

John Robert Schmitz
john.schmitz@uol.com.br

Uma análise crítica de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” de Rojo e Moita Lopes (2004)¹ A critical analysis of “Languages, codes and their technologies” by Rojo and Moita Lopes (2004)

RESUMO – Numa crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 2004 e aos PCN+, Rojo e Moita Lopes no documento “Linguagens, códigos e suas tecnologias” levantam problemas que precisam ser mais bem debatidos para alinhar uma política lingüística no Brasil. Neste artigo, indago o que significam os conceitos “cidadania” e “ética”. Pergunto se esses conceitos devem, de fato, receber espaço nos programas das disciplinas de português e de inglês no ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: leitura, ética, identidade, cidadania.

ABSTRACT – Rojo e Moita Lopes in a seminar paper, “Languages, codes and their technologies” criticize the Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 2004 and the PCN+ and raise a number of problems that need to be debated in depth in order to prepare a language policy in Brazil. In the course of my article, I inquire what the concepts “citizenship” and “ethics” entail. I ask if those concepts should actually be given space in the curriculum in Brazilian elementary and secondary schools.

Key words: reading, ethics, identity, citizenship.

O trabalho “Linguagens, códigos e suas tecnologias” (Rojo e Moita Lopes, 2004) é, por um lado, sério, bem argumentado e envolvente e, por outro, provocante e polêmico. De autoria de dois especialistas renomados na área dos estudos da linguagem, os doutores Roxane Helena Rodrigues Rojo e Luiz Paulo da Moita Lopes, o texto objetiva questionar dois outros textos, nomeadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os PCN+/ Língua Portuguesa. Em conjunto, os três textos são documentos “públicos” por serem encomendados e devidamente subsidiados pelo Ministério da Educação. Daí se vê que uma análise do texto elaborado por Rojo e Moita Lopes é premente, pois, se as propostas forem, por um lado, aceitas parcial ou integralmente ou, por outro, totalmente rejeitadas, qualquer tomada de posição vai afetar o destino do ensino público brasileiro nos anos vindouros².

O documento está dividido em doze partes. Uma delas é dedicada ao ensino de língua materna e as duas outras seções são devotadas ao ensino de língua estran-

geira nas escolas brasileiras. Devido ao fato de que o trabalho, na sua íntegra, está voltado para questões muito sérias para o futuro do ensino e devido ao fato de que o documento a ser examinado é bastante denso, cabe fazer um pequeno resumo do mesmo para facilitar uma análise crítica e debate do texto que é o enfoque deste artigo.

Na primeira parte deste artigo, vou tecer comentários sobre a Língua Portuguesa e, na segunda parte, vou comentar as considerações feitas a respeito da Língua Inglesa. Na terceira parte, pretendo fazer uma reflexão crítica na qual apresento questionamentos e levanto dúvidas para suscitar um debate sobre o destino de línguas nas escolas brasileiras.

A Língua Portuguesa e “Linguagens, códigos e suas tecnologias”

A primeira parte do texto de Rojo e Moita Lopes, referente à língua portuguesa, tem por título “LDB³ e

¹ Este trabalho, na sua forma preliminar, foi apresentado numa comunicação coordenada intitulada “Política de Ensino de Línguas Estrangeiras e Resistência” no XVIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI), realizado pela Associação Brasileira de Professores Universitários de Língua Inglesa (ABRAPUI) e a Universidade Estadual de Ceará (UECE) em Fortaleza, CE, 12-16 de julho de 2005. Os três trabalhos apresentados são: “Resistindo às imposições da escola através da mídia”- (V.L.M. de O. Paiva), “Ensino de Língua Estrangeira e representações sociais”- (V.L.L. Cristóvão) e a minha intervenção, “Documentos públicos: autor(es), polifonia e divergência ou convergência”.

² Agradeço a leitura das colegas Rosely Xavier Perez, Ana Maria Barcelos, Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, Maria Helena Abrahão, Walkyria Monte-Mor e os pareceristas anônimos que dialogaram comigo. Toda a responsabilidade pelas afirmações é minha.

³ LDB- Lei de Diretrizes e Bases.

DCNEM⁴- O Ensino Médio como Educação Básica”. A mesma contém um quadro, Quadro 1, (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 16-17) que compara a LDBEN⁵ com o DCNEM cuja finalidade é mostrar que o próprio DCNEM apresenta pontos inovadores, mas complexos na forma de “princípios como os da estética da sensibilidade, da ética da identidade e da política da igualdade” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 16). Falta realmente uma explicação a respeito do primeiro princípio: a estética da sensibilidade. Devido ao fato de que o referido termo é complexo, cabe definir o que se entende por “estética da sensibilidade”. De qual estética se está falando? Que critérios a definem?

