

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA:  
OUVINDO PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**ELIZABETE RUBLIAUSKAS GIACHETTI**

**PIRACICABA, SP**

**2007**

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA:  
OUVINDO PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**ELIZABETE RUBLIAUSKAS GIACHETTI**

**Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, como exigência Parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**PIRACICABA, SP**

**2007**

BANCA EXAMINADORA

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. ANNA MARIA LUNARDI PADILHA (UNIMEP)**

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. CRISTINA BROGLIA FEITODA DE LACERDA (UNIMEP)**

**Prof. Dr. LUIZ FERNANDO F. SILVEIRA (UNIP)**

**Profa. Dra. MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES (UNIMEP – SUPLENTE)**

“Se um complexo sonoro qualquer comportasse uma única significação inerte e imutável, então esse complexo não seria um signo, mas apenas um sinal. *A multiplicidade de significações é o índice que faz da palavra uma palavra*”

*Bakhtin, 1992.*

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Adele, minha mãe, que sempre enfatizou a importância do conhecimento para a constituição do sujeito. E, principalmente por acreditar em mim.

Ao meu marido, Fernando, pelo apoio, dedicação e suporte.

Ao meu filho, Enzo, pela sua compreensão e por ceder parte do nosso tempo para a realização desta dissertação.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Anna Maria Lunardi Padilha, pelo apoio, carinho, suporte e compreensão. Por guiar meu aprendizado no sentido de tornar possível a realização de um ideal, ampliar minha visão sobre a grandiosa obra de Bakhtin e ser a mediadora na realização deste estudo. Agradeço-lhe os “bate-papos” sobre os pressupostos teóricos que me constituem e o aprendizado. A minha querida mestra e orientadora tornou-se amiga próxima, companheira e confidente. Agradeço-lhe pela possibilidade de desfrutar da companhia de um ser humano realmente HUMANO.

À Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes pelo conhecimento compartilhado sobre a linguagem humana.

Ao professor Dr. Luiz Fernando F. Silveira e à professora Dra. Cristina Broglia F. de Lacerda pelas importantes contribuições na qualificação, agradecendo a presença na defesa.

Aos professores do PPGE pela acolhida e aprendizado.

A todos os que tornaram esse ideal possível, obrigada!

## RESUMO

Este estudo buscou abordar o ensino de Língua Inglesa na rede pública com o objetivo de responder, ainda que parcialmente, quais as condições concretas de ensino e aprendizagem de L2 durante o processo de instrução no ensino médio, que permitem ou não a apropriação de conhecimentos relevantes.

Essa questão inicial desdobrou-se em outras, das quais optei por três delas que puderam ser analisadas a partir da organização de núcleos temáticos: 1. Como se dá a escolha do material didático-pedagógico para programar os conteúdos de Língua Inglesa a serem ensinados/aprendidos? 2. Como se configuram as aulas de L2? 3. Quais os objetivos do ensino de L2 que as falas dos professores indiciam?

Como procedimento metodológico optei por ir a uma escola de ensino médio da rede pública, localizada em uma cidade no interior do estado de São Paulo. Realizei entrevistas áudio-gravadas com uma professora de Inglês; uma assistente técnico pedagógica (professora responsável por promover encontros entre a secretaria estadual de educação e os professores de Português e Inglês e discutir planejamento e metodologias de ensino) e nove alunos (três de cada um dos três anos).

Os discursos dos sujeitos entrevistados revelaram indícios que me permitem afirmar que: a) o conceito de língua e linguagem predominante no contexto escolar é fundamentado na estrutura lingüística, congelada em sua dimensão sintática; b) as condições concretas que norteiam o ensino de L2 não propiciam o contato com uma língua viva e mutável, cujos significados se constroem socialmente na relação com o outro; c) as práticas pedagógicas restringem-se a um processo de tradução termo a termo em que o aspecto fundamental da língua é sua escrita; d) as atividades pedagógicas desenvolvidas evidenciam redução do conteúdo.

Os conteúdos estão de tal forma fragmentados que o normativo se confunde com o descritivo e a aprendizagem não se desloca para os usos da linguagem.

Que este estudo possa sugerir outras pesquisas de modo a ampliar nossos conhecimentos sobre a realidade do ensino de Inglês na escola, situando-s historicamente, como apropriação de bens culturais a que os filhos da classe trabalhadora têm direito.

**Palavras-chave:** conteúdos e objetivos - ensino e aprendizado - língua inglesa

## ABSTRACT

The main aim of this work is to be an attempt to take account on how English language as a second language is taught in state schools, try to answer what are the concrete conditions in which L2 is taught and learnt during the last three years of secondary school and verify if students do really acquire relevant knowledge in the targeted language.

The main question of this work was divided into smaller questions from which I chose three of them to be analyzed in three topic themes, as follows: 1. how didactic and pedagogical material is chosen by the teachers in order to organize L2 syllabus? 2. how L2 classes are characterized? 3. what are L2 teaching purposes revealed by the teachers speeches?

I chose as methodological procedures in this work to go to a state school located in an interior city in the state of São Paulo to make and record the interviews with an English teacher, an ATP (Assistente Técnico Pedagógico who is a professional in charge of organizing meetings between language teachers (Portuguese and English) and the Estate Education Secretary aiming to plan and discuss teaching methodologies ) and nine students (three of each year of secondary school).

These people speeches revealed some clues that allow me to state that: a) the language concept that is popular among teachers is the one based on the idea of linguistic structure frozen in its syntactic dimension; b) L2 teaching and learning concrete conditions do not allow students to notice that language is lived and embodies a distinct view of the world, its own sense of meanings, relations and intentions because languages are socio-ideological - meanings are socially determined in the very many interactions with others; c) the pedagogical procedures are centered in a process of translating word by word because it is the language written aspects that are put on focus as language main feature; d) pedagogical activities let clear that there is a reduction on teaching contents.

The contents are so fragmentary that the normative is confused with the descriptive aspects of language in such a way that the learning process is unrelated with real language uses.

I hope this work can contribute to future researches in this field in order to provide important knowledge on teaching English as a second language

**Key words:** contests and objectives – English language – teaching and learning process



## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES: CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA E DA PESQUISADORA.....</b>	<b>12</b>
<b>I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ESTRUTURALISMO E CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM: DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE L2 .....</b>	<b>19</b>
<b>II. PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL .....</b>	<b>28</b>
<b>III. A ESCOLHA DO CAMINHO .....</b>	<b>46</b>
<b>IV. DISCUSSÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO</b>	
<b>A. ACESSO AO MATERIAL DE ENSINO COMO FONTE DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS .....</b>	<b>49</b>
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO</b>	
<b>B) OS PROCESSOS DE ENSINO DE L2 .....</b>	<b>51</b>
<b>C) OS OBJETIVOS DO ENSINO DE L2 .....</b>	<b>57</b>
<b>V. TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>68</b>

## PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES: CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

*Língua*  
Caetano Veloso

*Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões*  
*Gosto de ser e de estar*  
*E quero me dedicar a criar confusões de prosódia*  
*E uma profusão de paródias*  
*Que encurtem dores*  
*E furtem cores como camaleões*  
*Gosto do Pessoa na pessoa*  
*Da rosa no Rosa*  
*E sei que a poesia está para a prosa*  
*Assim como o amor está para a amizade*  
*E quem há de negar que esta lhe é superior?*  
*E deixe os Portugais morrerem à míngua*  
*"Minha pátria é minha língua"*  
*Fala Mangueira! Fala!*

Para falar de meu interesse pelo tema desta dissertação preciso antes relatar algumas das inquietações que foram se constituindo em mim durante o tempo em que venho atuando no ensino de língua inglesa (L2). Algumas indagações retornam ao tempo em que sentava nos bancos escolares como aluna de ensino médio na rede pública da cidade de São Paulo, posteriormente como aluna de graduação em Letras e finalmente como professora de L2 em cursos de formação de professores. Tais inquietações foram se constituindo em inúmeras interlocuções – em diferentes contextos, diversos cenários, com diferentes sujeitos e distintas intenções.

Minha atuação como professora de L2 teve muitas marcas do estruturalismo ou, pelo menos, aquilo que acreditava ser o estruturalismo. Tentando trabalhar a língua enquanto código e, portanto, um sistema de possibilidades combinatórias no plano fonético, morfológico, sintático e lexical, procurava apresentar aos meus alunos um sistema de estruturas que poderiam ser articuladas a partir de algumas possibilidades de combinação e isso lhes permitiriam expressarem seus pensamentos e necessidades na segunda língua. A preocupação era fazer com que adquirissem esse sistema, pois, acreditava que isso bastaria para capacitá-los a comunicarem-se verbalmente ou por escrito em

L2. Contudo, com o passar do tempo outras inquietações começaram a me constituir.

Ao iniciar estudos de aprofundamento e compreender a dimensão da cultura na constituição do sujeito, comecei a questionar se apresentar um sistema combinatório, desvinculando-o dos sujeitos e da sociedade que o produz, seria, de fato, suficiente para a aquisição de uma L2. Tentei encontrar respostas em um programa de mestrado em Comunicação e Educação, acreditando que compreender o papel comunicativo da linguagem seria suficiente para responder minhas indagações. Não foi!

Com o intuito de aprofundar os estudos nesta área iniciei algumas leituras de Bakhtin, contudo achei sua obra complexa e difícil de ser bem entendida. Na verdade, faltavam-me referências para uma compreensão mais aprofundada de seus pensamentos. Então, estas indagações levaram-me a buscar um programa de mestrado focado na interface educação, cultura, linguagem e cognição.

No meu caso, ao chegar ao mestrado fui apresentada a Vigotski de um modo extremamente interessante numa interface com outros autores, dentre os quais, estava Bakhtin. Fui conhecendo-o e parece que estou começando um diálogo. Ainda tenho dúvidas, alguns conceitos precisam ser aprofundados, mas é sem dúvida um início.

Apesar de minhas aulas serem até criativas e recheadas de considerações sobre a cultura dos diferentes falantes do inglês, preocupava-me, sim, com o conteúdo de ensino, uma vez que, acredito haver outros elementos, além do vocabulário, necessários de serem adquiridos para a aquisição de uma L2. A entonação expressiva, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social afetam a significação. A língua não é um objeto abstrato ou um sistema homogêneo que rejeita as manifestações individuais. Mas como nos ensina Bakhtin (1979), é justamente na fala individual que revelamos a natureza social da língua, pois a palavra, no momento de expressão, é o produto da interação viva das forças sociais. Em toda enunciação há sempre uma espécie de

um embate entre o psíquico e o ideológico que no ato de fala se manifesta no jogo contraditório dos valores sociais agregados à palavra.

Toda esta trajetória marcou e teve significativa contribuição nas opções por esta pesquisa. Tento analisar buscando compreender, ainda que parcialmente, quais as condições concretas de ensino e aprendizagem de L2 durante o processo de instrução no ensino médio, que permitem ou não a apropriação de conhecimentos relevantes, ouvindo professores e alunos.

Após um período de no mínimo sete anos de ensino de Língua Inglesa, tanto no ensino fundamental como médio, os alunos, em geral, não adquirem o conhecimento normativo, nem tão pouco, atingem, ainda que minimamente, alguma fluência. E isto, na maioria esmagadora dos casos, se aplica tanto para as escolas das redes estadual, municipal ou particular de ensino. Por que após um período longo de contato com a L2 os conhecimentos adquiridos não permitem a compreensão e o diálogo com textos? Parece pertinente questionarmos: o que se ensina e como se aprende L2 nas escolas e quais as condições concretas para isso?<sup>1</sup> Esse é o objetivo dessa pesquisa.

O discurso mais freqüente entre os professores é ressaltar o fracasso do ensino em função da desmotivação, da falta de interesse dos alunos, dos escassos meios tecnológicos, da ausência de materiais didáticos apropriados ou da impossibilidade de ensinar uma L2 com uma carga horária reduzida e em péssimas condições de ensino – excessivo número de alunos por sala, recursos didáticos desatualizados e descontinuidade de conteúdo ao longo do processo educativo. Deste modo, a responsabilidade do fracasso do ensino de L2 recai sempre no outro: no aluno, na escola ou no sistema. Os professores, em seus discursos, demonstram refletir de certo ponto de vista sobre sua prática pedagógica e, no entanto, se frustram diante de um sistema repleto de lacunas e ineficiências que eles reproduzem. Eles afirmam que ensinam a L2 a partir do estudo do texto.

---

<sup>1</sup> Se essas são as questões que compõem a delimitação do problema em estudo, outras tantas perguntas que surgem durante o texto fazem parte mais de minhas reflexões do que a intenção de responder a todas elas.

O mais indignante é saber que na década de oitenta vivenciei o mesmo discurso da ineficiência do ensino de línguas como aluna da rede pública estadual. Avaliando o processo por um outro olhar, o olhar de uma pesquisadora buscando os indícios que levarão à formulação de problemas e possíveis hipóteses, deixo-me conduzir pelos fios da memória. Estes fios não são os mesmos de outrora. Os fios que tecem a memória da pesquisadora constituem-se de várias “vozes” adquiridas ao longo de um processo de formação acadêmica e docência em L2. Partindo-se de uma análise sedimentada nestas “vozes” é possível afirmar que vivenciei a desmotivação e o desinteresse resultante de um curso fundamentado em conteúdos repetitivos e desconexos, apresentados de modo mecanicista por alguém que pouco sabe e nem sequer está preparado para exercer a atividade docente. Foram anos aprendendo o verbo *to be* no presente, passado e futuro, transformando sentenças afirmativas em negativas e interrogativas, repetindo palavras de modo desconexo até memorizá-las ou frases artificiais de um diálogo descontextualizado. Eu não adquiri a L2 na escola, as aulas não provocaram em mim interesse pela disciplina e, conseqüentemente, afirmo: as aulas de L2 representavam um momento para brincar, pois toda aula era sempre igual. Entretanto, o processo de memorização foi tão eficiente que ainda hoje, após tantos anos sou capaz de lembrar alguns dos personagens e das frases que decorei sem nunca ter construído um sentido, de fato, para isso. Fez-se necessário buscar formação complementar para a aquisição, propriamente dita, da língua inglesa. Percorri o mesmo caminho persuasivamente apresentado a todos nós – centro de idiomas e vivência no país.

