

# **ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO: A REALIDADE DOS OBJETIVOS ATRAVÉS DO CURRÍCULO**

Sergio Flores Pedroso<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho propõe a necessidade de buscar as causas da atenuação cada vez maior da relevância dos objetivos no ensino de línguas estrangeiras na rede pública do país, em geral, e no Estado de Mato Grosso, em particular. Trata-se de uma estratégia argumentativa que, mesmo sendo paradoxal, diminui a culpa resultante de não pensar e aplicar políticas que permitam satisfazer as expectativas da sociedade com relação às línguas estrangeiras na rede pública.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Línguas Estrangeiras, Escola Pública, Análise do Discurso

## **THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF THE STATE OF MATO GROSSO: THE REALITY OF THE OBJECTIVES THROUGH THE CURRICULUM**

**ABSTRACT:** This paper proposes to search for the causes of the increasing attenuation of the relevance of the objectives of the foreign language teaching favoring discourses on syllabus as it occurs in general in Brazil and, particularly, in the state of Mato Grosso. I justify this issue as an argumentative strategy, that even being paradoxical, aims to reduce the guilt for not to thinking and practicing policies to satisfy the needs of society concerning foreign language teaching in the public school system.

**KEYWORDS:** Foreign Language Teaching, Public School, Discourse Analysis

---

<sup>1</sup> Professor doutor atuante no curso de graduação em Letras (habilitação em Língua Espanhola) e no Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem (área de Estudos Linguísticos), na UFMT.

## Introdução

Entre professores e estudantes da rede pública em Mato Grosso, circula uma opinião consensual sobre o ensino de línguas estrangeira de que, desde os anos iniciais até o último ano do nível médio, eles têm sido incapaz de “ensinar” as línguas estrangeiras contempladas na grade curricular – inglês e espanhol. Isso vem gerando no processo, como consequência, uma escala de rejeição atitudinal que se retroalimenta das insatisfações que a cada ano são produzidas, insatisfações essas de ambas as partes da interação em sala de aula: alunos e professores.

Acima, salientei o termo “ensinar” porque se trata, principalmente, de explicitar o que está sendo concebido como tal ou, antes e principalmente, como aprender, que é o efeito mais visível do ensinar. Isto no intuito de estabelecer as causas mais gritantes da frustração nas expectativas dos participantes do processo. E é relevante levar em consideração que não há expectativas produzidas à margem das necessidades reais ou imaginárias, sendo que as últimas obedecem à tradição.

As necessidades “reais” podem se dever às urgências imediatas da instituição escolar, cujo funcionamento é considerado como voltado para si mesmo – a dimensão “endo” da escola, apesar da cobrança cada vez maior da sociedade que, aos poucos, vai mostrando resultados satisfatórios ao subordinar os interesses próprios da instituição a planejamentos e implementações do processo em função da relevância que o ensino-aprendizagem tem na inserção do formando na dinâmica social em atenção às suas necessidades – a dimensão “exo”.

O ensino de línguas estrangeiras (LE) deve se coadunar com ambas as necessidades referidas acima, para que, consensualmente, seja assumido como um ensino de sucesso. Para isso, a princípio e como principal ponto de partida, é preciso este nosso ensino ser abordado a partir da sua perspectiva “exo”, postura que historicamente tem justificado o ensino de LE. Isso apesar dos desvios que atravessaram a escola e a “enobreceram” desde os finais do século retrasado por meio de concepções extremamente

elitistas de saber e de poder, através desse saber fundado na concepção positivista de ciência.

A modificação dessa postura tradicional da escola, refletida no currículo, tem como ponto de partida a determinação daquilo que se quer com o ensino, em geral, e com as disciplinas, em particular. Assim a explicitação dos objetivos está na base de qualquer tentativa do fazer pedagógico. Quando os objetivos se obscurecem ou se nublam sendo confundidos com os meios, a ponto de não serem mencionados como tais, emerge a origem das incongruências, cujos efeitos visíveis são o divórcio entre as necessidades sociais e o trabalho da escola materializado no estudante. É isto que no meu entendimento justifica o sentimento de insatisfação já referido.

Em toda ocasião, quando a organização e a qualidade do ensino são discutidas, fala-se do currículo como se ele subordinasse a si mesmo o ponto de chegada do fazer pedagógico, e não fosse, como em verdade é, subordinado a finalidades que passam por ele, porque as torna exequíveis. A relação entre objetivos e currículo não se pauta pela reversibilidade. Sustentar o contrário é instaurar um processo de fetichização do currículo (SILVA, 1996, p. 71-109) sempre com resultados indesejados, se partirmos de uma concepção social do ponto de vista discursivo da educação.