O documento arrola dados bastante preocupantes, pois os autores informam que “41% - quase a metade - dos jovens do final do Ensino Médio que foram avaliados apresenta capacidades de leitura abaixo das citadas para o Nível 5” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 25). Eles informam também que “apenas 5,35% dos jovens apresenta capacidades de leitura compatíveis com o que seria de se esperar ao término do Ensino Médio” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 25).⁶

A segunda parte deste documento é intitulada “Os PCNEM e os PCN+/ Língua Portuguesa (Língua Materna, LM-desencontros de vozes)”. A primeira crítica feita pelos autores é que os PCNEM e os PCN+ separam as diferentes linguagens em disciplinas distintas e argumentam que neste início de século “as diferentes linguagens não andam separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 31). Os autores enfatizam que produção e compreensão de textos hoje em dia exigem que os alunos tenham contato com a linguagem oral, a escrita, mas também com a imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos e o letramento através do computador (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 31).

A terceira parte que lida com a língua materna tem por título “Uma compreensão teórica sobre a linguagem”. Nesta seção, os autores apresentam o embasamento teórico essencial para a sua argumentação. Eles entendem a linguagem como “um modo de ação social por meio da qual as pessoas estão agindo no mundo” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 36). Esta visão da linguagem acarreta duas dimensões: (i) a construtivista e (ii) a sociointeracional. Os significados produzidos são contextualizados e o letramento tradicional não procede neste mundo contemporâneo, caracterizado, nas palavras dos autores, por letramentos multissemióticos (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 38).

Com respeito à quarta parte, intitulada “Uma compreensão teórica sobre a aprendizagem”, Rojo e Moita Lopes consideram que a aprendizagem:

é situada na comunidade de prática, na qual agimos, portanto contextualizada. Isso significa que aprender é, principalmente, um ato social no sentido que aprendemos de e com outros envolvidos na busca de conhecimentos e significados comuns (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 39).

Na quinta e última parte devotada a considerações sobre a língua materna, cujo título é “Recomendações para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e para a disciplina de Língua Portuguesa”, os autores apresentam nove (9) sugestões para a área. No seu discurso, Rojo e Moita Lopes lançam mão dos seguintes verbos com o intuito de defender o seu ponto de vista. Os referidos verbos são diretos e conclusivos: “se repense”, “se reorganize”, “se organize”, “se revejam” e “se redimensione” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 41). Examinemos mais detalhadamente alguns desses verbos. Especificamente, os autores recomendam que se repense o que eles chamam de “aprendizado cotidiano” e “aprendizado sistemático” e também “cultura popular” e “cultura valorizada ou oficial”. Teria sido útil para os leitores uma explicação do que Rojo e Moita Lopes entendem pelos dois tipos de aprendizados, pois certamente não são conceitos mutuamente exclusivos, mas também não são necessariamente sinônimos. Com o intuito de abrir espaço para o que os autores chamam de “novos usos da linguagem”, eles recomendam a reorganização dos “eixos de ensino de uso e de análise das linguagens” nos dois documentos, isto é, no PCNEM e no PCN+. Essa recomendação parece viável, mas falta uma pormenorização. Quanto ao redimensionamento “do papel e das práticas de ensino de gramática e de literatura presentes no currículo consolidado”, talvez seja procedente ouvir a opinião dos próprios professores de língua e literatura brasileira e portuguesa. Pergunto ainda se outras literaturas deveriam integrar o currículo devido à importância dada à globalização ao longo do documento. Em caso afirmativo, que critérios seriam adequados para decidir sobre qual ou quais literaturas seriam ensinadas?

Na próxima seção deste artigo passo a examinar as sete partes do documento voltadas para a língua estrangeira.

As Línguas Estrangeiras e “Linguagens, códigos e suas tecnologias”

A primeira seção voltada para uma reflexão sobre as línguas estrangeiras tem por título “PCNEM e PCN+ de Línguas Estrangeiras (LE) no Ensino Médio”. Rojo e Moita Lopes (2004, p. 42) afirmam que “as visões de linguagem e

⁴ DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁵ LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁶ O nível 5 de leitura indica plena proficiência. Somente 1% dos jovens de 15 anos conseguiram alcançar o referido nível de acordo com de Jurado (2003) citado por Rojo e Moita Lopes (2004, p. 24).

aprendizagem utilizadas” nos PCNEM e PCN+ “não dão conta das necessidades da vida contemporânea”. Com respeito aos documentos públicos, os autores declaram que “a articulação teórica é fragmentada e não está, portanto, apoiada em uma formulação consistente” (2004, p. 42). Os dois especialistas criticam o PCNEM por ser “uma adaptação da noção de competência comunicativa dos anos 70”. Nas suas palavras:

Esse [= o ensino de competência] é um dos chavões do ensino de língua dos anos 70, que, do modo algum, corresponde aos avanços teóricos atuais e nem possibilita pensar as demandas no uso das línguas em nossos dias (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 42).