Ao ingressar, no final da década de oitenta, em um curso de Graduação em Letras, em uma universidade pública do estado de São Paulo, imediatamente, observei a relevância do domínio da língua inglesa para continuar meus estudos, pois já no primeiro semestre do curso, os alunos deveriam utilizar a língua inglesa como único meio de expressão – ler, falar, ouvir e escrever em L2. Todas as atividades constitutivas do curso, incluindo as diversas formas de avaliação, somente poderiam ser realizadas em L2. Conseqüentemente, ao final do primeiro semestre ocorreu uma redução muito significativa no número de alunos. A evasão aconteceu principalmente entre indivíduos oriundos de escolas públicas que nunca haviam cursado um centro ou instituição especializada no ensino de idiomas e

apresentando dificuldades para acompanharem as atividades pedagógicas. Se, por um lado, a utilização da língua inglesa como meio de expressão ao longo da formação acadêmica foi um fator importante na formação da pesquisadora, por outro, foi fator decisivo para direcionar seu olhar para o processo de aquisição de L2 na escola.

Entretanto, todas essas vivências foram marcadas por um desejo enorme de trazer para a sala de aula um outro “olhar”, ou seja, um outro significado às aulas de L2. O professor de língua inglesa ocupa um espaço único no ambiente escolar. Ele carrega consigo a possibilidade de trazer para a escola não apenas um outro sistema de possibilidades combinatórias, mas um bem cultural revestido de significados sociais e culturais de um outro grupo social com expressões culturais diferentes que poderiam servir como fonte de aprendizado para conduzir à reflexão e crítica de sua própria condição e realidade. Se como afirma Bakhtin (1979) todo signo é social inclusive o da individualidade então podemos afirmar que o significado é sempre ideológico e construído pelo homem na sua relação com a história e a cultura. Por que limitar o conteúdo de L2 à descrição de seu sistema normativo? Bakhtin (1979) deixa evidente em seus escritos que a língua como sistema de formas remetendo a normas é pura abstração, que somente pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto-de-vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Os fatos lingüísticos são vivos e estão em evolução, deste modo, não podem ser analisados a partir desse sistema normativo e mecanicista típicos de um mundo racionalista.

Falar uma L2 é um processo que apresenta certa complexidade estrutural, mas o estudo desta L2 deve possibilitar que essa complexidade seja incorporada à própria produção de linguagem, permitindo a *inserção* do sujeito da enunciação em situações discursivas da língua alvo. Hymes (1972)<sup>2</sup> observa que o processo de falar uma L2 tem implicações tão profundas para o sujeito porque, nesse

---

<sup>2</sup> Dell Hathway Hymes nasceu em 1927 nos Estados Unidos. É um importante sociolinguista e antropólogo americano que ao trabalhar como decodificador para o exército americano no período pré-guerra coreano, decidiu estudar lingüística e tornou-se Ph.D. pela Universidade de Indiana. A obra de Hymes é fortemente influenciada por Sapir e o autor defende a idéia de que existe uma ligação entre linguagem e pensamento. Para esse autor há uma estreita relação entre discurso e o modo como os sujeitos compreendem o mundo. Hymes procurou estudar a maneira pela qual os níveis de linguagem produzem diferentes modos de compreensão da realidade. Em relação ao estudo de L2, estabeleceu o conceito de competência comunicativa como primordial para o processo de aquisição de L2.

processo, são solicitadas, simultaneamente, diferentes esferas existenciais básicas na constituição da subjetividade. Uma delas diz respeito à relação do sujeito com o saber: trata-se do componente relativo à aprendizagem de regras lingüísticas e regularidades enunciativas, isto é, da língua enquanto objeto de conhecimento. Uma outra esfera existencial diretamente envolvida é o corpo. Chamo a atenção para o fato de que "corpo" aqui não deve ser entendido meramente em sua dimensão biológica, mas ideológica e contextualizada, que traz e produz significados para o discurso. A expressão gestual que acontece ao pronunciarmos os sons, a entonação e o ritmo também vem carregada de significação. Por isso não devemos estranhar se um inglês ou americano, ao falar com um brasileiro, sentir-se desconfortável com a insistência brasileira no contato físico ou caso não seja respeitada uma distância mínima tolerável entre os interlocutores. E por fim, é importante destacar que a relação do sujeito consigo mesmo: a estrutura simbólica que nos faz sujeitos não deixa de estar inserida numa rede maior, cultural e histórica. Conhecer um outro sistema simbólico acaba por modificar o próprio modo como o sujeito significa a sua realidade.

A partir desta discussão fica evidente o fato de não entender a língua enquanto código, mas enquanto estrutura verbal simbólica, cujas marcas formais ganham sentido ao se realizarem em processos discursivos, historicamente determinados, e determinantes na constituição do sujeito. Portanto, a noção de formação discursiva<sup>3</sup> certamente possibilitará superar a mera descrição de realizações lingüísticas, levará a formular hipóteses explicativas sobre jogos de implícitos e efeitos de sentido no processo de produção em L2 entendido como processo de inserção do sujeito da enunciação em contextos discursivos na língua alvo.

---

<sup>3</sup> O termo formação discursiva é empregado nesta dissertação para se referir ao fato de que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são utilizadas. As palavras não têm o mesmo sentido para os diferentes sujeitos que as empregam, pois elas ganham sentido ideológico a partir da posição que as pessoas ocupam. A noção de formação discursiva se define como aquilo que em uma determinada formação ideológica a partir de uma conjuntura sócio-histórica indica o que pode e deve ser dito. O que o sujeito diz se insere em ma formação discursiva e elas no jogo discursivo representam formações ideológicas. Toda enunciação tem um traço ideológico, pois a palavra é parte do discurso e este é delineado pelo outro – dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória (ORLANDI, 2001).

E foi nesse contexto que as inquietações começaram a surgir no que diz respeito ao ensino de L2 na rede pública, mais especificamente, ouvindo professores e alunos do ensino médio. Não me interessava apenas fazer um estudo teórico sobre as condições de ensino, mas encontrar respostas que me ajudem a compreender como os professores significam a aquisição de uma segunda língua e como essa aquisição pode representar uma possibilidade de releitura da cultura e de si mesmo enquanto sujeitos em permanente relação com a sociedade e a cultura que nos constituem.

Até aqui, minha intenção foi apresentar a pesquisadora, sua trajetória e suas inquietações com o modo de ensinar L2 nas escolas. O ensino de L2 não pode limitar-se à descrição normativa da língua, deve propiciar ao aluno a capacidade de construir elocuições e saber utilizá-las em contextos apropriados, pois acredito haver outros elementos, além do vocabulário, necessários para a aquisição, de fato, de uma segunda língua. A entonação expressiva, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social afetam a significação. A língua não é um objeto abstrato ou um sistema homogêneo que rejeita as manifestações individuais. Mas como nos ensina Bakhtin, é justamente na fala individual que revelamos a natureza social da língua, pois a palavra, no momento de expressão, é o produto da interação viva das forças sociais. No próximo capítulo discutirei os pressupostos teóricos que nortearam meus estudos e as análises nesta dissertação.



**I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**  
**ESTRUTURALISMO E CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM:**  
**DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE L2**

The book is on the table, table, table  
The dog is on the table, table, table  
The cat is on the table, table, table  
The chicken is on the table, table, table  
And everybody is on the table, table, table  
Table, table, table, table!!!  
And everybody is on the table, table, table!!  
(Banda Mastruz com Leite)

Trouxe para as minhas aulas outros conhecimentos além da descrição normativa. Fiz essa opção intuitivamente por achar que uma língua não é somente um sistema de combinações, mas não havia ainda adquirido o conhecimento teórico que me permite afirmar que a língua não é um código. Não basta dizer aos alunos que a palavra correspondente a café em inglês é *coffee*, porque americanos, ingleses, australianos, etc. consomem a bebida de maneiras e em momentos diferentes. Podemos esperar que um brasileiro sirva um café a um amigo em uma atitude de acolhimento, ou até mesmo ofereça um café com leite quente, combinação tão apreciada em nossa cultura, mas o mesmo não acontecerá com um inglês ou um americano. Entretanto, facilmente observamos um americano comer um sanduíche e tomar uma xícara de café no almoço. Também não podemos esperar o mesmo sabor. Café americano é bem aguado diferentemente do café brasileiro, se quiser tomar algo semelhante ao nosso é preciso pedir um *Italian coffee*. Há quem diga que café é *coffee* e pronto! Mas, acredito que isso não seja suficiente, pois, deste modo, estaríamos limitando o conteúdo ao código, desvinculando-o dos sujeitos que o utilizam e assim limitando o aprendizado de uma L2 a fundamentos da gramática, reduzindo a aquisição da língua a procedimentos lógicos o que não conduzem a nenhuma comunicação interpessoal, portanto não permitem ao sujeito o desenvolvimento de um discurso. Questiono-me, assim, se é possível ensinar L2 desse jeito. Os estudos de enfoque dialógico sobre a linguagem apontam para uma direção oposta ao salientarem o fato dos significados das palavras serem atribuídos socialmente a partir da participação dos sujeitos em uma dada cultura. Angel Pino (2005) faz referência ao fato de que a cultura faz parte do modo de

ser, de agir e de expressar-se dos indivíduos e dos grupos humanos e que o sentido das palavras é histórica e socialmente construído. Então acreditar que o aprendizado de uma segunda língua possa estar centrado apenas nos aspectos normativos significa desconsiderar o próprio significado da palavra “língua”.

Faz-se necessário, então, explicitar o escopo conceitual que fundamenta a discussão sobre língua e linguagem nesta dissertação. Continua atual o discurso de que é preciso ensinar a gramática normativa para aprender a L2. Mascara-se, no entanto, essa normatização da língua ao dizer que as atividades didáticas estão centradas no estudo do texto, mas, faz-se necessário conhecer as condições concretas que norteiam o ensino de L2 já que as atividades de interpretação restringem-se a um processo de tradução termo a termo. A metodologia de ensino predominante é fundamentada na tradução e gramática, pois acredita-se que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, deste modo, acumular conhecimentos sobre sua estruturação gramatical e vocabulário significa adquirir uma L2.

O discurso da gramática descritiva tradicional incorporou noções do estruturalismo, apresentando a língua como estática e imutável, ou seja, uma descrição inquestionável. O termo *Estruturalismo* tem origem no *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (1916), que se propunha a abordar qualquer língua como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos. Esse conjunto de relações forma a estrutura. Saussure centrou-se não no discurso, mas nas regras e nas convenções subjacentes que permitiam à língua operar: qual a lógica que subjaz oculta por detrás da fala. Ao analisar a dimensão social ou coletiva da língua, ele abriu caminho e promoveu o estudo da gramática. Para melhor entendimento do estudo da linguagem separou-a em *langue* (língua, o sistema formal da linguagem que governa os eventos da fala) e a *parole* (palavra propriamente dita, o discurso, ou os eventos da fala).

Segundo Dosse (2007), Saussure estava interessado na infra-estrutura da língua, aquilo que é comum a todos os falantes e que funciona em um nível

inconsciente. Seu inquérito concentrou-se nas estruturas da língua, não fazendo nenhuma referência à sua evolução histórica.

Na mesma direção, lembra Stella (2007) que:

[...] A palavra tradicionalmente foi tratada de forma abstrata, desvinculada de sua realidade de circulação e posta como um centro imanente de significados captados pelo olhar/ ouvido fixo do observador. Para não retomar todos os momentos dessa tradição de estudos, vamos nos deter, a título de exemplo, no final do século XIX e início do século XX, quando os estudos sobre linguagem tinham na palavra o centro de observação dos fenômenos lingüísticos. A Gramática, em consequência de uma tradição de estudos greco-latinos, seccionava a palavra e organizava suas partes em paradigmas de flexão e declinação. A Filologia, por sua vez, descrevia a evolução histórico-fonética da palavra e organizava com a observação de documentos. A Lingüística passava, naquele momento, por duas fases de observação da palavra: numa delas, organizava as línguas em suas famílias e respectivas ramificações de acordo com suas origens estudando as palavras em documentos e, na outra, percebendo o funcionamento sistemático da linguagem, descrevia as relações estruturais em vários níveis a partir da palavra. (p. 177)

Assim, pelo exposto acima, fica evidente que o ensino de L2 ao privilegiar as relações estruturais a partir da palavra desconsidera a idéia de que a interpretação depende de uma complexa cadeia referencial, de que o processo de interpretação somente ocorre quando o aluno é capaz de além de conhecer a língua criar hipóteses que lhe permite ir além da significação lingüística e encontrar as marcas sociais e culturais presentes em todo discurso. Os conteúdos aprendidos de tal maneira apresentam-se fragmentados, já que o normativo se confunde com o descritivo e a aprendizagem não se desloca para os usos da linguagem (POSSENTI, 1995; REVUZ, 2002). O texto é produzido de tal forma que as hipóteses, as teses e os argumentos inexitem, portanto não convidam o aluno a compartilhar opiniões e posicionamentos, caracterizando-se como um discurso único e inquestionável. Essa postura metodológica

desconsidera as complexidades dialógicas e o próprio funcionamento da linguagem (GERALDI, 1991; BRAIT, 1997).

