando visões contemporâneas de mundo e de sujeito e tornando-se conceito basilar para as ciências humanas e sociais. Ganha força, assim, a idéia de “*transgredir fronteiras*” (Bracht & Almeida, 2006: 52). No que tange à LA, a transgressão de limites permite, conforme assevera Celani (1998: 132), a coexistência de visões e conceitos outrora alheios em um “estado de interação contínuo” e, acrescentamos, dialógico, a que Portella (1993, apud Celani, 1998) denomina esferas de coabitação. Na *transdisciplinaridade*, portanto, a LA atinge a fluidez necessária para assumir seu caráter transgressivo (Pennycook, 2006), híbrido e indisciplinar (Moita Lopes, 2006), já que, a nosso ver, *trans* é um conceito que nos remete à liquidez da modernidade, permitindo-nos alcançar o estado de “leveza e levitação” (Rojo, 2006) que precisamos para pensar as coisas em seu estado de fluxo e reiterar a idéia de movimento e transgressão, rumo à expansão ilimitada de conhecimentos que, reconfigurados nas interações dialogicamente travadas nas esferas de coabitação em que circulam saberes híbridos (Buzato, 2007), são capazes de nos orientar quanto aos nossos problemas de natureza aplicada, ou privações sofridas, como quer Rojo (2006).

3. O INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE DA LA: QUE INGLÊS É ESSE?

Partimos aqui do pressuposto de que é na linguagem e nos embates entre movimentos centrípetos e centrífugos que diferenças são mantidas, reforçadas ou refutadas na sociedade em que vivemos. Assim, sob uma visão enunciativa da linguagem (Bakhtin, 2004), entendendo-a como prática social, multissêmica e heteroglóssica, que dialogicamente constitui o sujeito e promove suas relações (de poder) com o outro, passa a ser vital para qualquer campo de investigação e construção de conhecimentos atentar, entre outros fatores, para questões do imperialismo cultural e lingüístico vigentes na contemporaneidade. Desse modo, torna-se impraticável abordar o ensino de inglês sem refletir sobre seu papel hegemônico na atualidade. Sob uma análise geopolítica (Lacoste & Rajagopalan, 2005), o inglês, símbolo de status e poder, é a língua do império e da globalização (Moita Lopes, 2005), possuindo, assim, características tanto globais como coloniais (Kumaravadivelu, 2006), cujas implicações para a sociedade devem ser cuidadosamente consideradas, uma vez que, dependendo da forma como é abordada, a LI pode ser força de alienação ou de libertação/transgressão.

Nesse sentido, compartilhamos com Rajagopalan (2005a, p. 150-151) o conceito de “World English” ou inglês do mundo. Essa visão implica transcender a noção da LI como uma língua que se tornou global, assumindo-a como “um fenômeno lingüístico *sui generis*”, uma vez que, em sua trajetória expansionista, essa língua acabou por perder seu vínculo com as culturas anglo-saxãs. Consequentemente, o inglês não possui donos legítimos, mas se torna a língua de todos, sofrendo, nessas condições, influências a nível

global e local dos embates dialógicos travados nessa relação. Entendemos que a noção do inglês do mundo engloba concepções contemporâneas de linguagem, cultura e educação de línguas (Cavalcanti & Bortoni-Ricardo, 2007) favoráveis a transgressões de fronteiras e à promoção de transformações, com vistas a uma sociedade que ofereça melhores condições de vida a todos, comungando, desse modo, com os propósitos ecológicos da ciência e da educação (Nunes, 2006).