O título da segunda parte do trabalho que concerne às línguas estrangeiras é “Línguas Estrangeiras no Ensino Médio: algumas orientações para uma proposta de Parâmetros”. Novamente os autores enfatizam a importância de múltiplos letramentos num mundo multissemiótico (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 43). O que é importante na reflexão dos autores é a importância de “lidar com a diversidade que entra em nossos lares pelas telas das TVs e dos computadores, pelas páginas dos jornais e das revistas, etc.” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 44). O grande problema, a meu ver, é que nem todos os brasileiros têm computador em casa e muito menos têm condição econômica para comprar revistas ou jornais⁷. Quantos pais fazem grandes sacrifícios para adquirir livros didáticos para seus filhos e quantos professores tiram de seu próprio bolso dinheiro para fotocopiar material didático para os seus alunos?

Rojo e Moita Lopes destacam nesta parte a importância de “trazer o outro e a sua diferença para mais perto de nossas vidas” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 44). O papel da LE, segundo os referidos especialistas, é “colaborar, de modo singular, no contato e diálogo com a diversidade, e na verdade, na construção de projetos identitários e sociais mais democráticos” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 44). Em suma, a LE, segundo os autores, é fundamental, por um lado, para “enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania” e, por outro, necessária “no contexto do trabalho” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 44).

Na terceira parte, intitulada “Objetivos para o ensino de LE no Ensino Médio”, os autores especificam que a finalidade central da aprendizagem de LE é “o envolvimento na construção de sentido” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 46). De acordo com a visão dos autores, não se estuda uma língua estrangeira para completar lacunas nos exercícios gramaticais e nem para solucionar uma charada onde o enfoque é o conhecimento vocabular. O referido comen-

tário é estranho porque nenhum especialista no campo de ensino de línguas e de lingüística aplicada hoje em dia pensa que o estudo de uma língua estrangeira é equivalente a preencher lacunas, ou resolver charadas, ou fazer brincadeiras com o propósito de entreter os alunos. O ensino de línguas mudou desde o advento da abordagem comunicativa. No entanto, é bom lembrar que, infelizmente, muitos professores de língua portuguesa ainda insistem em preencher lacunas de exercícios gramaticais e até ensinar “gramatiquice”. Não é clara a postura de Rojo e Moita Lopes com respeito à questão de ensinar ou não a gramática. Na minha opinião, Faraco (2006, p. 25) acerta ao afirmar:

Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências lingüísticas-culturais. O lema aqui deve ser: **reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo** (ênfase do autor).

A quarta parte das considerações referentes à língua estrangeira se intitula: “A definição da LE a ser incluída no Currículo”. Nesta seção, os autores argumentam que o inglês, dada sua importância política, número de falantes e a gama de países onde o idioma é falado, deve ser a língua contemplada para o ensino nas escolas brasileiras. Os argumentos em favor do inglês são: (i) a imprescindibilidade do conhecimento do referido idioma no mundo do trabalho e (ii) a “compreensão sobre a vida social no planeta, nos tempos de risco e da incerteza” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 50). Os autores também reconhecem que o espanhol seria outra possibilidade devido a sua utilidade como língua internacional “mais hegemônica na América Latina” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 51). No entanto, não se deve esquecer que o espanhol não somente predomina no hemisfério sul, mas também tem se expandido muito na América do Norte, basta lembrar que os EUA ocupam o quinto lugar em número de falantes de espanhol, precedido apenas por Espanha, México, Colômbia e Argentina. Também é importante não considerar os EUA como nação monolíngüe com uma única identidade. A expansão do espanhol nos EUA representa um desafio para a língua inglesa e a sua forte presença até incomoda os nacionalistas do referido país que ainda consideram que uma nação consiste numa única cultura e idioma.

A quinta seção intitula-se “Explicitação teórica sobre o processo de letramento escolar em LE”. Repetem-se, nesta parte, os conceitos desenvolvidos na parte inicial dedicada à LM: (i) o letramento como prática social e (ii)

⁷ De acordo com a PRAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 22,1% das casas brasileiras têm computador.

discussão sobre os textos em língua materna, e não na língua estrangeira.