## **1. Os objetivos do ensino de LE**

Considero, assim como Nérici (1985, p. 34), que o fazer pedagógico se legitima na instauração/modificação de comportamentos nos/dos formandos. Isto remete à vocação “exo” do ensino-aprendizagem e justifica que, quando as LE são pensadas, organizadas e implementadas, deve estar fora de toda cogitação ignorar que é em função das necessidades e das expectativas da prática social que essas línguas devem ser aprendidas.

Essa ideia não nos priva do bônus da novidade. A história do ensino de LE consiste nos diversos modos como, diante das diversas configurações das práticas sociais através do tempo – relações político-econômicas e as subsequentes ou prévias relações culturais –, o fazer pedagógico tem dado

atenção às necessidades do momento. As modificações que gradativamente se refletiram na didática explicam a razão de se estudar LE em cada momento, e essas razões impuseram as metas a alcançar com esse ensino. A partir do levantamento das necessidades, os objetivos foram pensados e, junto com eles e passíveis de constante readequação, os meios para materializá-los. Entre estes se encontra a organização curricular.

Que situação da contemporaneidade faz modificar/reforçar objetivos da abordagem mais bem-sucedida da história do ensino de LE: a abordagem comunicativa?

Através da história da humanidade, a necessidade de interação entre grupos humanos, países, regiões e continentes, em função da sobrevivência, do poder, do conhecimento e do melhoramento ou aumento do nível de bem-estar pela via de maior acesso ao consumo, tinha a escrita como principal instrumento. O que hoje consideramos precário e excludente acesso ao contato físico direto entre os interlocutores provocou que a tecnologia do grafismo fosse a principal mediadora para a divulgação noticiosa e de conhecimentos.

A escola tem a escrita por vocação, ponto de partida, plataforma processual e demonstração formal do seu resultado. O ensino se dá pela escrita real ou mentalizada porque, através dela, se produzia o acesso à produção tanto do conhecimento do receptor como do irradiador. Assim sendo, as LE eram ensinadas em função da compreensão da escrita, dessa dinâmica, principalmente, e da interlocução.

A contração das distâncias pelo desenvolvimento de tecnologias, antes já em funcionamento, e o barateamento da deslocação das pessoas entre países e regiões potencializaram, de modo exponencial, as relações econômicas – a circulação de mercadorias – e também as políticas e culturas. Um elemento determinante desse processo foi o surgimento e expansão da tecnologia da informática. A partir das novas condições, a oralidade, enquanto qualidade mais natural da linguagem verbal, apropriou-se de vez da primazia do uso para a interação inclusiva, modificando a escrita pela interação informal via internet.

A oralidade que, como chegou a ser argumentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNEF (BRASIL, 1998), era uma opção menor, dado que “[...] o uso que se faz da língua estrangeira [é pela] via [da] leitura [...]”, permitindo desconsiderar “[...] outras habilidades comunicativas em função da especialidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar” (p. 15), nas condições atuais, passa a ter que ser considerada prioritária numa ordem em que a leitura e a produção de textos lhe sucedem.

As condições que propiciaram essa modificação na concepção do ensino de LE são devidas principalmente ao fato de que não é mais uma utopia visualizar este ensino-aprendizagem em função da interação com usuários nativos ou estrangeiros da língua em tempo real, à distância ou diretamente, tendo em vista o dramático aumento das possibilidades tecnológicas e de deslocamento. Somam-se a isso a divulgação oral ou impressa de informações noticiosas também em tempo real, a maciça circulação da produção de conhecimento e os textos instrucionais para o funcionamento de novas tecnologias, principalmente em língua inglesa.

Assim o modo como principalmente se dá o uso natural de línguas naturais não pode ser mais contornado como antigamente em função de um utilitarismo que se justificava com a atenção a necessidades do momento, desconsiderando-se que as chamadas habilidades da linguagem não se dão em assepsia umas das outras: a pessoa oraliza mentalmente quando lê – há até movimento dos órgãos de fonação –, e a prática da escrita é também exercício de leitura morfológica e interpretativa. Os tempos mudam trazendo novas necessidades.

Na educação como um todo, não há a possibilidade de os objetivos serem concebidos fora de sintonia com as necessidades do momento, sendo que a constatação da instauração de um novo tempo acontece apenas através da descoberta de novas necessidades. Uma decorrência disso se encontra na inferência coletiva de professores e estudantes de que aprender uma LE é conseguir se expressar oralmente com ela, compreendê-la quando usada de modo natural

por seus falantes naturais. Ler significa interpretar textos produzidos nela e conseguir produzir enunciados escritos com ela, obedecendo ao seu uso formal no contexto em que funciona como materna.