Assim sendo, em uma sociedade altamente semiotizada e marcada por desigualdades profundas, o ensino de inglês deve ser visto como um meio de nos tornar capazes de assumir a leveza de pensamento e o estado de fluidez necessários para transgredirmos fronteiras lingüístico-culturais e, portanto, também discursivas, tornando-nos aptos a agir na construção de sentidos nessa língua (que também é nossa), em toda sua complexidade e múltiplas semioses, a fim de que possamos construir mundos sociais melhores, como também outros significados sobre quem somos, transformando a sociedade e a nós mesmos (Moita Lopes, 2005). Nessa perspectiva, concebemos o inglês como um instrumento, no sentido vygotskiano do termo, multissemiótico e transcultural, que nos auxilia a agir num mundo plural, promovendo transformações singulares. Frente ao caráter fluido e fragmentado das nossas identidades (Bauman, 2005), a educação de línguas também se define como transformadora, ao passo que as línguas, sob premissas rajagopalanianas, são a própria expressão das identidades, precárias e mutáveis, de quem delas se apropria. Como instrumento *transcultural*, a aprendizagem do inglês (ou de qualquer outra língua) permite-nos *transitar* por universos lingüísticos diferentes, *transgredir* fronteiras e *transformar* o mundo, já que nesse processo, estamos, simultaneamente, alterando nossos posicionamentos e redefinindo-nos como pessoa. Grosso modo, o objetivo central da aprendizagem de uma nova língua é o de primordialmente apropriar-se dela para sermos capazes de interagir com outras culturas e modos de pensar e agir, histórica e discursivamente marcados, a fim de que consigamos enfrentar os novos desafios que o mundo, densamente multissemiótico, coloca em nosso caminho, nos mais variados aspectos.

4. PARA QUE ENSINAR INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE (TRANS)LETRAMENTOS

De acordo com Bracht & Almeida (2006: 47), educar na sociedade líquido-moderna, marcada pela incerteza, ambivalência, heterogeneidade e mobilidade, é “introduzir a cunha da diferença em um mundo que, sem ela, limitar-se-ia a produzir o mesmo e o idêntico”, reforçando seu estado de perpétua estagnação. Nessa direção, corroborando Kubota (2004), é importante frisar que uma atitude crítica pautada por uma abordagem transformadora, implica transcender a mera celebração da diferença para, em contrapartida, constantemente questioná-la. Da mesma forma, em uma sociedade mediada por múltiplos meios semióticos, em que os avanços tecnológicos e midiáticos ocorrem de forma acelerada, torna-se imperativo abarcar a multimodalidade (Buzato, 2007) no ensino de LE(C), o que implica reconfigurar a relação entre diferentes modos de linguagem, que até recentemente se encontravam dicotomizados e bipolarizados na literatura. Tais premissas incidem na compreensão de que agir no mundo

contemporâneo requer a capacidade de engajar-se nas diferentes práticas discursivas, que ocorrem pelas diferentes modalidades de linguagem (fala, escrita, sons, gestos, imagens, cores, grafismos), as quais se integram para construção dos sentidos.

Entendendo que o ensino de línguas deva preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens, argumentamos em favor do compromisso da educação em preparar cidadãos por meio da construção de letramentos, aqui entendidos como práticas sociais plurais e situadas, em que oralidade e escrita são combinadas diferentemente e cujos efeitos resultam dos tipos e finalidades específicas dessas práticas (Buzato, 2007; entre outros). A idéia de transletramento(s) surge, então, invocada pela concepção de letramentos que, transgredindo as fronteiras da oralidade e da escrita, atendam ao engajamento do indivíduo em uma sociedade multissemiótica, em um processo de construção de letramentos múltiplos, fluidos, que travam suas relações de hibridismo em esferas de coabitação. O mencionado conceito refere-se, assim, aos eventos de letramentos e suas diversas práticas, em que a linguagem verbal e não verbal se fundem em uma interação dialógica, em função do engajamento dos participantes em contextos específicos de uso da linguagem, em uma sociedade que se revela por meio da fusão de uma constelação de signos e símbolos.

A educação de línguas transformadora deve visar, portanto, à construção de (trans)letramentos necessários na nova língua, para que o aluno seja capaz de engajar-se em práticas sociais mediadas pela linguagem, nos âmbitos global e local, conforme se movimentam entre diversas culturas e comunidades. Esses pressupostos invocam a noção de aprendizagem situada (Gee, 2004), a qual aborda a estreita relação entre práticas cotidianas e escolares na construção de letramentos e argumenta a favor de práticas de letramentos em diferentes domínios constitutivos da vida da criança, tais como a casa e a comunidade (Ames, 2005). Nessa perspectiva, é importante que o ensino de línguas no Fundamental I valorize as experiências vividas pelos alunos fora da escola, em contextos formais e informais, com vistas à construção de (trans)letramentos voltados à função social da LE na sociedade.