A sexta parte do documento que diz respeito à LE tem por título “Algumas direções teoricamente informadas de estratégias de ensino e de testagem”. Rojo e Moita Lopes (2004) se referem novamente ao envolvimento dos professores e alunos na construção do significado e à importância de identificar os diferentes significados que os textos suscitam nos leitores. Enfatizam a necessidade de “projetos interdisciplinares pedagógicos” e introduzem nesta seção a noção de “testagem”, que realmente precisa ser explicitada e debatida mais a fundo. Os termos “testes” e até “testagem” lembram (ou podem ser associados a) provas de escolha múltipla utilizadas nas escolas e em alguns concursos vestibulares. Existe, na literatura especializada de Lingüística Aplicada, uma bibliografia bastante rica sobre o papel da avaliação e mensuração no ensino de línguas estrangeiras. Esta literatura deveria ser consultada ao se referir à avaliação⁸.

A sétima parte do documento “Linguagens, códigos e suas tecnologias” leva o título “Um Olhar Prospectivo”. Embora seja a seção mais curta do trabalho de Rojo e Moita Lopes, o encaminhamento diz coisas muito importantes que precisam ser ouvidas pelo Poder Público que subsidiou o referido documento. Os autores concluem que os parâmetros apresentados não podem chegar a “afetar a sala de aula” sem um “investimento maciço na educação de professores em serviço e em formação” por parte do Poder Público. Essa conclusão é essencial e se não for acatada pelo MEC, todo o valor da reflexão cai por terra. Mas, não se trata de somente investir no professor. De acordo com o teor do documento em questão, é preciso também investir na infra-estrutura das escolas para que possam ser centros multimidiáticos como os autores recomendam. Embora louvável, a proposta infelizmente tende a ser quimérica quando confrontada com os resultados da pesquisa de Assis-Peterson e Cox (2007, p. 10). Segundo as autoras:

Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro; lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam.

A pesquisa de Assis-Peterson e Cox me leva a perguntar se não seria mais procedente realizar uma pesquisa nesses moldes **antes** (ênfase minha) de alinhar um guia de orientação para professores que é, na realidade, a função do texto “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”. Uma vez que os objetivos dos alunos das escolas públicas em aprender uma língua estrangeira forem identifica-

dos, uma política de ensino de língua estrangeira pode ser elaborada *a posteriori*. Os alunos precisam ser ouvidos com respeito à recomendação de fazer a língua estrangeira servir de apoio para melhorar o nível de leitura em língua materna. Uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira não deve ser definida *a priori*, pois os objetivos dos alunos, o contexto de aprendizagem e a cultura de aprender devem ser considerados primeiramente.

Feita a descrição das diferentes partes do documento, “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, pretendo apresentar, na próxima parte deste artigo, uma reflexão crítica sobre o trabalho de Rojo e Moita Lopes para debate e reflexão.

Questionamentos e dúvidas para debate

Vou dividir esta parte do meu trabalho em duas seções, isto é, A e B. Na primeira, pretendo fazer considerações gerais sobre o teor do referido documento público. Vou me referir a quatro temas que surgiram da minha leitura do texto: (i) as referências à noção de cidadania, (ii) a preocupação com a ética, (iii) o apelo à interdisciplinaridade, (iv) respeito da diferença e a construção de identidade. Na parte B, vou me ater especificamente às recomendações para o campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com base na minha leitura do texto.

Temas gerais do Documento

(i) As referências à noção de cidadania

No decorrer do texto há várias referências à cidadania tais como as expressões “voltado para o trabalho e a cidadania” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 15), “participação social cidadã e à inserção no universo do trabalho” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 19), “com a inserção mais efetiva numa prática de cidadania” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 19). As referências à cidadania me levam a pensar que a Educação Cívica pode ser um instrumento de (in)doutrinação. Stephen Macedo (2005), no artigo “Crafting Good Citizens”, observa que “[A] educação cívica não é somente legítima; é inevitável. Toda educação adequadamente realizada tem um elemento cívico”. Uma opinião contrária é expressa por James B. Murphy (2005), no artigo “Tug of War”, que diz: “A minha visão, dita sucintamente, é que a tentativa de inculcar valores cívicos em nossas escolas é basicamente ineficaz e freqüentemente subverte a finalidade moral intrínseca da formação escolar”⁹. As alusões à cidadania não ecoam discursos que o próprio Poder Público quer ouvir? A palavra “cidadania” é vazia, pois o

⁸ A literatura especializada na área de mensuração e avaliação de aprendizagem de língua estrangeira é muito rica e inovadora. Algumas obras importantes são Bachman (1990), Brown (1996) e Davies (1990).

