

DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: INVENÇÃO DE DISPOSITIVOS MICROPOLÍTICOS POTENCIALIZADORES

Décio Rocha^a

RESUMO

Este trabalho se centra na produção de condições mais favoráveis ao ensino de uma língua estrangeira em escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Para tal, parte-se de um histórico do ensino de língua estrangeira para fins específicos (no Brasil, ensino instrumental de línguas), sendo tematizadas as políticas linguísticas em ação no país. Uma abordagem discursiva promoverá a necessária reflexão crítica sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua estrangeira; planejamento linguístico; prática discursiva.

Recebido em: 06/06/18

Aprovado em: 01/08/18

Introdução

Com base na ideia de que “[...] a formação de um professor de línguas estrangeiras competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos linguísticos e políticos [...]” (LEFFA, 2001, p. 352), este trabalho busca contribuir para a problematização do ensino de língua estrangeira na educação básica no Brasil. Para contextualizar

^a Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde atua em cursos de graduação e pós-graduação no ensino de Linguística e Análise do Discurso. É membro do GT Anpoll Linguagem, Enunciação e Trabalho.

a presente proposta, retoma-se, em um primeiro momento, o que se considerou como marcos importantes do ensino de línguas para fins específicos no Brasil, contexto no qual a língua inglesa ocupou um lugar central, para, em seguida, refletir sobre que tipo de política linguística vem sendo incentivada pelos documentos legais e artigos científicos na área. Diante das dificuldades que a referida modalidade de ensino vem enfrentando, e em função da resposta que majoritariamente lhes vem sendo oferecida, a saber, o trabalho com base na habilidade de leitura, recorreu-se a princípios de uma abordagem discursiva para fundamentar a necessidade de uma intervenção balizada nos encontros de um plano macropolítico (plano das formas constituídas, das representações identitárias) e de um plano micropolítico (plano das forças que promovem o devir) de produção do real (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 321).

Praticando o ensino instrumental de língua estrangeira

O ensino de uma língua estrangeira para fins específicos (no caso do inglês, *ESP – English for Specific Purposes*), ou, como se tornou mais conhecido no Brasil, o ensino instrumental de língua estrangeira, significou um avanço importante no trabalho da sala de aula de línguas, ainda que fosse apenas por garantir como atribuição do professor o planejamento das diferentes etapas de um programa de aprendizagem de língua estrangeira, desde a definição de um perfil dos alunos interessados até a preparação, aplicação e avaliação do material didático.

Upton (2012) relata que, segundo Stevrens, as primeiras iniciativas de um ensino de línguas para objetivos específicos remontam ao início do século XX, com os cursos voltados para viagens internacionais. Porém, o grande impulso é contemporâneo da Segunda Guerra Mundial, quando programas intensivos de ensino de línguas destinados a militares para fins de espionagem se desenvolvem na Universidade de Michigan.

As mudanças sociais e econômicas que tiveram lugar no pós-guerra tornam os anos 1960 particularmente produtivos para o desenvolvimento do inglês como língua das transações comerciais e diplomáticas. É nesse momento que o ensino de línguas para fins específicos passa a ser reconhecido como campo da linguística aplicada. Para Swales (1985), o marco inaugural

de tal modalidade de ensino é o artigo de Barber (1962), intitulado “Algumas características mensuráveis da prosa científica moderna”, apresentado como “primeiro estudo a demonstrar claramente que a linguística descritiva pode ser usada para analisar a linguagem da ciência e tecnologia” (UPTON, 2012, p. 11), sendo tal linguagem considerada muito diferente do chamado “inglês generalista”. Para além do referido marco inaugural, foi com Halliday, McIntosh e Strevens (1964) que se teve acesso a um quadro teórico específico para a abordagem dessa modalidade de ensino de línguas.

Considerando o papel pioneiro desempenhado pela PUC-São Paulo no contexto de tal modalidade de ensino no Brasil, farei breve apresentação das iniciativas que caracterizaram a implantação do projeto *ESP*. Antes, porém, introduzo uma definição de *ESP* que, formulada por Strevens (1988), se tornou clássica. Para o autor, o ensino do inglês para fins específicos apresenta resumidamente as seguintes características:

- (i) [*ESP*] visa atender às necessidades do aprendiz; (ii) privilegia conteúdos relacionados a disciplinas, ocupações e atividades específicas; (iii) centra-se na linguagem apropriada a essas atividades no plano da sintaxe, do léxico, do discurso, da semântica, etc., e análise desse discurso; (iv) contrasta com o ensino do “inglês geral”; (v) restringe-se (não necessariamente) às habilidades de linguagem que devem ser aprendidas; (vi) não é (necessariamente) ensinado segundo uma metodologia pré-fabricada. (cf. Johns; Dudley-Evans, 1991, p. 298)¹

As primeiras iniciativas de *ESP* no Brasil tiveram lugar já na década de 1970, no âmbito do primeiro programa de pós-graduação em Linguística Aplicada do país: o LAEL, sigla que, na época, significava Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.² Entre os anos de 1977 e 1980, o projeto foi implementado pela professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, que definiu o objetivo perseguido pelo *ESP* como se segue: “melhorar o uso do Inglês de

¹ Tradução minha, procedimento que adotarei ao longo de todo o artigo.