O estruturalismo transformou o processo de aquisição de L2, fundamentalmente, num processo mental e cognitivo em que o sujeito é excluído de sua constituição e dinâmica social. O domínio e controle da linguagem ocorrem por meio dos elementos lingüísticos; os aspectos discursivos da linguagem são desconsiderados e a ênfase é posta na organização estrutural da língua. Por outro lado, Bakhtin, diferentemente da lingüística saussureana, conceitua a linguagem dialogicamente. Esse dialogismo está associado tanto nos diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade, instaurando a natureza interdiscursiva da linguagem como também se refere às relações entre o eu e outro nos processos discursivos historicamente determinados pelos sujeitos (BRAIT, 1997).

Trago nesse momento algumas delimitações necessárias à reflexão que pretendo desenvolver, por isso abordo o conceito de língua e texto em Bakhtin (1992) para o cerne dessa dissertação, pois o conceito a que chego vale para o contexto dessa discussão:

[ ... ] Um sistema de signos (ou seja, uma língua), por mais reduzida que seja a coletividade em que repousa sua convenção, sempre pode em princípio ser decifrado, isto é, pode ser traduzido noutra sistema de signos (noutra língua); por conseguinte, existe uma lógica comum a todos os sistemas de signos, uma língua potencial única, uma língua das línguas (que, claro, nunca pode tornar-se uma língua singular, uma das línguas). Mas um texto (diferentemente da língua enquanto sistema de recursos) nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um texto dos textos, potencial e único. [ ... ] O acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos. [ ... ] O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele. (p. 335)

Para Bakhtin um enunciado relaciona-se com o próprio autor e com os outros parceiros da enunciação. A composição e o estilo são determinados pela necessidade de expressividade do locutor frente ao objeto de seu enunciado; assim, dependendo da apreciação valorativa do locutor com o objeto do discurso, os recursos lexicais, composicionais e gramaticais do enunciado são selecionados. Um dos recursos para a expressão da relação emotivo-volitiva do locutor com o objeto do discurso é a entonação, presente também na escrita através do estilo adotado, pois os fatos lingüísticos são de natureza social, o que significa afirmar que a enunciação está indissolivelmente ligada às condições de comunicação, as quais estão ligadas às estruturas sociais. Então, a escrita é compreendida como linguagem e, como tal, constituída e constitutiva nas práticas de interação social. Oralidade e escrita passam a ser consideradas como práticas de linguagem que se entrelaçam nas diversas situações discursivas. Um texto nunca pode ser tomado isoladamente, desconsiderando-se a situação social que o engendra e os demais textos com que dialoga (os que o precederam e os que o sucederão), pois, na vida, um discurso verbal em si não é auto-suficiente. Ele nasce de uma situação extra verbal e, com ela, mantém uma conexão direta, constitutiva de sua significação.

Geraldi (1991) ao abordar o contexto social onde se dão as interações verbais e particularmente o contexto de ensino, também em uma perspectiva dialógica, vai abordar o texto como parte do conteúdo de ensino:

[ ... ] Um texto é uma seqüência verbal e escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real ; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a publicado é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o outro inexistia, não produz textos. (p. 101)

Sendo assim, um texto é uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado. Em resumo:

- a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor como leitor.
- d) diferentes instancias de uso da linguagem operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de textos;
- e) as comunidades lingüísticas não são homogêneas (antes pelo contrário, na nossa sociedade se debatem
- f) interesses antagônicos) e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referências) quanto com diferentes formas de construção de enunciados.<sup>4</sup>

[ ... ] o ato de criação individual da fala será o fenômeno essencial, a realidade essencial da língua. [ ... ] Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores.<sup>5</sup>

Por tudo o que foi exposto, fica evidente que a teoria bakhtiniana é fundamentada no *dialogismo*, sendo assim, sujeito e linguagem caminham sempre em direção à diversidade, à multiplicidade. A palavra, se tomada isolada do contexto em que foi enunciada, ou seja, sem sua função de signo ideológico, passa a ser tratada como portadora de um sentido único e imutável. Entretanto, a palavra como signo ideológico e, portanto, social, é central para a constituição do ser humano, por ser o material privilegiado da comunicação e o material semiótico da vida interior, da consciência. A palavra penetra em toda e qualquer relação estabelecida entre os indivíduos. As palavras são polifônicas, revelam

---

<sup>4</sup> Idem. p.104-105.

<sup>5</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979. p.61, 63.

múltiplas vozes e o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto (BAKHTIN, 1979).

Desse mirante, a língua não pode ser estudada como sistema de estrutura. As línguas não são códigos, portanto a atividade dos interlocutores nada tem a ver com as idéias de codificação ou decodificação propostas pelo modelo de transmissão de informação de Shannon e Weaver<sup>6</sup>. De acordo com tal teoria um emissor codifica uma mensagem para um receptor a decodificar como se o processo de comunicação fosse linear. A língua não é uma estrutura, uma superfície plana, cujo funcionamento pode ser calculado independentemente dos fatores que a afetam (POSSENTI, 1995). A linguagem não serve apenas para a comunicação, mas para estabelecer relações pessoais, para agredir, convencer, planejar ações, afetar o outro e a si mesmo. Nossa compreensão, portanto, supõe relacionar o signo (interior e exterior) com a situação em que ele se forma, pois esta se apresenta como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, ao mesmo tempo em que acompanha e esclarece o signo interior. Compreender, portanto, não é um ato solitário do sujeito, mas sim uma forma de diálogo, um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto participam ativamente e no qual a palavra revela-se como produto vivo das interações das forças sociais. Nessa perspectiva, a leitura caracteriza-se por uma situação de interação verbal e, como tal, pressupõe um diálogo vivo entre os interlocutores. Além disso, um texto nunca se encerra nele próprio, mas sim, dialoga com outros textos; compreender um texto é adotar uma postura ativa e responsiva em relação a ele e, dessa forma, assumir uma posição de concordância ou discordância, uma adesão ou uma objeção.

Assim, quando o aluno entra em contato com um enunciado em L2 ele traz consigo uma visão de mundo já formada pela sua experiência de sujeito

---

<sup>6</sup> A idéia da comunicação como uma transmissão de mensagens surgiu pela primeira vez com Shannon e Weaver na obra denominada “A Teoria Matemática da Informação”, publicada em 1949. Na obra, apresentam o modelo de comunicação tal como o conhecemos, ou seja, a fonte coloca a informação num transmissor que a leva para um canal, este sujeito a ruídos, através do qual chega a um receptor que a repassa a um destinatário. É o mais simples dos modelos de comunicação, porém eficiente na identificação e resolução dos problemas técnicos da comunicação. Entretanto, segundo Shannon e Weaver este modelo não se restringe aos problemas técnicos da comunicação, uma vez que seria aplicável também aos problemas semânticos e pragmáticos da comunicação.

interpretante de uma outra língua, a qual servirá de base para o estabelecimento de um diálogo vivo com a L2 e, portanto, ocorrerá a construção dos sentidos. Não há assim reconstrução dos significados do texto, mas sim co-produção. Essa participação ativa de construção conjunta de sentidos só pode ser entendida se for levada em conta a situação extra-verbal constitutiva dos interlocutores e do contexto de produção textual.

O sujeito social constitui-se nas e pelas interações verbais e, assim, ao se apropriar da linguagem, colocando-a em funcionamento, sofre coerções da situação social de produção, do contexto de sua vida, ao serem enunciadas, carregando-se de sentidos por valores sociais e ideológicos do grupo de pertinência do enunciador; dessa forma, ao entrarem em circulação, marcam a posição, os acentos sociais, os julgamentos e avaliações do autor. Por isso mesmo, os sentidos dos enunciados não são construídos apenas pelo autor, num processo individual e solitário (LODI, 2004).

A concepção de língua, linguagem e texto que assumo como marco teórico-metodológico é a dialógica que tem em Bakhtin seu principal representante, trazendo outros autores que me ajudam a argumentar no sentido de uma tomada de posição em relação ao ensino de L2.

Essa discussão, aqui enunciada, é de fundamental relevância para esta pesquisa e, por esse motivo, será continuamente retomada e aprofundada no decorrer deste trabalho. Nesse momento, ela é realizada apenas como suporte para a fundamentação das discussões sobre o ensino de L2, nas análises dos dizeres de professores e alunos. Compreendendo que muitos fundamentos epistemológicos poderiam estar presentes nas discussões sobre língua, linguagem e ensino, para fins desta dissertação optei por me restringir aos que forneceram embasamento teórico para dar conta de meu objeto de estudo.

No próximo capítulo trago apontamentos sobre a história da educação no Brasil por acreditar que é historicamente que se dá a constituição tanto de cada um de nós como das instituições e das práticas educativas. A análise dessa história tem seu início demarcado pela inserção das Línguas Estrangeiras no



currículo escolar a partir de 1809 com a instalação da família real e de sua Corte no Brasil. Tal fato é fortemente demarcado por uma necessidade prática e comercial que perdurou ao longo de toda a trajetória do ensino dessa disciplina em nossa sociedade. Essa história revela importantes indícios que servirão de pistas para uma explicação, ainda que parcial, da razão pela qual o inglês é a única Língua Estrangeira presente na grande maioria de nossas escolas, como a idéia de praticidade comercial perdura ainda hoje na sociedade em virtude da consolidação dos Estados Unidos como grande potência econômica, política e comercial, o caráter normativo da disciplina centrado na tradução e versão de textos parece ter se perpetuado ao longo de toda essa história. Assim, esse histórico da disciplina será uma importante fonte reveladora de sentidos ao leitor que o ajudarão a construir algumas das possíveis respostas para compreender a situação caótica em que se encontra a disciplina nas escolas públicas do estado.

## II. PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

*Meu povo, meu poema  
Ferreira Gullar*

*Meu povo e meu poema crescem juntos  
como cresce no fruto  
a árvore nova*

*No povo meu poema vai nascendo  
como no canavial  
nasce verde o açúcar*

*No povo meu poema está maduro  
como o sol  
na garganta do futuro*

*Meu povo em meu poema  
se reflete  
como a espiga se funde em terra fértil*

*Ao povo seu poema aqui devolvo  
menos como quem canta  
do que planta*

O panorama histórico da educação brasileira, como toda história, é uma fonte reveladora de sentidos quando analisadas pelo olhar contemporâneo. As diferentes iniciativas educacionais correspondem a visões de mundo, a concepções de sujeito e aos interesses de determinada formação social. Recupera avanços e recuos que contribuem para a compreensão e análise da situação que se encontra a disciplina de Língua Inglesa, no ensino médio, em escolas públicas, porque há muita história por trás desta síntese e ela ajuda na compreensão da construção social e histórica das diferentes identidades da disciplina ao longo de sua história.

O período inicial da educação brasileira está fortemente associado à idéia de evangelizar em virtude do monopólio exercido pelos jesuítas de 1549 a 1759. A educação neste período é a história de uma minoria, representante da elite brasileira, formada para exercer o trabalho intelectual da sociedade sob o prisma da religião católica, lembra Ribeiro (1998):

[...] A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Isto porque, diante do apoio real oferecido, a Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional. Isto, por sua vez, fez com que os seus colégios fossem procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa, mas que reconheciam que esta era a única via de preparo intelectual (p.24).

Apenas em 1759 o rei D. José I assinou o alvará, idealizado pelo Marques de Pombal, reformando o ensino de Humanidades<sup>7</sup> no Brasil, criando o cargo de diretor geral dos estudos. Expulsou os jesuítas de seus domínios e criou o sistema de aulas-régias.<sup>8</sup> Tal medida representou a mudança de um sistema relativamente unificado fundamentado na seriação dos estudos, para outro, fragmentário baseado em aulas isoladas com professores escolhidos sem qualquer critério ou condição para exercer a função. Temos que ressaltar, ainda como afirma Ribeiro (1998), o caráter prático de tais medidas:

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis (p.33).

[...] Surge, com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o

---

<sup>7</sup> De acordo com Maria Luisa Santos Ribeiro em *História da Educação Brasileira* foi organizado no Brasil, pelos jesuítas, o curso de humanidades, isto é, os estudos menores, que se compunham de quatro séries de gramática (assegurar expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente). A escola de ler e escrever existia excepcionalmente nos colégios como ocasião de que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O característico da época era que elas fossem adquiridas dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, geralmente com os tios letrados.

<sup>8</sup> O ensino de Humanidades, segundo a autora acima descrita, passa a ser feito por aulas régias, ou seja, aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Pedagogicamente esta nova organização é um retrocesso. Representou um avanço ao exigir novos métodos e novos livros.

indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado (p. 33).