⁹ A tradução das afirmações de Macedo e de Murphy é da minha responsabilidade.

Poder Público insiste no ensino da mesma nas escolas, quando muitos políticos eleitos, em vários países do mundo, ao representar esse poder, não servem como modelos de uma cidadania correta. O esforço de ensinar “cidadania” não tem contribuído para uma transparência e para uma conduta ética em vários setores da sociedade.

(ii) A preocupação com a ética

Louvo a preocupação dos autores com a questão da “superação de privilégios” e “política de igualdade” e, especificamente, com a ética na sociedade brasileira. A única forma de diminuir os privilégios é fazer com que a escola pública brasileira concorra em qualidade com as escolas particulares, é atrair filhos de pais de classe média e alta para a escola pública. É essencial haver uma mistura de classes sociais nas escolas públicas. As escolas particulares tendem a servir os que têm privilégios econômicos. Eis aqui um grande dilema, porque duvido que o número de escolas particulares vá diminuir. No nível de ensino superior, vemos a construção de grandes redes de faculdades particulares que exigem concessões ao Poder Público. O referido quadro é preocupante, pois o que importa para algumas instituições (nem todas, pois generalizar é perigoso!) é o lucro, e não a qualidade. Alguns exemplos deste estado de coisas são, por um lado, a proliferação de cursos de Direito sem bibliotecas adequadas e, por outro, o aumento de faculdades de medicina sem laboratórios ou hospitais. Para ser justo com a rede particular de ensino, cabe lembrar que existe uma desigualdade em termos de infraestrutura, em certos casos, entre as universidades federais e estaduais no eixo norte-sul.

Todavia, com respeito ao conceito “ética”, cabe perguntar como se chega no contexto brasileiro a preparar os professores de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira para orientar os seus alunos com respeito à possibilidade de “fazer escolhas éticas”. Quem decide o que é realmente ético? Um indivíduo que professa determinada religião, por motivos de consciência, pode rejeitar a Lei de Biossegurança que autoriza o uso de células-tronco de embriões humanos para a pesquisa e, assim, impedir que outro indivíduo que tenha uma doença grave procure a cura com base nas pesquisas feitas com células-tronco? Uma religião tem o direito de determinar o que os não-adeptos podem fazer ou não podem fazer? Qual é o grau de leitura e estudo que é preciso para tomar uma decisão ética? A ética é tão complexa que a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pede que os candidatos a auxílios expliquem as “implicações éticas” quando se trata de “experimentação com seres humanos” (ver for-

mulários de auxílio/FAPESP - <http://www.fapesp.br>¹⁰). Os autores não explicam como a ética deve ser abordada nas escolas. Pergunto também se somente os professores de língua materna e estrangeira têm a responsabilidade de lidar com problemas éticos, sempre complexos e sensíveis. A aula de língua estrangeira seria o melhor local para o “ensino” de ética e de noções de cidadania? Penso que a noção de ética no contexto brasileiro é muito complexa e polêmica para ser abordada em língua estrangeira. Em primeiro lugar, os problemas éticos que dizem respeito a problemas brasileiros devem ser explicitados e debatidos na língua nacional. Em segundo lugar, cabe lembrar que o quadro de ensino de língua estrangeira na escola pública tende a ser precário (Assis-Peterson e Cox, 2007, p. 10). As autoras mostram que os alunos não estão satisfeitos com o ensino de língua estrangeira e precisam ser ouvidos para alinhar uma política de ensino de língua estrangeira.

(iii) O apelo à interdisciplinaridade

Louvável no documento de Rojo e Moita Lopes (2004) é a importância dada à interdisciplinaridade nas escolas. Uma pergunta bastante procedente feita pelos autores é esta: é de se perguntar por qual motivo a Língua Portuguesa só poderá abordar o patrimônio cultural literário e não outras formas de acesso a bens culturais tão valorizadas no Brasil, como a musical, por exemplo, ou relacionar a literatura e com a música, a escultura, a pintura, etc. Integrar a música e a linguagem não é tarefa fácil. Uma boa base de leitura é o texto de Soares (2002) que versa sobre o tema de nacionalismo na música popular. Os autores recomendam um ensino “integrado com linguagens, suportes, textos, discursos e línguas, variados e inter-relacionados”. Seguir as recomendações de Soares não é fácil, pois os professores não recebem uma formação interdisciplinar nas Faculdades de Letras e de Educação. As disciplinas são apresentadas em compartimentos “fechados”. Como é possível exigir uma interdisciplinaridade no ensino médio quando a própria universidade não é interdisciplinar e não prepara futuros professores para lidar com a interdisciplinaridade? Sem dúvida, a interdisciplinaridade deve ser a meta do ensino para as próximas décadas do século XXI. O problema é que sua implantação exige mudanças em como o conhecimento é concebido e na própria organização do ensino em todos os níveis.