O senso comum, baseado na experiência prática, coincide com a expectativa descrita acima, porque a referência de ensino bem-sucedido de LE são os institutos particulares de idiomas (ASSIS-PETERSON; COX, 2008) e porque, como venho argumentando aqui, a cobrança das novas condições da prática social potencializa essa representação de aprendizagem. O documento oficial que ampara a gestão do ensino de LE no país, PCN para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999, p. 93) endossa a mesma postura:

[...] o aluno inicia o aprendizado de LE no ensino fundamental, o que implica o cumprimento de etapas bem-delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

A situação problemática a respeito dos objetivos do ensino de LE na escola pública, parcialmente definidos nos documentos oficiais citados e totalmente inferidos por professores e estudantes através do sentimento de frustração, encontra-se no fato de que não existem minimamente condições materiais – físicas e financeiras – que possam propiciar um modo de ensino que corresponda às expectativas da dinâmica atual da sociedade brasileira e mundial. Refiro-me a aspectos como:

- organizar as turmas de LE em número menor de estudantes;
- aumentar o número de professores;
- habilitar ou construir mais salas de aula;
- suprir as escolas com equipamentos adequados para o ensino de LE;
- atualizar os materiais didáticos de que se dispõe nas escolas;
- garantir a formação continuada dos professores de LE.

Isso, dentre várias outras iniciativas que realmente são necessidades e a que também Assis-Peterson e Cox (2008, p. 46-51) se referem, mas que, nas condições atuais, não têm como ser implementadas. Talvez seja por isso que, em documentos oficiais, se façam manobras de efeitos fugidios com a determinação sintática, como na citação acima da página 93 dos PCNEM, para evitar o compromisso tácito com o cumprimento do ensino das chamadas quatro habilidades. Ou ainda como na citação da página 15 dos PCNEF (BRASIL, 1998), em que se trabalha com a formulação para oferecer a possibilidade de dispensar outras habilidades, como se isso fosse possível em curso ministrado por professores sem formação em língua instrumental e com dificuldades no domínio da LE.

Um modo alternativo que, me parece, pode contribuir para driblar o que se assemelha muito a uma inconsistência devida à falta de imbricação entre o compromisso que os PCN e as Orientações Curriculares Nacionais – OCN (BRASIL, 2006) apresentam, comprometendo-se a reforçar a opção “exo” da política educacional, é a inscrição também parcial da discursividade desses documentos na pós-modernidade através da estratégia nietzscheana do final, “em aberto”, de argumentar reservando convenientemente as conclusões para os interlocutores.

Por último, a chamada pedagogia rizomática, inspirada em Gilles Deleuze, começou a ganhar publicidade a partir do Rio de Janeiro onde, em 2004, num evento intitulado “O devir-mestre: entre Deleuze e a educação”, foi construído um nexos entre a postura desse filósofo e a educação. Isso resultou na publicação do volume “Entre Deleuze e a Educação” (DOS-SIÊ, 2005), onde se exacerba a atenção ao particular a partir da dispensa de tudo aquilo que produza efeitos genéricos, o que ali é defendido, pois, afinal de contas, são reducionistas e preconceituosos, o que justifica que os objetivos sejam alijados do espaço reservado ao protagonismo na educação, uma postura que é em si paradoxal e inviável.

A escola trabalha com a interdição do equívoco (ORLANDI, 1998, p. 210), a partir da construção de uma subjetividade institucional. Sem a organização do fazer pedagógico, a partir de sujeitos-alunos e sujeitos-professores em função

de metas para o médio e longo prazo, as quais se revertam para um sujeito-cidadão brasileiro, é concebível uma instituição chamada escola, cujo encargo é mínimo, igualar o solo referencial-significativo dos formandos?

## Conclusão

Neste trabalho tentei problematizar a dispersão da relevância dos objetivos que se tem expandido dentro dos discursos da comunidade educacional como um todo, favorecendo o destaque aos aspectos curriculares. Na área de LE, essa estratégia tem efeitos contraproducentes em relação às expectativas da sociedade e dos atores principais da comunidade escolar.

Defendi que o comportamento teórico por mim abordado não se dá de modo fortuito, mas obedece a razões políticas, através de estratégias argumentativas que tentei explicitar e que são acionadas por motivos financeiros, burocráticos e organizativos impostos pelas circunstâncias atuais. Defendo que eles são contornáveis a partir também da criação e aplicação de políticas mais atentas à relevância da escola como depositária de um encargo social que aumenta a percepção do seu peso, na mesma medida em que as desatende. Isto se, nas vontades, está a abordagem crítica do *status quo*.

## Referências

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX PAGLIARINI, M. I. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2006.

DOSSIÊ. Entre Deleuze e a educação. **Educação e Sociedade, S.P.:** Campinas, v. 26, n. 95, p. 1167-1338, set./dez. 2005.

NÉRICI, I. G. **Introdução à didática geral.** 15. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

SILVA, M. A. da. Currículo para além da pós-modernidade. 10-05-2006. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12-2444--Int.pdf>>. Acessado em: 11-05-2009.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.