Em 1808, com a chegada de D. João VI e de sua corte ao Brasil, é que ocorreram alterações mais significativas no panorama educacional.<sup>9</sup> Em relação à instrução pública, instituíram-se os primeiros cursos superiores visando à formação de profissionais qualificados: oficiais e engenheiros, civis e militares (Academia de Ensino da Marinha, em 5 de maio de 1808, e a Academia Real Militar, em 1810); médicos (cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro, em 1808) e arquitetos (Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios, em 1816). A fim de se obter acesso a tais cursos era preciso freqüentar a escola secundária, ainda privilégio de uma minoria latifundiária e elite da Corte. (OLIVEIRA, 1999)<sup>10</sup> A transferência da sede do Império para o Brasil criou necessidades que para serem atendidas precisou-se formar profissionais que pudessem exercer cargos públicos ou desenvolver condições para a permanência da família real e de sua corte no país. Perceba que este fato será decisivo para a mudança no rumo da educação, pois já não era mais interessante formar apenas bons cristãos havia a necessidade real de ter cidadãos qualificados para o exercício de diversas atividades profissionais.

A partir desta perspectiva, D. João VI por meio do Decreto de 22 de junho de 1809 criou uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa e na carta régia, de janeiro de 1811, o lugar de intérprete de línguas na Secretaria do Governo da Bahia por isso o francês e o inglês foi inserido no currículo escolar. Deste modo, fica evidente o caráter prático e cultural apregoado ao ensino de inglês e francês. O ensino destas línguas era fundamentado na gramática e na literatura, assim, os alunos deveriam falar e escrever estas línguas além de conhecerem as tradições e estilo desses povos. Neste período, o francês recebeu importância cultural uma vez que o domínio deste idioma era

---

<sup>9</sup> Há a criação da Imprensa Régia (1808); Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810) e Museu Nacional (1818)

<sup>10</sup> O panorama histórico, apresentado neste trabalho, está fundamentado em pesquisa bibliográfica e na dissertação de mestrado intitulada *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa - uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)* apresentada ao curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas por Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, tendo como orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Philbert Lajolo defendida em 1999.

indispensável para o ingresso nas Academias. Entretanto, acentuou-se, no inglês, sua característica de praticidade. Portugal mantinha relações comerciais intensas com a Inglaterra, então, o domínio da língua inglesa era útil do ponto de vista das relações comerciais. Sendo assim, a instituiu como disciplina complementar aos estudos primários. Em 1809, assinou as cartas de nomeação dos professores de francês e inglês - o padre francês René Boiret como professor de Língua Francesa e o padre irlandês Jean Joyce como professor de Língua Inglesa.

Durante o período do Império e mesmo ao longo do período de Regência e posteriormente com D. Pedro II, assumindo o poder, pouco se fez em relação à instrução pública no Brasil. Destaco a lei apresentada pela Assembléia Constituinte em 20 de outubro de 1823 que estabeleceu a liberdade de ensino sem restrições, abolindo o privilégio do Estado, propagando o sistema de ensino mútuo<sup>11</sup>, introduzido no país pelo próprio governo e transformado em “método oficial” pela Lei de 15 de outubro de 1827. E a lei de 11 de agosto de 1827 que determinou a criação dos dois primeiros cursos jurídicos do Império – um em São Paulo e outro em Olinda. A fundação das primeiras faculdades de direito está diretamente relacionada com o processo de organização do ensino de nível secundário. Em relação ao ensino de inglês, neste período, não se desenvolveu, porque o domínio desse conhecimento ainda não era exigido para o ingresso nas academias<sup>12</sup>. Além disso, a implantação do método de Lancaster tornava ainda mais difícil o seu aprendizado nas escolas de primeiras letras.

A partir do Ato Adicional de 1834 foi transferido às assembleias provinciais o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária, provocando a desarticulação dos dois primeiros graus de ensino. O Ato Adicional permitiu a instalação, por iniciativa

---

<sup>11</sup> O sistema de ensino mútuo, idealizado por Joseph Lancaster, foi trazido da Índia para a Inglaterra por André Bell e este sistema se estendeu rapidamente pela Europa. O método possibilitava que em escolas primárias de até 500 alunos não fosse necessário mais do que um professor. Este seria encarregado de instruir os monitores – os alunos mais avançados –, que exerciam a sua função.

<sup>12</sup> A língua inglesa começou a ser exigida nos exames de admissão para os cursos de direito a partir de 7 de novembro de 1831, quando os novos Estatutos das Academias de Ciências Jurídicas do Império incorporaram a estas instituições seis cadeiras para ministrarem os conhecimentos então exigidos: latim; francês; **inglês** [grifo nosso]; retórica; filosofia racional e moral e geometria. No ano seguinte, o inglês passou também a ser exigido – de maneira opcional em relação ao francês – nos cursos de medicina. (Cf. Maria Thetis Nunes, *História da Educação em Sergipe*, p. 54).

do governo central e das administrações provinciais, dos liceus, estabelecimentos de instrução secundária com o objetivo de oferecer cursos de preparação para o ensino superior<sup>13</sup>.

O inglês passou a fazer parte do currículo das escolas secundárias apenas quando o regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos decretou, em 2 de dezembro de 1837, a conversão do Seminário de São Joaquim – antigo Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado pela provisão de 8 de junho de 1739 – em Colégio de Pedro II, primeira instituição de ensino secundário criada na Corte e mantida pelo governo. Pelo Decreto 8, de 31 de janeiro de 1838, o título de Bacharel em Letras seria conferido ao final do curso, dispensando o aluno de exames para entrar nas academias – concessão que só foi reconhecida em 1843, com o Decreto n.º 296, de 30 de setembro – a disciplina era ensinada da quinta à terceira série – equivaliam, respectivamente, ao quarto, quinto e sexto ano, num total de oito anos de curso.

A história do ensino público secundário, durante o período correspondente ao Segundo Império (1840-1889), está centrada no conjunto de reformas curriculares do Colégio de Pedro II, única instituição do gênero que era supervisionada pelo Ministério do Império, órgão destinado a cuidar dos interesses da instrução pública na Corte e nas províncias. As reformas significaram um padrão ideal de ensino circunscrito apenas neste estabelecimento sem que ocorresse uma repercussão nacional. Os sucessivos decretos que reformaram o Colégio de Pedro II, nesse período, organizaram o ensino de inglês do seguinte modo: distribuição e seriação da disciplina do curso, conteúdo a ser desenvolvido e os compêndios que deveriam ser adotados ou elaborados pelos professores.

O caráter, eminentemente prático, instituído à Língua Inglesa, no período anterior, manteve-se vigente até 1870 quando com a reforma do Conselheiro Paulino de Souza, pelo Decreto n. 4.468, o ensino de inglês assumiu um caráter humanista, incluindo em seu programa leitura, tradução, análise, composição, recitação, história da língua e apreciação literária dos clássicos.

---

<sup>13</sup> De acordo com Maria de Lourdes Mariotto Haidar, essa tendência à organização manifestou-se primeiramente nos liceus de Pernambuco (1826) e da Bahia (1836).

Assumindo uma perspectiva diacrônica torna-se viável analisar como as diversas reformas educacionais, ocorridas durante o Império, destacam o caráter prático do ensino de inglês. As reformas centram-se em aspectos como carga horária, conteúdo, e seriação da disciplina. Não há reformas que visam melhorar a formação dos professores, que explicitem os objetivos da disciplina ou que adequem o conteúdo às necessidades formativas do aluno. Há uma valorização de aspectos burocráticos do ensino em detrimento a reformas visando uma mudança ou melhoria do ensino de línguas.

Durante o período conhecido como 1.<sup>a</sup> República (1889–1929) o governo provisório, sob a presidência do marechal Deodoro da Fonseca, criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (19 de abril de 1890) sob a responsabilidade do general Benjamim Constant Botelho de Magalhães. O novo ministro tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Deste modo, procurou modificar todo o sistema educacional do país, abrangendo todos os graus de ensino, substituindo o tradicional currículo humanista dos estudos secundários, por um outro, de caráter científico, mais aos moldes do positivismo comtiano. Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores, a outra, substituir a predominância literária pela científica. Elaborou-se novo plano de estudos para o Colégio de Pedro II, que passou a chamar-se, pelo Decreto n.º 1.075, de 22 de novembro de 1890, Ginásio Nacional. O inglês, juntamente com o alemão, foi excluído do currículo obrigatório do Ginásio, sendo oferecido do terceiro ao quinto ano do curso, nos quais os alunos podiam optar por uma das duas disciplinas. Seu programa de estudos – válido também para a língua alemã – voltava a adquirir o caráter prático que tivera antes da Reforma Paulino de Souza, de 1870, abrangendo “gramática elementar, leitura, tradução e versão fáceis e exercício de conversação” no terceiro ano, “revisão da gramática, leitura, tradução de prosadores fáceis e exercícios de versão e conversação” no quarto ano, e “tradução de autores mais difíceis”, além de “leitura, versão e conversação”, no quinto. Foram também extintas as cadeiras de italiano, filosofia e retórica, assim como o estudo das literaturas estrangeiras, antes representada pela “história literária”, disciplina então substituída pela “história da literatura nacional”, dada no sétimo ano<sup>14</sup>. Com o

---

<sup>14</sup> Primitivo Moacyr, *A Instrução e a República*, 1. v., p., p.93-95,98.

afastamento e morte de Benjamin Constant as modificações não chegaram a ser implantadas e, assim, os preparatórios logo foram restabelecidos, sendo admitidos para matrícula nos cursos superiores a partir de 1891, através do Decreto n.º 386, de 21 de fevereiro. As línguas vivas estrangeiras, por sua vez, voltaram a ser obrigatórias com o Decreto n.º 1.041, de 11 de setembro de 1892, regulamentando os exames nos institutos oficiais de ensino secundário dos estados.

Com a Reforma do Ministro Amaro Cavalcanti o currículo de caráter científico proposto por Benjamin Constant como modelo para as instituições de ensino secundário da República foi alterado pelo Decreto n.º 2.857, de 30 de março de 1898. O novo regulamento, dividindo os estudos do Ginásio Nacional em dois cursos simultâneos – um de seis anos (“curso propedêutico ou realista”), e outro de sete (“curso clássico ou humanista”) – voltou a dar primazia às disciplinas humanísticas, reintroduzindo como cadeiras privativas do “curso clássico”, a história da filosofia, o latim e o grego.

As línguas vivas estrangeiras, oferecidas, de forma optativa, em quase todos os anos dos dois cursos – com exceção do segundo ano, no qual somente o inglês era ensinado, e do terceiro, o aluno podia optar entre as línguas alemã e francesa – ganharam novamente um tratamento literário, e a literatura nacional, mais uma vez anexada à literatura universal, passou a fazer parte do programa de “história da literatura geral e nacional”, disciplina que se estudava, como de costume, no sétimo ano.

A Reforma do Ministro Epiácio Pessoa, em 1901, determinou que as línguas vivas, especialmente o inglês e o alemão voltasse a ter o aspecto pragmático que as caracterizava desde a sua implantação no país.

A Reforma do Ministro Rivadávia Correia com o Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911, entrou para a história da educação brasileira como uma tentativa de rompimento com o sistema então vigente. Sob a influência das doutrinas liberais, que tinham como “princípio fundamental” a “liberdade profissional”, Rivadávia Correia regulamentou uma série de medidas no intuito de modificar radicalmente a estrutura educacional em todos os seus níveis (MOACYR, 1941). Em relação às línguas vivas,



Primitivo (1942) afirma que assim como às clássicas<sup>15</sup> passaram a abranger suas evoluções literárias:

[...] ao estudo das línguas vivas será dado (sic) feição prática; [...]; no fim do curso deverão [os alunos] estar habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas... c) o latim e o grego encarados do ponto de vista literário e filológico; a compreensão e tradução dos clássicos mais comuns, os principais períodos literários, as íntimas relações que ligam as duas línguas ao nosso vernáculo e às outras línguas vivas oferecerão o assunto das aulas (p.34).

É importante destacar que as pretensões revolucionárias do autor da reforma não chegaram a se efetivar. A liberdade do ensino, ao invés de democratizá-lo, representou um obstáculo no seu processo de organização e unificação, fazendo com que diminuísse consideravelmente a matrícula do Colégio Pedro II<sup>16</sup> e quase desaparecessem as instituições de ensino secundário dos Estados.

A Reforma do Ministro Carlos Maximiliano (Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915), procurou reoficializar o ensino, elaborando um novo regimento interno para o Colégio Pedro II. Acreditava que as línguas mortas deveriam ceder lugar às línguas vivas nas escolas secundárias, o que justificava a diminuição de tempo do curso para cinco anos.

Com o novo regulamento, o aluno podia optar entre o inglês e o alemão do terceiro ao quinto ano. O ensino de línguas manteve seu caráter prático, pois exigia-se do aluno, ao término do curso, apenas a “capacidade de falar e ler” em francês, inglês ou alemão.

A reforma conhecida como Lei Rocha Vaz, por meio do Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, tentou sistematizar o sistema educacional vigente, extinguindo

---

<sup>15</sup> Com a reforma, estudava-se francês da primeira à terceira série. Inglês (ou alemão) da segunda à quarta; latim na quinta e na sexta; e grego apenas na sexta.

<sup>16</sup> Cf. Maria Thetis Nunes, *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*, p. 98.

os exames de preparatórios e promovendo, através da “colaboração da União com os Estados”, o ensino primário (ROMANELLI, 1984). Tal fato pode ser explicado pelas próprias transformações ocorridas após a Primeira Guerra Mundial (1914-18): mudança no panorama social do Brasil; crescimento industrial, desenvolvimento das cidades; aumento da população, sucessivas tentativas de levantes na década de 20 e a Semana de Arte Moderna de 22, abalaram sensivelmente as estruturas políticas e culturais da chamada República Velha. Esses fatores, associados às reformas educacionais que se faziam na Europa, ainda sob o impacto da guerra e das revoluções, acabaram por criar a necessidade de uma reformulação do sistema educacional brasileiro (NUNES,1962).