(iv) O respeito da diferença e a construção de identidade

O documento apresenta várias referências à necessidade de respeitar os outros e as diferenças que ou-

¹⁰ A Fundação de Amparo de Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) exige, por exemplo, um certificado de qualidade em biossegurança e parecer de uma comissão de ética. Um leitor anônimo deste artigo me informa (comunicação pessoal em 26/03/2008) que outros estados da União se preocupam com as implicações éticas nas pesquisas realizadas em universidades brasileiras. Um exemplo de uma postura ética no campo de Linguística Aplicada é o trabalho de Paiva (2005).

tros têm. Todavia, para operacionalizar essa postura nas aulas de língua portuguesa, seria necessário ter em mãos textos adequados à faixa etária dos alunos para lidar com a complexidade da noção de identidade neste mundo em mudança. Com respeito ao português, pergunto se existe material didático adequado que contribua para dirimir a intolerância lingüística e para conscientizar os alunos a respeito do preconceito contra diferenças de raça e de religião, por um lado, ou contra a origem sociogeográfica e a orientação sexual dos indivíduos, por outro.

A oportunidade de estudar uma língua estrangeira de fato põe o aluno frente às diferenças e cria condições para que ele tenha uma visão mais ampla do “outro”. Mas, quem é esse outro? Dada a universalidade da língua inglesa neste novo século em termos de número de falantes e em termos de expansão geográfica do idioma, “os outros” podem ser nigerianos, indianos ou cingapurenses, sendo muitos deles falantes de inglês como segunda língua ou mesmo falantes da referida língua como sua primeira língua, ainda. Essa realidade torna a noção de identidade bastante complexa, o que tem implicações para uma política de ensino de inglês no Brasil. O enfoque dos cursos de inglês no país tende a ser no inglês norte-americano ou no britânico e suas respectivas culturas. O problema é que a língua inglesa não é “propriedade particular” dos falantes de inglês nos EUA ou no Reino Unido, pois outras nacionalidades também se consideram “donas” do referido idioma. Daí se vê que preparar material didático adequado para uma conscientização da(s) identidade(s) é questão complexa com respeito ao ensino de inglês e ainda mais complicada devido ao número reduzido de horas-aulas reservado para as línguas estrangeiras em geral.

O tema de identidade não é restrito ao Brasil. Num estudo realizado por Volman e Ten Dam (1998, p. 543) na Holanda, os dois especialistas analisaram os resultados de duas pesquisas sobre dois cursos compulsórios introduzidos no currículo das escolas secundárias do referido país. O tema do primeiro curso foi “A História da Mulher” e o segundo foi “A Informática e o Letramento Computacional”. Os autores concluem que os resultados da pesquisa mostram que é “importante trabalhar *com* (ênfase dos autores) os alunos com o objetivo de desconstruir narrativas tradicionais a respeito de gênero e de construir narrativas alternativas compatíveis com a força das concepções de gênero por parte dos próprios discentes”. O resultado da pesquisa mostra que os participantes do sexo masculino e as do sexo feminino modificaram respectivamente a sua opinião com respeito ao que seria uma profissão “masculina” ou “feminina”.

Análise das Recomendações para o Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Em relação ao papel de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, alinhavado no documento “Lingua-

gens, códigos e suas tecnologias”, vou me ater a dois pontos que considero importantes para reflexão e debate. Os pontos são: (i) As Línguas Estrangeiras e o ensino único: leitura em língua materna, (ii) O Inglês e “o pensamento único” e a globalização.

(i) As Línguas Estrangeiras e o ensino único: leitura em língua materna

O documento sob apreço recomenda em geral o ensino de leitura e a discussão dos textos em língua portuguesa. Quais seriam as conseqüências desta política para os departamentos de língua inglesa e de educação no ensino superior? Os futuros professores de inglês deveriam ser preparados para falar o idioma? Não existe o perigo de que as escolas particulares, com o intuito de atrair alunos, contratem professores competentes nas quatro habilidades? Os autores criticam o conceito de “competências” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 16). Eles se referem, no decorrer do texto, à noção de “habilidades”, porém falta no documento uma reflexão sobre a problemática da aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. Não é simplesmente uma questão de letramento em se tratando de língua estrangeira, pois alguns alunos de fato expressam a vontade de poder falar e ouvir o idioma estrangeiro em sala de aula.