Transcendendo razões puramente instrumentais ou pautadas por uma visão biológica da aprendizagem, portanto, o ensino da LI nos ciclos iniciais justifica-se pelo seu potencial transformador, que prima pela construção de letramentos capazes de promover o desenvolvimento integral do aluno. Em contextos em que o alunado em sua maior parte constitui-se por pessoas das classes menos favorecidas, com maior dificuldade de acesso à informação e a conhecimento em escala mundial (Moita Lopes, 2005), como é o caso de grande parte das crianças da escola regular pública brasileira, o ensino do inglês, entre outras línguas, sob uma perspectiva geopolítica e transformadora, representa um potente instrumento da educação contemporânea (Moita Lopes, 2005), uma vez que como ferramenta transcultural pode tornar a sala de aula de línguas espaços em que se desenvolve a criatividade, o pensamento crítico e a formação de cidadãos globais (Gee, 2004), respeitando-se valores locais (Rajagopalan, 2005b).

A guisa de conclusão, ponderamos que os princípios aqui discutidos dão sustentação às principais justificativas e objetivos para LEC, evidenciados e corroborados por teóricos da área, tais como Brewster, Ellis & Girard (2002). Dentre as principais razões em prol desse ensino, citamos sua potencialidade, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes, de promover, criticamente, o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, sócio-cultural e psicológico do aluno, de contribuir para a formação de sua consciência lingüística e de atitudes positivas frente às diferenças e, finalmente, de preparar terreno mais sólido para

uma aprendizagem efetiva em séries posteriores. Nessa perspectiva, não se trata mais de ensinar a língua para que um dia o aluno possa viajar ou falar com um estrangeiro (Moita Lopes, 2005), o que não será possível sem a presença de políticas públicas destinadas a produzir relações mais igualitárias na sociedade contemporânea, mas para fortalecê-lo como cidadão (crítico) do mundo (Rajagopalan, 2005b), em um projeto em que a ética (Moita Lopes, 2005), a posição crítica frente à diferença (Kubota, 2004) e a ecologia planetária (Nunes, 2006) sejam centrais e corroborem para transformações sociais a serviço da criação de mundos melhores para todos (Gee, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AMES, P. (2005). "Multigrade schooling and literacy", in: B. V. STREET (org.), *Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon, pp. 43-66.
- BAKHTIN, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. (2006). *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*. Campinas: Editores Associados.
- BREWSTER, J. et alii (2002). *The primary English teacher's guide*. Londres: Penguin.
- BUZATO, M. E. K. (2007). *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese de doutorado. Campinas, IEL/Unicamp.
- CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) (2007). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras.
- CELANI, M. A. A. (1998). "Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil", in: I. SIGNORINI; M. CAVALCANTI (orgs.), *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 129-142.
- GEE, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Nova York: Routledge.
- KUBOTA, R. (2004). "Critical multiculturalism and second language education", in: B. NORTON; K. TOOHEY (orgs.), *Critical Pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 30-52.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). "Lingüística aplicada na era da globalização", in: L. P. MOITA LOPES (org.), *Por uma lingüística aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola Editorial, 129-148.
- LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) (2005). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOITA LOPES, L. P. (2005). "Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença", in: T. GIMENEZ et alii (orgs.), *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, pp. 49-67.
- _____. (2006). "Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa", in: L. P. MOITA LOPES (org.), *Por uma lingüística aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 85-107.
- NUNES, J. A. (2005). "Teoria Crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização", in: B. S. SANTOS (org.), *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Ed. Cortez, pp. 301-334.
- PENNYCOOK, A. (2006). "Uma lingüística aplicada transgressiva". L. P. MOITA LOPES (org.), *Por uma lingüística aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 67-84.
- RAJAGOPALAN, K. (2005a). "A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil", in: Y. LACOSTE; K. RAJAGOPALAN (orgs.), *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 135-159.
- _____. (2005b). "O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela", in: T. GIMENEZ et alii (orgs.), *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da escola Pública*. Pelotas: EDUCAT, pp. 37-48.
- ROJO, R. H. R. (2006). "Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento", in: L. P. MOITA LOPES (org.), *Por uma lingüística aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 253-276.