A seriação dos estudos secundários, novamente disposta em seis anos, contemplava o inglês do primeiro ao terceiro ano, podendo o aluno optar pelo alemão a partir do segundo. A literatura ficou reservada para os dois últimos estágios do curso como apêndice do português e duas cadeiras distintas no sexto: literatura brasileira e literatura das línguas latinas.

O currículo dos estudos secundários sofreu nova alteração, quatro anos depois, pelo Decreto Federal n.º 18.564, de 15 de janeiro de 1929, proposto pela congregação do Colégio Pedro II e homologado pelo Conselho Nacional do Ensino. O inglês foi suprimido do primeiro ano, restringindo-se, juntamente com o alemão, ao segundo, terceiro e quarto estágios do curso. O português extinto no quinto ano, cedeu lugar à instrução moral e cívica, fazendo com que as cadeiras de literatura brasileira e de línguas latinas fossem unificadas sob o título de literatura.

Os vários movimentos armados, na década de vinte ocasionaram a suplantação da velha ordem social oligárquica por meio da Revolução de 1930, derrubando o presidente Washington Luiz e implantando o Governo Provisório de Getúlio Vargas (ROMANELLI, 1984). Tal fato é de extrema importância social, pois *representa a consolidação da burguesia industrial e do operariado* (RIBEIRO, 1998). Para Nunes (1962) a queda do preço do café e o conseqüente acúmulo de estoques diminuíram as exportações e aumentou o déficit público, assim, havia a possibilidade de um levante definitivo com vitória das forças revolucionárias.

[...] A partir de 1930, com a queda das instituições políticas tradicionais, começa nova etapa na vida brasileira. Tornam-se nítidas as classes sociais, embora a polarização só nos nossos dias [a autora fala em 1962] comece a esboçar-se, com a burguesia industrial, o proletariado e os setores produtivos da classe média, de um lado, e a burguesia latifúndio-mercantil e os setores parasitários da classe média, do outro (p.105).

Após a tomada do poder o Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, pasta assumida por Francisco Campos o qual por meio de uma série de decretos buscou reformar toda a estrutura do ensino brasileiro. Instituiu o Conselho Nacional de Educação; estabeleceu o regime universitário e organizou o ensino comercial, dentre outras medidas.

O ensino secundário, reformado pelo Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, assumiu como finalidade a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, por meio de cursos seriados: um fundamental e outro complementar. O primeiro obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior com duração de cinco anos, sendo o inglês estudado da segunda à quarta série. O segundo, de dois anos, era subdividido em pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, obedecendo ao grau de especialização do aluno de acordo com o que quisesse seguir em uma das três carreiras nas faculdades do país.

Os programas do curso fundamental<sup>17</sup> foram expedidos pela Portaria de 30 de junho de 1931, especificando os objetivos, o conteúdo e a metodologia de ensino de cada disciplina. As diretrizes adotadas, segundo Abreu (1935), para as cadeiras de português e de línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) tinham finalidades semelhantes às do Decreto n.º 2.857, de 30 de março de 1898, assinado pelo ministro Amaro Cavalcanti ao tentar imprimir um caráter cultural e literário a essas matérias, com a diferença de que agora, pela primeira vez, o método de ensino era enfatizado –

---

<sup>17</sup> Dizia o § 2.º do art. 12.º do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931: “Os programas de ensino destes cursos [fundamental e complementar], organizados e expedidos nos termos do art. 10.º [isto é, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro], serão idênticos aos do Colégio Pedro II.” (*Novíssima Reforma do Ensino Secundário e Superior*: decretos de n.º 19.850, 19.851, 19.852, 19.890. São Paulo: Saraiva, 1931, p. 117-118).

principalmente o das línguas vivas estrangeiras, para o qual deveria ser aplicado o “método direto intuitivo”<sup>18</sup>.

[...] O ensino das línguas vivas estrangeiras destina-se a revelar ao aluno, através do conhecimento lingüístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos.

[...] No manejo da língua estrangeira é preciso que o aluno consiga, com desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento, oralmente ou por escrito. Cumpre, por outras palavras, que as imagens acústicas próprias da língua estrangeira sejam provocadas diretamente pelo pensamento ou a este se associem sem o auxílio do idioma nacional (p.44).

Assim, nas primeiras e segundas séries, havia exercícios para habituar o aluno ao sistema fonético estrangeiro, leitura de textos fonética e ortograficamente escritos, recitações de trechos decorados, em prosa ou em verso, e o estudo da morfologia por meio do emprego sintático; na terceira série, estudava-se leitura e interpretação pelo método direto de autores do séc. XX, análise literária elementar e apreciação gramatical das leituras feitas, podendo ser empregada excepcionalmente a língua materna para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos neste período e pôr em relevo as semelhanças e dessemelhanças entre as duas línguas; na quarta série, o aluno deveria aprender leitura e interpretação dos autores dos séculos XVIII e XIX, problemas de sintaxe comparada entre a língua materna e a língua estrangeira e fazer exercícios graduados de versão, permitindo-se o uso moderado do dicionário.<sup>19</sup>

O chamado método direto, segundo Abreu (1935) foi instituído como método de ensino oficial das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que também extinguiu os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II, substituindo-os pelo sistema de professores “dirigentes” e “auxiliares”:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino

---

<sup>18</sup> Segundo a definição da lei, tal método consistia em “ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.”

<sup>19</sup> Dispunha ainda a Portaria: “Serão adotadas, no ensino das línguas inglesa e alemã, diretrizes análogas às indicações a propósito do francês. Os programas fundamentais abrangem, para o estudo do inglês, os temas propostos para as quatro séries de francês e, para o do alemão, apenas os das duas séries iniciais.”

secundário a que este serve de padrão, terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também à função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares (p.105).

Os exames parcelados de preparatórios, tão combatidos durante toda a história do ensino secundário brasileiro, ainda perduravam nessa época como comprovam as Instruções para a execução do Decreto n.º 22.106, de 18 de novembro de 1932.

A Constituição de 1934 dedica um capítulo à educação e atende às reivindicações católica quanto ao ensino religioso e aos interesses dos grupos representados pelas “idéias novas”<sup>20</sup>, que fazem o Brasil ingressar numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional (cap.I, art. 5º, XIV) e de fixar o plano nacional de educação (art.151). Aos Estados, segundo este artigo, competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União (RIBEIRO, 1998).

---

<sup>20</sup> De acordo com Maria Luisa Santos Ribeiro, em História da Educação Brasileira, as “idéias novas” em educação aparecem como a teoria educacional adequada às novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária, são o resultado da adesão de tais educadores ao movimento europeu e norte-americano chamado de “escola-nova”. Este visava “o restabelecimento daquele sentido do humano, ameaçado pelas exigências econômicas e pelas exigências políticas” (Hubert, 1967:123), advindas da industrialização e da nacionalização que pressionava a educação para o trabalho e para a nação durante o século XIX. Por isso parecia ser a orientação educacional adequada aos países industrializados ou em vias de industrialização. Adequada, portanto, às sociedades capitalistas avançadas. P.123.

Durante o período conhecido por Estado Novo (1937-45) as forças econômico-sociais estão centradas em atividades urbano-industriais em função de um modelo capitalista-industrial de desenvolvimento, sendo assim, a orientação político-educacional é centrada na necessidade de formar um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções disponíveis no mercado. Assim, a Constituição de 1937, permitiu ao ministro Gustavo Capanema a execução de uma série de decretos-lei intitulados Leis Orgânicas do Ensino, abrangendo todos os ramos da educação primária e média (ROMANELLI, 1984).

O ensino secundário, reformado pelo Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, parecia acompanhar as tendências político-ideológicas do momento, diz Romanelli (1984):

[...] O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (p.113).

O artigo 22 do regulamento em tela reestruturou a seriação do currículo dos estudos secundários, reduzindo o tempo do curso do primeiro ciclo – que passou a chamar-se “ginasial”, de quatro anos – e aumentando o do segundo – subdividido em “clássico” e “científico”, ambos de três anos –, e introduziu o espanhol como matéria obrigatória. O inglês, no curso ginasial, era ensinado da segunda à quarta série, sendo optativo no curso clássico e figurando na primeira e segunda série do científico.

Os programas das disciplinas de línguas e de ciências do curso ginasial foram expedidos pela Portaria ministerial n.º 170, de 11 de julho de 1942. O de inglês restringiu-se a dispor o conteúdo gramatical e os tipos de exercícios orais e escritos a serem desenvolvidos em sala de aula. O programa de inglês dos cursos clássico e científico – assim como o de francês – saiu só no ano seguinte, através da Portaria Ministerial n.º 148, de 15 de fevereiro de 1943, que incorporou as “noções de história da literatura inglesa” no seu conteúdo programático. Com a saída de cena da literatura

universal, o estudo das literaturas estrangeiras modernas (francesa, inglesa e espanhola), pela primeira vez, passou a fazer parte das cadeiras das línguas correspondentes. As “noções gerais de literatura”, por sua vez, foram transferidas para o programa de português, onde eram vistas na primeira série.

A reforma Capanema vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Tal reforma introduz no ginásio, o francês em ligeira vantagem em relação ao inglês, quando destina quatro anos de aprendizagem ao francês e três ao inglês. No Colégio, o ensino das línguas estrangeiras era feito em dois anos. A preferência pelo francês passou a ser ameaçada com a chegada do cinema falado, na década de 20, quando a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura. Após a segunda guerra mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural Brasileira em relação aos Estados Unidos e a necessidade ou desejo de aprender inglês é cada vez maior. É neste momento que chegam ao país as missões americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais. Junto com essas missões e com a produção cultural americana veio a língua inglesa que, aos poucos, foi invadindo o espaço onde predominava soberana a língua francesa.

Esta década também representou um impulso no ensino de inglês no Brasil. A difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha que encontrava no Brasil particularmente eco devido à imigração ocorrida no século anterior. Deste modo, em 1935 surgiu o primeiro acordo de cooperação entre a “Escola Paulista de Letras Inglesas” e o Consulado Britânico, dando origem à “Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa”, precursora da atual Cultura Inglesa. Em 1938 surgiu também em São Paulo, o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano: o “Instituto Universitário Brasil – Estados Unidos” que mais tarde foi renomeado “União Cultural Brasil – Estados Unidos”.

Paradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a LDB Lei n 4.024 de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira do ensino médio, atual ensino básico e deixava a cargo dos estados a opção

pela sua inclusão nos currículos. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês.

A LDB Lei n 5.692 de 1971, estabelece uma “tendência tecnicista” para a educação. O detalhamento curricular, segundo Saviani (1997), indica “uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios”. Pouca relevância apresenta ao ensino das línguas estrangeiras, quando deixa de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências. As duas LDB deixam a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas. Trouxe como novidade a introdução do núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus em todo o país. Esse núcleo comum, fixado e definido pela resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, estabelecia que o ensino abrangesse as seguintes matérias: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório é a Língua Portuguesa com a seguinte recomendação no artigo 7º: “recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”. O parecer 853/71 de 12/11/1971 justifica a inserção da língua estrangeira como mera recomendação. O legislador, sem mencionar nenhum estudo aprofundado ou pesquisa, conclui que o ensino de línguas estrangeiras é ineficaz na maioria das escolas, deixando subtendida a pressuposição de que as outras disciplinas atinjam seus objetivos satisfatoriamente.

Em 1976, a resolução nº 58 de 1º de dezembro resgata, parcialmente, o prestígio de línguas estrangeiras, tornando o ensino de LE obrigatório para o ensino de 2º grau. Diz o artigo 1º: o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.

Os legisladores federais deixaram a língua estrangeira apenas com caráter de "recomendação" de acréscimo ao currículo de 1º grau, contribuindo, de forma decisiva, para que a sua inclusão fique sujeita a casuísmos e conveniências do momento. O autor alega que o Estado de São Paulo só incluiu a LE para aproveitar os recursos humanos já existentes em 1980 e não por defender o ensino de idiomas. Em 1985, o



Conselho Estadual de Educação retirou seu *status* de "disciplina" transformando-a em "atividade".

Em dezembro de 1996 é promulgada a nova LDB conhecida como lei 9394/96, que torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. O Art. 26, § 5º dispõe, de acordo com Niskier (1996), que:

[...] Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (p.38).

Quanto ao ensino médio Niskier (1996) também afirma que o art. 36, inciso III estabelece que:

[...] Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (p.41).

Discutir a importância da educação na constituição do sujeito parece ser redundante, pois não consigo conceber um sujeito, desvinculando-o da educação. SAVIANI (1991) ressalta o fato do “homem se desenvolver pela mediação da educação”, então, a partir desta perspectiva, destaco a relevância dos estudos de língua inglesa na formação do indivíduo. Não me refiro a um estudo normativo da língua, mas ao estudo de uma segunda língua concebida como uma possibilidade de conhecimento construído por meio da expressão de uma cultura: sua língua, arte, literatura, dança, música, gastronomia, etc.