Existe um não-dito no texto em apreço. A verdade é que um bom número dos professores que se formam na maior parte das Faculdades de Letras (especialmente as particulares) em cursos de três anos de duração com dupla habilitação (inglês e português) não teria uma metodologia de ensino de leitura suficientemente amadurecida para ministrar aulas de leitura de textos escritos em língua inglesa. Por isso, a aula de leitura facilmente pode chegar a ser simplesmente um contraproducente exercício de tradução literal. Além disso, a grade horária dedicada ao inglês é pequena, o número de alunos em sala de aula é elevado, condições que não proporcionam um ambiente favorável para o ensino de língua estrangeira. Os autores relatam dados preocupantes ao escrever que “apenas 5,35% dos jovens apresenta capacidades de leitura compatíveis com o que seria de se esperar ao término do Ensino Médio” (Rojo e Moita Lopes, 2004, p. 25). O enfoque em leitura em aulas de língua inglesa com a discussão a respeito dos respectivos textos feita em língua portuguesa não colocaria a LE a serviço da língua materna com base no fato de os alunos simplesmente não serem leitores competentes na língua materna? As línguas estrangeiras não seriam “reféns” da língua materna? Reduzir o ensino de língua estrangeira na escola pública à leitura não ignora as vozes dos alunos que manifestam o seu interesse em desenvolver a habilidade da fala (Assis-Peterson e Cox, 2007)? A metodologia seria diferente no caso de espanhol, que é um idioma possivelmente menos “estrangeiro” do que o inglês? Os alunos brasileiros de

espanhol aceitariam de bom grado ler textos em português sobre gênero e ética? Concordariam em falar português em vez de a língua-alvo? Sem sombra de dúvida, o meu discurso seria “indizível” no contexto (situado!) de um documento subsidiado pelo Estado. Os autores de documentos públicos forçosamente têm de ir ao encontro das idéias pré-estabelecidas pelo Ministério. Penso que o trabalho de Assis-Peterson e Cox (2007) apresenta uma visão da escola pública não contemplada no trabalho “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Todo texto é um exercício de poder (inclusive o meu).

Um ponto observado por parte de Justina (2004, p. 349, 367) é que os professores do Estado de Santa Catarina enfrentam, na realidade, problemas de leitura na sua recepção da *Proposta Curricular de Santa Catarina* devido à dificuldade de realizar “uma transposição didática” da “teoria para a prática”. Além disso, os professores, de acordo com Justina, sentem dificuldades em produzir os seus próprios textos devido ao problema de recepção por parte deles do dito documento. O mesmo pode ocorrer com o texto de Rojo e Moita Lopes devido à complexidade de temas abordados. Vários debates seriam necessários sobre o documento e se o conteúdo for colocado em prática, seria essencial a organização de cursos especializados sobre (i) o ensino interdisciplinar, (ii) leitura crítica, (iii) informática e (iv) construtivismo social, além de aulas de língua estrangeira para a reciclagem dos professores.

Observa-se, no texto de Rojo e Moita Lopes, uma preocupação com a desigualdade na sociedade brasileira. É procedente pensar numa escola democrática onde todos os alunos têm um tratamento igual. Todavia, as condições desfavoráveis existentes para o desenvolvimento de todas as habilidades na língua estrangeira nas escolas públicas e uma política de restrição do ensino a uma única habilidade, recomendada pelos autores do documento, não poderiam abrir brechas para que as escolas particulares, com o intuito de agradar aos pais de seus alunos (por motivos mercadológicos, em certos casos), oferecessem um ensino de língua estrangeira de boa qualidade onde as quatro habilidades são trabalhadas ao longo do curso? Daí se vê que a desigualdade seria exacerbada porque os que freqüentam uma escola particular têm condições favoráveis de ensino em detrimento dos que cursam uma escola pública. Este estado de coisas não comprometeria uma política de igualdade desejada pelos autores do documento?

Quanto à afirmação de que o ensino de competência é “um dos chavões do ensino de língua dos anos 70”, valeria a pena recordar que o conceito de competência comunicativa estava naquela época apenas “emergindo” dos textos de especialistas como Hymes (1972) e Halliday (1970, 1973) e, durante uma boa parte da referida década, o

ensino de língua estrangeira foi voltado para uma metodologia de gramática e tradução ou de prática de estruturas com base numa perspectiva behaviorista de ensino-aprendizagem.

(ii) O Inglês e “o pensamento único”, globalização

A língua inglesa é vista como “a língua do pensamento único”, mas ao mesmo tempo os autores afirmam que a referida língua torna possível “um acesso crucial à diversidade e à diferença”. Essas posições não seriam conflitantes? A consideração do inglês (ou qualquer outra idioma) como “a língua do pensamento único” não procede, pois existem diferentes opiniões, interpretações e visões do mundo diversas e nem de longe convergentes.

Quanto ao conceito de “globalização”, Guillén (2001) pergunta se a globalização produz convergência e se uma cultura global está realmente em formação no momento atual? O autor conclui que existem contra-argumentos à teoria de convergência e argumenta que uma cultura global não está surgindo. Com base nos argumentos levantados pelo antropólogo Clifford Geertz (1998, p. 107-108), Guillén afirma que o mundo está se tornando ao mesmo tempo mais global e mais dividido, mais profundamente interligado e mais separado. Guillén (2001, p. 254) também recorre a Smith (1990) e observa que, em vez de uma cultura global mantida pela língua inglesa, diferentes “áreas culturais” estão emergindo. Neste quadro, o espanhol, o russo, o árabe, o francês, o suaíli e o chinês, bem como suas respectivas culturas, formam uma resistência ao domínio do inglês no mundo.¹¹

O título inicial do meu trabalho que tece considerações sobre o texto “Linguagens, Códigos e suas tecnologias” é “Documentos públicos: autoria(s), polifonia e divergência ou convergência?”. O trabalho de autoria de Rojo e Moita Lopes apresenta diferentes vozes com base na sua experiência profissional e com base na sua recepção das leituras. De minha parte, a recepção do seu texto tem aportado convergências e divergências com as idéias aventadas. Ao encerrar as minhas considerações, diria que agora é a vez dos meus leitores convergirem e/ou divergirem comigo.

Referências

- ASSIS-PETERSON, A.A. e COX, M.I.P. 2007. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal, *Calidoscópio*. 5(1):5-14.
- BACHMAN, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press, 394 p.
- BROWN, J.D. 1996. *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, Prentice-Hall, 324 p.
- DAVIES, A. 1990. *Principles of Language Testing*. Oxford, Blackwell, 147 p.

¹¹ Os textos citados por Guillén (2001) são Geertz (1998) e Smith (1990).

- FARACO, C.A. 2006. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópico*, 4(1):15-16.
- GEERTZ, C. 1998. The world in pieces: culture and politics at the end of the century. *Focaal Tijdschr. Antropol*, 32:91-117.
- GUILLÉN, M.F. 2001. Is globalization civilizing, destructive or feeble: a critique of five key debates in the social science literature. *Annual Review of Sociology*, 27:235-260.
- HALLIDAY, M.A.K. 1970. Language structure and language function. In: J. LYONS (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth, Penguin, p. 40-163.
- HALLIDAY, M.A.K. 1973. *Explorations in the Function of Language*. London, Edward Arnold, 144 p.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. In: J. PRIDE e J. HOLMES, *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, p. 269-93.
- JURADO, S.G.O.G. 2003. *Leitura e Letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório*. São Paulo, SP. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 175 p.
- JUSTINA, E.W.N. dela. 2004. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso*, 4(2):349-370.
- MACEDO, S. 2005. Crafting Good Citizens. Disponível em <http://www.educationalnext.org/20042/10.html>. Acesso em 02/06/2005.
- MURPHY, J.B. 2005. Tug of War. Disponível em <http://www.educationalnext.org/20034/70.html>. Acesso em 02/06/2005.
- PAIVA, V.L.M.de O. 2005. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 5(1):43-61.
- ROJO, R.H.R. e MOITA LOPES, L.P. da. 2004. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59.
- SMITH, A.D. 1990. Towards a global culture? *Theory, Culture, Society*, 7:171-91.
- SOARES, A. 2002. *Outras conversas sobre os jeitos do Brasil: o nacionalismo na música popular*. São Paulo, Annablume Editora/Faculdade de Ciências Humanas, 174 p.
- VOLMAN, M. e TEN DAM, G. 1998. Equal but different: contradictions in the development of gender development in the 1990s. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4):529-545.

Submetido em: 15/03/2008

Aceito em: 24/03/2008

John Robert Schmitz

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
Campinas, SP, Brasil