O panorama histórico do ensino de língua inglesa no Brasil deixa evidente um caminho às avessas – enfatizou-se seu caráter prático, privilegiou-se o conteúdo normativo focado na tradução-versão, colocou-se a língua inglesa na condição de atividade e pouca ou nenhuma atenção foi direcionada à formação docente. A carga horária bastante reduzida, a falta de objetivos bem definidos, a inexistência de material didático apropriado e a formação docente deficitária são as marcas da história do ensino de inglês na escola pública. E aí, se Saviani defini o papel da escola e especificamente do ensino como “o ato de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”<sup>21</sup> interrogo-me sobre o sentido de ensinar inglês no ensino médio, centrando-o na tradução e versão, ou então, na normatização da língua, desvinculando-a de seu uso, de sua história e dos sujeitos que a significam.

Estou falando da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, da produção do saber e da visão crítica da realidade, condições essenciais para a cidadania. Portanto, na perspectiva de Saviani o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens. O objeto da educação supõe identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos. Outro autor que me ajuda a pensar nesta produção humana ou prática social é CORTELLA (1998) para quem “o homem é um produto cultural”, pois se “torna humano na vida social e no interior da cultura”.

Se a natureza humana, condição de existência, é produto da cultura, então, não posso deixar de destacar a relevância da linguagem para tornar isso concreto, pois como muito bem afirmou GRAMSCI<sup>22</sup> (1989), homem profundamente ligado aos problemas de seu tempo, centrado em questões sociais:

[...] todos os homens são “filósofos” são dotados de uma “filosofia espontânea” contida no próprio mundo: na linguagem por ser um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; no senso comum e no bom-senso e na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por “folclore”. Ainda, acrescenta que na própria linguagem há uma determinada concepção de mundo. Toda linguagem contém elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que , a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. Quem fala

---

<sup>21</sup> SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-crítica – primeiras aproximações. São Paulo: Editora Autores Associados, 1991.p.11

<sup>22</sup> Antonio Gramsci nasceu na Sardenha, Itália, 1891, filho de camponeses pobres, participava ativamente da luta dos trabalhadores italianos. Em novembro de 1926 foi preso por ordem de Mussolini, com a intenção que o “cérebro” de Gramsci não continuasse a atuar, porém, da prisão continuou a observar o país e o mundo de seu tempo e do cárcere escreveu numerosas cartas que são reflexões teóricas da maior importância.

somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos e não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem uma língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível (p.13).

Há na citação evidências para afirmar que Gramsci concebe a linguagem como elemento indispensável para a concepção de mundo do sujeito. Não é possível ter uma concepção de mundo criticamente coerente – sem a consciência de nossa historicidade. Questiono-me, dessa maneira, se o estudo da L2 na escola cumpre, de fato, seu papel formador na constituição de um sujeito pensante e crítico capaz de associar palavras a conceitos e não simplesmente reproduzir as classes gramaticais, vazias de sentido, do ponto de vista da história.

O panorama histórico da disciplina de Língua Inglesa aponta indícios que revelam a história que constituem tanto cada um de nós como as instituições e as práticas educativas. A análise dessa história mostra o caráter eminentemente prático atribuído à língua inglesa desde sua introdução no currículo escolar. Outros indícios servem de pistas para evidenciar que as várias reformas educacionais tratam com descaso a área, há uma predominância de um pragmatismo excessivo, atribuindo-se uma carga horária reduzida para a disciplina. Há uma inconstância em relação aos objetivos e propostas que ainda hoje se refletem nas escolas.

No presente capítulo, procurei indícios na história do ensino de línguas no Brasil que possam explicar, ainda que parcialmente, as condições atuais em que se encontra a disciplina. No próximo capítulo, dedico a descrever o caminho metodológico escolhido para a construção de dados que me permitem analisar os significados de ensinar e aprender língua inglesa no ensino médio: ouvindo professores e alunos.

### III. A ESCOLHA DO CAMINHO

“ Aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo. E é bom sublinhar que, na situação interativa da pesquisa de campo, as questões colocadas pelo pesquisador participam das respostas dadas”

Amorim, 2004 p.190

Escrever e usar a palavra para a descrição do caminho escolhido para a construção de dados que me permitem analisar os significados de ensinar e aprender língua inglesa no ensino médio implica a intenção de oferecer novas possibilidades para que o ensino de uma L2 na escola pública possa ser compreendido a partir de uma outra dimensão e entendido por uma outra perspectiva.

Pensando nisso, trazemos de volta as palavras de Bakhtin que se revelam como uma nova perspectiva para o ensino de L2, uma vez que a língua, para o autor, não é apenas um sistema de formas remetendo a normas definido por ele como pura abstração, já que os fatos lingüísticos são vivos e estão em evolução, assim, não podem ser analisados a partir desse sistema normativo e mecanicista típicos de um mundo racionalista.

Como procedimento metodológico optei por ir a uma escola de ensino médio da rede pública, localizada em uma cidade no interior do estado de São Paulo. Realizei entrevistas áudio-gravadas com uma professora de Inglês; uma assistente técnico pedagógica (professora responsável por promover encontros entre a secretaria estadual de educação e os professores de Português e Inglês e discutir planejamento e metodologias de ensino) e nove alunos (três de cada um dos três anos).

A delimitação de um objeto de estudo não diminui sua relevância social se entendemos que se trata de aspectos particulares de uma totalidade, entendida como as contradições que interagem; portanto, “o caráter da totalidade é mutável, desintegrável e

limitado a um período histórico concreto e determinado” (LUKÁCS, apud BOTTOMORE, 2001, p. 381). Por isso o esforço para que este estudo não fique reduzido a meros fatos episódicos, mas que cada episódio ou fato aqui analisado possa ser entendido em sua relação com a história, a cultura, a sociedade e o poder. Trago o pequeno, o cotidiano, o dia-a-dia da escola, sempre determinados pelas condições concretas da vida social.

A questão proposta inicialmente como problema de pesquisa foi desdobrada em outras tantas. Optei pelas seguintes:

- Como se dá a escolha do material didático-pedagógico para programar os conteúdos de Língua Inglesa a serem ensinados/aprendidos?
- Como se configuram as aulas de L2 ?
- Quais os objetivos do ensino de L2 que as falas dos professores indiciam?

#### ***Lócus da pesquisa:***

Uma das escolas da rede estadual de ensino médio tem sido considerada - por alunos, pais e colegas professores que lá ministram aulas – uma escola cujo ensino é de boa qualidade, ou seja, há interesse dos alunos durante as aulas; há aprovações em vestibulares sem necessidade de cursos preparatórios; alunos estão envolvidos em projetos comunitários e os conteúdos programados são, via de regra, cumpridos.

Apresentei-me à direção da escola que prontamente encaminhou-me para a coordenadora pedagógica. Rapidamente atendeu minha solicitação:

- os planos de curso de Língua Inglesa para os 1ºs, 2ºs e 3º anos, referentes ao ano de 2006 (anexo 1);
- exemplos de atividades desenvolvidas com os alunos durante as aulas de L.2 (anexo 2);
- o material de apoio do professor (anexo 3)
- a indicação de uma professora e de três alunos de cada etapa escolar
- o contato com a auxiliar técnico-pedagógico (ATP)<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> O papel profissional do ATP é coordenar áreas de conhecimento, no nosso caso, “Linguagens” (Língua Portuguesa e Língua Inglesa).

A entrevista com a professora foi realizada em sua residência (anexo 4) por cerca de duas horas e meia. Mostrou-se bastante aberta para responder minhas perguntas e demonstrou interesse em receber uma cópia da dissertação até mesmo como uma possível solução para suas angústias de tornar as aulas mais significativas, menos normativas e mais participativas. Em vários momentos procurou destacar o desejo de mudança aliada a confissão do despreparo para exercer a atividade docente. Afirma não dominar a língua inglesa, mas conhecer a gramática da língua. Diz ter muito material didático, entretanto, quando questionado sobre os autores e características da obra, admitiu utilizar poucos livros, restringindo-os apenas aos disponíveis em sua residência obtidos como doação de editoras.

Em relação aos alunos, a conversa aconteceu com nove alunos simultaneamente (anexo 5). Solicitei à coordenação pedagógica que chamasse três alunos de cada ano do ensino médio considerados pelos professores da escola como alunos comprometidos e interessados com a aprendizagem, de acordo com seu critério. Reunimo-nos na Biblioteca da escola, no chamado espaço lúdico (um lugar agradável e descontraído com tapete, várias almofadas e sofás doados pelos próprios alunos) destinado à leitura e outras atividades extracurriculares. Os alunos foram dispensados das aulas no período noturno para que pudessem se reunir junto à pesquisadora. Confessaram sentirem-se importantes e valorizados por participarem de uma pesquisa de um curso de Mestrado. Utilizei de um roteiro que ajudasse a organizar as questões que preparei (anexo 6). Logo de imediato ficaram quietos e as respostas eram muito superficiais, pareciam preocupados em dizer o que eu queria ouvir e saber se essa informação seria divulgada na escola. Procurei tranquilizá-los explicando o objetivo de minha pesquisa e em pouco tempo vários alunos sentiram-se bem à vontade para expressarem suas frustrações e anseios em relação à disciplina.

Com a ATP a entrevista foi realizada em um ambiente informal na forma de um bate-papo descontraído em um café. Inicialmente senti certa resistência por parte da profissional, mas aos poucos a conversa foi acontecendo. O mesmo roteiro de questões utilizado na entrevista com a professora e alunos foi seguido pela pesquisadora. Assim, seria mais fácil realizar uma análise comparativa dos dados obtidos. A seguir, farei a análise das entrevistas que servirá como uma importante fonte reveladora de múltiplos sentidos

#### IV. DISCUSSÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO

“Se um complexo sonoro qualquer comportasse uma única significação inerte e imutável , então esse complexo não seria uma palavra, não seria um signo, mas apenas um sinal. *A multiplicidade de significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra*”.

*Bakhtin, 1992.*

##### A. ACESSO AO MATERIAL DE ENSINO COMO FONTE DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS.

**PROFESSORA:** “Cabe ao professor buscar esse material. Não recebemos livros do estado. O professor é que busca o material dentro das suas possibilidades. É preciso partir de um texto e dependendo da classe a gente vê o que pode ser trabalhado naquele momento. Todo o material o professor faz xérox ou coloca na lousa. Livros a gente pega do nosso curso de graduação ou doações que recebemos de editoras. A gente seleciona que tipo de texto será trabalhado, procuramos falar da parte cultural. Enfim, é feito uma coletânea de coisas. A gente usa o *Dynamic English*, o *Progressive English* ou o *Steps* e pelo menos consigo passar o básico”.

**ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO (ATP):** “Ele trabalha com xérox de páginas de livros que estão na escola como doações de editoras, às vezes, ele não tem nenhum livro em casa e sua atividade docente e planejamentos ficam restritos aos livros que estão na escola. Há casos em que as escolas têm um bom material, mas o professor não sabe como usar e então fica “jogado” na biblioteca da escola. Alguns professores fazem

pesquisa e trazem recursos audiovisuais para os alunos e são bem sucedidos com aulas muito interessantes. Outros ficam somente na lousa, colocando os conteúdos sem saber a razão de trabalhar com aquele conteúdo.”

**ALUNA CARLA**<sup>24</sup>: “Não recebemos livros. O professor coloca tudo na lousa, traz xérox ou deixa na papelaria pra gente tirar cópia, mas quase ninguém tira cópia porque tem que pagar. Uns não têm dinheiro e outros não têm aí. Dicionário tem na biblioteca da escola, mas quase nunca usamos. Tem uns livros de inglês que a gente nunca abriu.”

Algumas falas chamam a atenção pelos indícios que apontam. Se livros, textos e material didático fazem parte dos recursos pedagógicos e preparação de aulas; se o contato com textos é necessário para o domínio da língua; se o texto tem valor por si, como enunciado que representa uma realidade imediata do pensamento e da emoção, tem um sujeito autor que imprime nessa enunciação as relações dialógicas intertextuais e intratextuais, pois traz em si tudo o que pode existir fora do texto e ao mesmo tempo é individual e único (BAKHTIN, 1992).

A queixa que fazem tanto a professora, a ATP e a aluna revelam que o mínimo necessário para o professor que ensina garantir o aprendizado do aluno não está acessível: *Livros a gente pega do nosso curso de graduação ou doações que recebemos de editora; todo o material o professor faz xérox ou coloca na lousa (PROFESSORA); Ele trabalha com xérox de páginas de livros que estão na escola como doações de editoras; a atividade docente e planejamentos ficam restritos aos livros que estão na escola (ATP); Não recebemos livros. O professor coloca tudo na lousa, traz xérox ou deixa na papelaria pra gente tirar cópia, mas quase ninguém tira cópia porque tem que pagar; dicionário tem na biblioteca da escola, mas quase nunca usamos. (ALUNA CARLA).* Ter que copiar da lousa quase tudo, transforma os alunos em copistas boa

---

<sup>24</sup> Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios. Os nomes de todos os envolvidos com a pesquisa foram alterados como forma de preservar a identidade de todos os envolvidos nesta pesquisa.



parte do tempo de aula e lembremos que há somente duas aulas semanais de L2 na grade escolar. Acrescente-se a isso, o fato, de que não há possibilidade de conferir a exatidão da cópia; não garante que todos os alunos realmente copiem ou que ao copiarem estejam significando do modo pretendido esta atividade ou o fazem mecanicamente como um gesto desprovido de qualquer sentido, materializando-se as palavras da L2 em grafismos ou desenhos de letras sem conteúdo.

Falas aparentemente simples indiciam complexas situações concretas de acesso que demandam outras pesquisas e análises: se a escola não permite o acesso aos instrumentos de saber sistematizado e *é feito uma coletânea de coisas* – como afirma a professora fica cada vez mais distante daquilo que entendo, assumindo o que diz Saviani, 2003, como o papel da escola e do ensino de L2: o objeto do ensino diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados distinguindo entre o essencial e o acidental, o fundamental do acessório. O que seria critério útil para a seleção dos conteúdos das práticas pedagógicas.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO.**

Diante da quantidade de falas relevantes sobre as práticas pedagógicas no cotidiano optei por dividir este núcleo temático em quatro subitens com o intuito apenas de que ficassem mais claros ao leitor meus objetivos da análise.

### **B) OS PROCESSOS DE ENSINO DE L2**

**PROFESSORA:** “É um ensino básico. A gente trabalha as bases para que os alunos façam uma reflexão. O aluno aprende o Presente, Passado e Futuro; aprende a se localizar, tem noções sobre o dia-a-dia, sabe fazer uma carta, entende o que é um greencard e percebe que existe a necessidade de um visto para entrar em outro país.

“A bagagem dos alunos é pobre. Ele tem que estudar, pesquisar, rever conteúdos trabalhados, mas nem sempre o aluno tem vontade ou tempo para fazer isso. Contudo

estamos distante dessa realidade. Até nós, professores, temos consciência de que estamos engatinhando para que esse processo aconteça. A mídia vende muita coisa e a sala de aula é giz, palato, lousa, ou seja, os nossos recursos não são ricos ou próximos ao bombardeio de estímulos que recebem da mídia.”

“A Secretaria de Educação do Estado orienta o professor a fundamentar a aula de língua inglesa no estudo do texto. Os conteúdos devem ser trabalhados a partir de um texto”.

**ATP:** “O professor chega à sala de aula e despeja o conteúdo, ele não conversa com o aluno e por isso, muitas vezes, há um embate entre o profissional da diretoria de ensino e o professor. O professor não complementa a formação que ele teve na faculdade e, em minha opinião, os cursos de Graduação deixam muito a desejar, oferecem uma formação aquém do mercado. Então quando o professor é lançado no mercado para ministrar uma aula, ele não sabe por onde começar por isso pega o planejamento de qualquer livro e começa as atividades com o verbo *to be*. Por outro lado, os alunos ouvem sobre o *to be* desde a 5ª série e saem do ensino fundamental sem entenderem esse verbo. Ele trabalha muito mais no “achismo” sem embasamento teórico e acaba por continuar e reproduzir o que já existe na escola. Repete um planejamento já existente, repete os mesmos conteúdos que ele teve na escola.”

**DIANA:** “A gente fica na escola e a professora passa um texto na lousa, a gente vê o vocabulário novo, mas é ruim porque tem que ficar com o dicionário o tempo todo e é muito chato. A gente perde o ânimo. Aí a professora põe

a resposta na lousa e a gente copia. Às vezes, ela dita a tradução e é só. [...] “o professor agora é legal, ele traz uma *música* e aí a gente ouve, canta e faz a tradução. Até que ele conseguiu fazer com que mais gente ficasse na aula, prestando atenção. O professor ficou doente e ele veio substituir. Na verdade, ele é advogado, mas sabe inglês e vem dar aulas pra gente. É divertido cantar as músicas”.

**BERNARDO:** “A gente fica vendo sempre a mesma coisa. Já vai pra aula sabendo que vamos ver o verbo to be, o presente, passado e o futuro”.

**FLÁVIO:** “A professora passa um texto na lousa e pede para a gente traduzir umas frases, depois, ela põe a resposta na lousa e a gente copia, porque a gente perde a vontade de ficar olhando palavra por palavra no dicionário. Também tem um exercício de transformar para a negativa e a interrogativa.”

**ANTÔNIO:** “Eu acho que só sei o verbo to be. e umas palavras assim que quando está num texto eu já sei. Eu não sei falar e nem ler. Todo ano começa com o to be. É sempre a mesma coisa. A gente fica até desanimado. Ah, e tem outra coisa. Eu não sei porque muda tanto de professor. Oh, o professor de matemática e de português está aqui desde o primeiro ano, mas o de inglês é o que mais muda. Acho que eles não agüentam a bagunça, porque a sala não pára. Quase ninguém presta atenção, porque já tá cansado de ver sempre a mesma coisa. E cada professor que chega não sabe onde o outro parou e aí repete tudo outra vez. Desde o ensino fundamental a gente vê a mesma coisa. Não sai disso.”

O discurso de que o ensino de L2 deveria estar centrado no estudo do texto é freqüente no ambiente escolar como pode ser comprovado também nas falas dos profissionais que eu entrevistei. Tal discurso parece revestir-se de uma concepção de língua e linguagem na qual: língua é código, ou seja, um *sistema de possibilidades combinatórias* estático e imutável por isso o aprendizado de uma L2 centra-se na descrição das regras subjacentes que permitem uma língua operar: “A gente trabalha as bases para que os alunos façam uma reflexão. O aluno aprende o Presente, Passado e Futuro – disse-me a professora; “O professor chega à sala de aula e despeja o conteúdo” – exemplo que a ATP dá de ensino de uma L2, parecendo criticar a falta de preparação dos professores; “A gente fica vendo sempre a mesma coisa. “[A gente] já vai pra aula sabendo que vamos ver o verbo to be, o presente, passado e o futuro”- explica o aluno Bernardo.

Se de um lado as falas nos dão pistas para afirmar que o ensino é mais estruturalista que dialógico, também significa a reprodução de algo metodologicamente vigente nos cursos de formação de professores e oficinas pedagógicas que seguem as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – PCN. (2002):

O pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes (compostas por alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro) indicam a suma importância de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio. Metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes: a estrutura lingüística, a aquisição do repertório vocabular e a leitura e interpretação de textos. O último item é o mais importante. O trabalho com a estrutura lingüística e a aquisição do repertório vocabular só se revestirá de significado se partir do texto [...]. É pois a partir do texto que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio. (p.103)

Ficam as aulas reduzidas, portanto, a um conjunto de habilidades, conteúdos, conhecimentos e valores relacionados à disciplina gramatical – objeto de estudo privilegiado, sendo os outros conteúdos resíduos de um trabalho discursivo (BATISTA, 1997).

Quando a professora afirma que é o aluno que não tem bagagem ou que sua “*bagagem é pobre*”, não parece perceber que ela também prepara uma aula “pobre” pois confessa: *A mídia vende muita coisa e a sala de aula é giz, palato, lousa, ou seja, os nossos recursos não são ricos ou próximos ao bombardeio de estímulos que recebem da mídia.*”. Qualifica os recursos de “*não ricos*”. Compara com outros meios de comunicação como a TV e a Internet? Considera que esses meios são menos pobres? Parece que sim.

Retiram-se orações de um texto para que os alunos façam a tradução termo a termo ou há a descrição normativa de algum elemento presente nesse texto e isso é difundido como se fosse o estudo do texto. Parece que o sentido dessa palavra não é muito bem trabalhado nas escolas. E, por isso, o discurso corrente entre os docentes de L2 revela uma simplificação do próprio conceito do termo e, talvez, por esta razão, acredita-se que o estudo do texto seja algo extremamente simples de ser realizado. No entanto, é um processo complexo. O aluno desconhece a língua e o contexto cultural ou social no qual determinado texto foi produzido, mas deve fazer a tradução termo a termo ou sublinhar os verbos no infinitivo ou mesmo ficar constantemente transformando orações afirmativas em negativas e interrogativas, etc. “*A professora passa um texto na lousa e pede para a gente traduzir umas frases, depois, ela põe a resposta na lousa e a gente copia [...]. Também tem um exercício de transformar para a negativa e a interrogativa.*” – explicou o aluno Flávio. De fato, o estudo de L2 limita-se a ser instrumento para a descrição normativa.

A fala de Antônio é bastante significativa em relação ao ensino de L2 no ensino médio. Evidencia irrelevância da disciplina no contexto escolar: mudanças constantes de professores, desinteresse dos alunos, falta de planejamento como parte de um projeto político-pedagógico e fragmentação do conhecimento e repetições – “*cada professor que chega não sabe onde o outro parou e aí repete tudo outra vez. Desde o ensino fundamental a gente vê a mesma coisa. Não sai disso.*”

Trago um exemplo que me foi mostrado pela professora quando exemplificava a utilização do texto em suas aulas. Ao me explicar como escolheu tal texto e exercícios afirmou que estava preocupada em ensinar que a língua também é cultura e para isso deveria abordar o *halloween*.

O texto selecionado reduz o significado dessa festa, pouco ou nada explica da história da tradição e foi escrito com um limitado número de palavras que se repetem. O vocabulário, já traduzido na sessão *Words and Phrases* dá conta de toda a tradução do texto tornando a atividade uma simples cópia, numa certa ordem. Os exercícios propostos são fundamentados na descrição normativa, sendo realizados mecanicamente sem criar a necessidade de reflexão sobre o uso social da linguagem, parece objetivar desenvolver as habilidades orais, mas apresenta o equívoco de fazer com que o aluno pratique frases com foco exclusivo na forma sem encontrar nenhuma correspondência na vida real. È, na verdade, uma atividade muito mais relacionada ao posicionamento de determinadas partículas na oração que irão imprimir a idéia de negação ou interrogação. No entanto, esse conhecimento fragmentado e descontextualizado não é suficiente para os alunos produzirem outros enunciados afirmativos, negativos ou interrogativos carregados de sentido.

A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nessas atividades respostas diferentes daquelas que se constroem quando o discurso é para valer. (Geraldi, 1991 p. 137)

## **HALLOWEEN**

Halloween is in October 31st. Jack-o'lantern is around pumpkin with light inside. The light is a protection against witches, bats and black cats. There is a belief that black cats, pumpkins, witches and ghosts are happy when it's Halloween. It's time for trick and treat. Paul and Sally are carrying a Jack-o'lantern.

Paul is dressing like a ghost and Sally is wearing a witch hat. They are going from house to house asking for treats. Sally is ringing the doorbell. A woman is at the door now and Paul is saying, "Trick or treat." The woman is with a little bag full of candies and lollipops. Halloween is terrific!

### **WORDS & PHRASES**

<b>AGAINST</b> – contra	<b>AT</b> – em, perto de, junto a
<b>BELIEF</b> – crença	<b>CANDIES</b> - doces
<b>DOORBELL</b> - campainha	<b>FULL</b> - cheio
<b>HAT</b> - chapéu	<b>INSIDE</b> - dentro
<b>LIGHT</b> – luz	<b>LIKE</b> - como
<b>LOLLIPOP</b> – pirulito	<b>NIGHT</b> - noite

**OCTOBER** - outubro                      **PUMPKIN** - abóbora  
**ROUND** – Redondo                      **TREAT** - prenda  
**WEARING** - vestindo                      **WHEN** - quando  
**IT'S TIME FOR TRICK OR TREAT** – É hora de travessura  
ou gostosura  
**HALLOWEEN DAY** – Dia das Bruxas  
**JACK-O'-LANTERN** – lanterna feita de uma abóbora oca.

### **GRAMMAR – THE PRESENT CONTINUOUS**

**WHAT IS PAUL DOING?**

**He's carrying a jack-o'-lantern.**

**He's going from house to house.**

**He's ringing the doorbell.**

**He's saying "trick or treat."**

### **EXERCISES**

- 1. Change the above sentences into negative sentences.**
- 2. Change the above sentences into questions.**

## **C) OS OBJETIVOS DO ENSINO DE L2**

**PROFESSORA:** “O nosso objetivo é que ao finalizar o terceiro ano do ensino médio ele tenha adquirido pelo menos uma base. Então a gente verifica se o aluno já aprendeu o presente, o passado, o futuro e se for preciso retomamos até que ele tenha atingido aquele objetivo. Vai para o ensino médio com “déficits” e então é preciso retomar ao verbo *to be*, pois ele é a base de tudo.”

“A idéia é que o aluno ao chegar no ensino médio saiba ler um *outdoor*, frases e até mesmo um texto simples como por exemplo um diálogo. A gente precisa estar

sempre retomando porque naquele momento ele não aprendeu ou talvez ainda não houve a maturação.”

**BERNARDO:** “Eu acho o inglês muito importante hoje. A gente precisa dele para arrumar um emprego, seria legal poder assistir a um filme e entender tudo ou até ler alguma coisa em inglês.”

“Era bom se na escola a gente aprendesse a falar que nem na escola de inglês. Era mais interessante conseguir conversar em inglês que nem a gente tá fazendo agora em português. Nossa eu já vi os testes de vestibular das universidades públicas e nem dá pra pensar em prestar. É só texto pra entender e não é fácil não. Com o que a gente sabe não dá pra entender nem o começo do texto e nem a pergunta. É só uma palavra ou outra”.

As falas da professora e do aluno revelam um descompasso em relação ao objetivo de ensinar e o desejo de aprender. Bernardo quer aprender inglês e acha importante para participar do mercado de trabalho o que indica que ele sabe da importância da aquisição de uma L2 além de demonstrar conhecer a demanda do mercado, fazendo projeções para o futuro próximo. Identificou e comparou o que ele aprendeu e o que deveria aprender para prosseguir nos estudos em universidades públicas. Há um paradoxo: quem cursa a rede pública de ensino deveria estar nas universidades públicas, entretanto com o conteúdo aprendido sente-se desqualificado para prestar o exame vestibular que, aliás, apresenta-se para ele como algo inatingível.

Repetidamente, nas entrevistas ouvi da professora e da ATP que as atividades didáticas estão centradas no estudo do texto, mas a fala de Bernardo e de outros alunos evidenciam um sistema de ensino ineficaz: “*É só texto pra entender e não é fácil não. Com o que a gente sabe não dá pra entender nem o começo do texto e nem a pergunta. É só uma palavra ou outra*”



A professora de Bernardo pretende que os alunos adquiram uma *base - presente, passado e futuro*. De fato, esse conteúdo nem ao menos fornece o mínimo necessário para o trabalho de leitura e interpretação e muito menos o de produção de textos. Não aparece em sua fala sobre os objetivos de suas aulas a preocupação com a oralidade. O que fica ressaltada nas falas da professora é uma preocupação em transmitir conteúdos associados à descrição normativa de um sistema lingüístico, reafirmando o que eu disse antes ao analisar o acesso ao material de ensino como fonte de seleção de conteúdos.

Há um distanciamento entre o discurso e a prática pedagógica. Como já apontei, tanto a professora como a ATP afirmam que os objetivos de ensino estão fundamentados nos PCNs, mas em diferentes momentos se contradizem. No documento<sup>25</sup> lê-se que o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível ao seu aluno atribuir e produzir significados e que o professor de ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática mesmo considerando que o conhecimento gramatical é um suporte estratégico para a leitura, interpretação e produção de textos. No entanto, nenhum dos alunos entrevistados se refere ao trabalho com o texto dessa forma.

Compreender, portanto, não é um ato solitário do sujeito, mas sim uma forma de diálogo, um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto participam ativamente e no qual a palavra revela-se como produto vivo das interações das forças sociais. Nesta perspectiva, a leitura caracteriza-se por uma situação de interação verbal e, como tal, pressupõe um diálogo vivo entre os interlocutores.

---

<sup>25</sup> Esse documento refere-se às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002).

## V. TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou abordar o ensino de Língua Inglesa na rede pública com o objetivo de responder, ainda que parcialmente, quais as condições concretas de ensino e aprendizagem de L2 durante o processo de instrução no ensino médio, que permitem ou não a apropriação de conhecimentos relevantes ouvindo professores e alunos. Ao longo de minha formação obtive alguns indícios que me permitiram construir hipóteses para a obtenção de possíveis respostas. Entretanto, foi o diálogo com os pressupostos teóricos de Bakhtin e outros autores que me ajudaram a analisar os conteúdos revelados nos diferentes discursos dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa.

Os discursos dos sujeitos entrevistados fornecem pistas que me permitem afirmar que a concepção de língua e linguagem predominante no contexto escolar é fundamentada no conceito saussureano de estrutura lingüística, congelada em sua dimensão sintática. As condições concretas que norteiam o ensino de L2 não propiciam o contato com uma língua viva e mutável, cujos significados se constroem socialmente na relação com o outro. Deste modo, as atividades pedagógicas restringem-se a um processo de tradução termo a termo em que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, como se o processo de aquisição de L2 restringisse-se ao acúmulo de conhecimentos relacionados à estruturação gramatical e a memorização de vocabulário. Observemos a fala da aluna Emília sobre as práticas pedagógicas no cotidiano e percebamos como ela constitui uma importante fonte de significados:

**EMÍLIA:** É sempre um texto para traduzir . Às vezes a professora já coloca todo o vocabulário na lousa aí fica fácil traduzir. Os assuntos são diversificados. Já teve um do Halloween, outro do mico-leão , um da Amazônia. É o que eu lembro. A gente nunca escreve. Só quando a professora põe umas frases em português para passar para o inglês. É sempre a mesma coisa. Às vezes, tem música.

O mecanicismo das atividades pedagógicas está evidenciado no discurso de Emília. Há uma notável redução do conteúdo à atividade de tradução, melhor dizendo, cópia de um vocabulário apresentado pela professora, sendo assim, Emília não

se apropriou do conhecimento. A língua inglesa continua um mistério indecifrável, os textos são palavras amontoadas, aguardando, inertes, outras palavras, de uma outra língua, ocuparem seus lugares, porque acreditando-se no princípio da equivalência de significação palavras podem substituir palavras, pois *teve um do Halloween, outro do mico-leão, um da Amazônia...* Não houve, de fato, a apropriação do conhecimento, já que *é sempre a mesma coisa; a professora põe umas frases em português para passar para o inglês*. Os conteúdos apresentam-se fragmentados, já que o normativo se confunde com o descritivo e a aprendizagem não se desloca para os usos da linguagem (POSSENTI, 1995; REVUZ, 2002). O texto é produzido de tal forma que as hipóteses, as teses e os argumentos inexistem, portanto não convidam o aluno a compartilhar opiniões e posicionamentos, caracterizando-se como um discurso único e inquestionável. Essa postura metodológica desconsidera as complexidades dialógicas e o próprio funcionamento da linguagem (GERALDI, 1991; BRAIT, 1997).

Os discursos da professora e dos alunos revelam o predomínio de um pressuposto que no sentido de que afirma Bakhtin seria o que ele chama de *objetivismo abstrato*<sup>26</sup> em que a língua é um sistema de regras ou um construto formal, sendo assim, justifica-se um ensino de L2 fortemente calcado no aspecto gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua. Consequentemente, as atividades pedagógicas geram um ambiente pobre de sala de aula com a utilização de materiais ineficazes para a aquisição de L2. Por exemplo, o texto é, freqüentemente, utilizado como pretexto para o ensino de gramática, ignorando-se suas condições de produção e suas finalidades. A predominância do conceito de língua como um conjunto de estruturas sintáticas isoladas de seus contextos de uso tem como consequência um ensino que sonega dos alunos as práticas sociais da linguagem autênticas e significativas. Qual é a probabilidade de ocorrência de frases como *He's carrying a jack-o'-lantern; He's going from house to house; He's ringing the doorbell; He's saying "trick or treat."* em situações concretas de fala. Em quais enunciações essas frases apareceriam? Que comunidades discursivas utilizariam tais enunciados e para quê? A ausência de contextos significativos de uso da língua, ou seja, a ausência de práticas sociais da linguagem na sala de aula transformam

---

<sup>26</sup> Bakhtin (1992) explica que as características do objetivismo abstrato nas formas lingüísticas tem as seguintes características: fator normativo estável e imutável; o abstrato prevalece sobre o concreto, as formas dos elementos prevalecem sobre a forma do conjunto; elementos isolados substituem a dinâmica da fala; a palavra é tomada como unívoca mais do que polissêmica e plurivalente, representação da linguagem como produto acabado que se transmite de geração a geração. P.90-109.

o processo de aquisição de L2, fundamentalmente, num processo mental e cognitivo em que o sujeito é excluído de sua constituição e dinâmica social. O domínio e controle da linguagem ocorrem por meio dos elementos lingüísticos; os aspectos discursivos da linguagem são desconsiderados e a ênfase é posta na organização estrutural da língua.

De acordo com Bakhtin (1992) a reflexão lingüística de caráter-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua, pois o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. “De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis, o autor explica que o isolamento da palavra e a estabilização de sua significação pela procura de uma palavra paralela em outra língua resulta em uma ficção da palavra como decalque da realidade o que acaba por ajudar ainda mais a congelar sua significação. Sobre essa base a associação dialética de unicidade e pluralidade torna-se impossível” (idem) p.107. O ato de fala ou mais exatamente o seu produto que é a enunciação não pode ser considerada individual no sentido estrito do termo porque ela é de natureza social e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social.

Nessa concepção a linguagem por ser de natureza dialógica é viva e dinâmica. A enunciação, fruto da interação verbal, tem na palavra o território comum ao locutor e ao interlocutor e, assim, seus sentidos são determinados pelo contexto enunciativo particular. Esses sentidos podem ser tão variados quanto o número de contextos possíveis e são determinados pelos diversos acentos sociais; essa pluralidade é o que dá vida à palavra. Todo discurso é perpassado por linguagens alheias sobre um mesmo objeto, pois este já foi falado, contestado, avaliado pelo discurso dos outros; um objeto está sempre amarrado por pontos de vista, apreciações e entonações de outrem. Como a linguagem representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, já que é saturada de ideologia, há, nestes vários discursos que se entrelaçam sobre um mesmo objeto, acentos sociais diversos, configurando, assim, o que Bakhtin chamou de *plurilingüísmo* social. Conciliar a leitura de um texto com as atividades escolares de L2 pode representar tanto fechamento como abertura de sentidos. Dizer simplesmente que a palavra *coffee* equivale à palavra café em português representa um fechamento de sentidos, porque o signo perde sua significação ideológica e constitui-se apenas em código decifrável. Americanos, ingleses, australianos, etc. consomem a bebida de maneiras e em momentos diferentes. Um brasileiro serve um café a um amigo em uma

atitude de acolhimento e acredita ser o leite quente um acompanhante perfeito; o mesmo não acontece com um inglês que demonstrará sua acolhida com uma xícara de chá e aí, então, será o leite ou o limão acompanhante perfeitos. Facilmente flagraremos um americano tomando uma xícara de café no almoço, que aliás, não é um almoço à moda brasileira e sim um sanduíche. Então, café brasileiro não é absolutamente igual ao *coffee* da língua inglesa, pois *a palavra não pode ser tratada de forma abstrata e desvinculada de sua realidade de circulação, porque a palavra é um elemento concreto de feitura ideológica.* (Stella, 2005).

A contraposição da concepção estruturalista da linguagem em relação à perspectiva dialógica se justifica nesta discussão uma vez que tais concepções são fundamentais para direcionar práticas de ensino.

**PROFESSORA:** Seleciono um texto, verifico o vocabulário e os alunos fazem a tradução. É claro que nem todos fazem a atividade. Esperam eu colocar o texto traduzido na lousa e copiam. Depois da tradução eles repetem as palavras do vocabulário, trabalho um ponto da gramática e os alunos verificam se o tempo é presente, passado ou futuro.

O discurso da professora evidencia os pressupostos teóricos que norteiam sua prática pedagógica, pautada na imutabilidade da língua, revela que a gramática normativa é a língua inglesa e quem não a conhece não aprende a língua inglesa, pois, para ela, a aprendizagem de uma L2 concentra-se no estudo sobre a língua. Almeida Filho (1993) faz as seguintes considerações sobre o que é aprender uma língua:

[...] Aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. (p.15)

Searle (1969), na mesma direção que Almeida Filho, propõe a hipótese de que:

[...] falar uma língua é executar atos de fala, tais como, fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, fazer promessas, e assim por diante, e de forma mais abstrata, atos, tais como, referir e prever; e, de forma secundária, que esses atos são, geralmente, possíveis e executáveis em função de algumas regras de uso de elementos lingüísticos. (p.16)

A aquisição de uma língua para Almeida Filho e Searle aponta uma concepção teórica diferente daquela apresentada pela professora que entrevistei. Entendem a aquisição de segunda língua como um processo constante de resignificações, dada a natureza social e dialógica da linguagem, sendo, portanto, um processo mais complexo que a simples memorização de normas ou palavras. O estudo da L2, dada sua importância, pode servir como elemento de reflexão do ato de existir, possibilitando o desenvolvimento de visão crítica da realidade e permitindo que a cultura do outro seja um dos elementos constitutivos do processo de significação da realidade e da análise de sua própria condição de sujeito marcado pela história de seu tempo.

Deste modo, esse estudo pretendeu responder, ainda que parcialmente, as questões relacionadas ao ensino de L2 no ensino médio em escolas públicas. Os apontamentos aqui levantados demonstram a necessidade de novas pesquisas que se proponham a investigar alguns dos aspectos aqui revelados.

# REFERÊNCIAS

- ABREU, Alysson de – *Leis do Ensino Secundário e seus comentários*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1935.
- ALMEIDA FILHO, J.C. *Lingüística Aplicada - ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. São Paulo: Pontes, 2002.
- AMORIM, Marília. *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- AZEVEDO, Fernando – *A Cultura Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos / Edusp, 1971.
- BAKHTIN, Mikhail – *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CHIARETTI, A.; PAIVA, V. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de inglês. IN: MACHADO, Ida Lúcia et al. *Teorias e Práticas Discursivas*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1998. p.25-42
- CORTELLA, Mario Sergio – *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In GERALDI, J. W. (org.). São Paulo: Ática, 2000. p.39-46

- GRAMSCI, Antonio - *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto – *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1972.
- HYMES, D. On Communicative Competence in *Sociolinguistics: Selected Readings*. Baltimore: Penguin, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- Linguagens, códigos e suas Tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. p. 92-137.
- LODI, Ana Cláudia B. A Leitura como Espaço Discursivo de Construção de Sentidos: oficina com surdos. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2004.
- MOACYR, Primitivo – *A Instrução e o Império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936, 3 v.
- \_\_\_\_\_. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942, 2 v.
- \_\_\_\_\_. *A Instrução e a República*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941, 8 v.
- NISKIER, Arnaldo. LDB – A Nova Lei da Educação. Edições Consultor: Rio de Janeiro, 1996.
- NUNES, Maria Thetis – *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB [Instituto Superior de Estudos Brasileiros], 1962.
- OLIVEIRA, Luis Eduardo Meneses de. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa - uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. Tese (Mestrado Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos* - São Paulo: Pontes, 2001.



PINO, Angel – *As Marcas do Humano – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005

POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Língua: Sistema de Sistemas In DAMASCENO, Benedito Pereira e COUDRY, Maria Irma H. *Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística*. São Paulo: Tec Art, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira*. Editora Autores Associados, São Paulo, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira – *História da Educação no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAVIANI, Demerval. - *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. 7ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SEARLE, J. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos Enunciativos no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190

# ANEXO 1