² Desde o final dos anos 1990, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

pesquisadores brasileiros, professores de disciplinas científicas e técnicas, no âmbito da leitura de publicações especializadas e técnicas” (CELANI, 1998, p. 234). O projeto era, então, justificado por uma demanda de professores de inglês de diferentes universidades do país que cursavam pós-graduação no LAEL. Vinte e cinco universidades federais foram convidadas a participar inicialmente do projeto, das quais 20 aceitaram o convite. Deu-se, então, início a visitas aos diferentes centros universitários interessados no projeto, que desde logo ganhou dimensão nacional. Um primeiro seminário nacional, do qual participaram 12 universidades, teve lugar em 1979. De tal encontro resultou o perfil dos trabalhos que o grupo demandava: desenvolvimento do professor, produção de materiais e fundação de um centro nacional de recursos (CELANI, HOLMES, RAMOS, SCOTT, 1988, p.5). O projeto recebeu financiamento da CAPES, do CNPq e do Conselho britânico, tendo este último cedido três postos de *kelt* (*key English language teaching*) para atuação em universidades brasileiras, como contribuição para o desenvolvimento do projeto *ESP*. A partir do final de 1980, inaugura-se uma segunda fase do projeto, com a chegada dos *kelts* John Holmes, Anthony Deyes e Mike Scott.

Uma nova rodada de visitas a cada universidade integrante do projeto foi realizada por pelo menos um dos *kelts*. Organizaram-se seminários regionais para a troca de experiências entre os participantes, tendo-se decidido, por exemplo, que o projeto não confeccionaria qualquer livro didático, uma vez que o envolvimento de cada professor na produção de seu próprio material era fundamental para a filosofia do trabalho desenvolvido. Paralelamente, implementou-se a ideia de um centro de recursos, que se denominou Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL), o qual foi responsável por importantes publicações na área do ensino, a exemplo de *The ESPecialist*, *Working Papers* e *Resource Packages* (CELANI et al., 1988, p. 7). A partir de 1985, começa-se a pensar na inclusão de escolas técnicas federais no projeto.

Abro um breve parêntese para relatar que, naquela mesma PUC-SP, se assiste, em setembro de 1986, a uma outra iniciativa de trabalho dentro da perspectiva instrumental que parece não se comunicar – ou se comunicar muito pouco – com o projeto *ESP*. Trata-se do trabalho conjunto do Departamento de Francês que promoveu o I Encontro Nacional de Francês Instrumental, cujas contribuições foram reunidas em número específico dos Cadernos PUC,

sob a organização da então chefe do departamento de Francês, professora Dra. Maria José Coracini. Se digo que os contatos dessa iniciativa com a orientação hegemônica do projeto *ESP* são muito pouco sistemáticos e pouco frequentes, isto se deve principalmente à especificidade do quadro teórico que embasava os trabalhos apresentados no referido Encontro, composto por pesquisadores franceses não mencionados no âmbito do projeto *ESP*.

Até 1989, quando os *kelts* ligados ao projeto deixam o país, mantém-se a prática de seminários anuais, e mesmo de alguns seminários realizados regionalmente. Com base em dados extraídos do texto de Celani (1998), o sucesso do projeto se reflete, dentre outros indicadores, nos quantitativos de universidades e escolas técnicas de ensino médio que dele participavam: em 1980, 20 universidades e 24 escolas técnicas; em 1998, 40 universidades e 34 escolas técnicas. A autora menciona princípios que nortearam – e tornaram bem-sucedidas – as ações em todas as etapas do projeto: um enfoque não prescritivo, ênfase na tomada de consciência por parte dos professores participantes (“*awareness raising*”, segundo Celani, 1998, p. 241) e uma concepção que privilegiava a natureza social da construção do conhecimento (CELANI, 1998, p. 237). Na mesma obra, Celani também apresenta resumidamente o quadro teórico para a abordagem *ESP*: com base em Paulo Freire (1974, 1993), procede-se à crítica de uma perspectiva bancária de educação; de Mike Scott (1986), toma-se de empréstimo o conceito de conscientização; por inspiração de Holmes (1986), o desenvolvimento do professor como pesquisador de todas as etapas concernentes a seu trabalho em sala de aula (cf. CELANI, 1998, p. 237).

Em Celani, Freire e Ramos (2009, p. 24), informa-se que, em 1990, o projeto é extinto, o que não significa que muitas das atividades de ensino-aprendizagem com a perspectiva instrumental tenham sido interrompidas.

Em Ramos (2009), são mencionados alguns dos legados do projeto *ESP*, expressando aquilo que caracterizou a singularidade de tal abordagem no Brasil: efetiva colaboração entre professores e alunos, uso da língua portuguesa para as trocas em sala de aula, prática de montagem e avaliação do material didático.

Em Celani, Freire e Ramos (2009, p. 25), localizamos uma complementação dos aportes mais relevantes do projeto: (i) aprendizagem com um propósito definido e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; (ii) necessida-

des de aprendizagem definidas pelo contexto; (iii) melhora na autoestima do professor de *ESP*; (iv) contribuição para a teoria e prática nas áreas de formação de professores, de ensino de línguas para fins específicos e também na de ensino de línguas para fins gerais. (v) adesão de professores de outras línguas ao Programa; (vi) percepção de que a língua em si não é o objeto da aprendizagem, mas sim o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o mundo.

Bases legais e acadêmicas para uma política linguística do trabalho com língua estrangeira

Até aqui, vimos considerando como expressões praticamente equivalentes “ensino de línguas estrangeiras para fins específicos” e a sigla *ESP*. Na realidade, trata-se de uma sinonímia – inadequada, certamente – devidamente justificada na seguinte reflexão de Upton:

Se o estudo de LSP [*Language for Specific Purposes*] pode dizer respeito a qualquer língua do mundo, a grande maioria das análises e formação linguísticas (e também das publicações!) realizadas em LSP nos últimos 50 anos focaram no inglês. Consequentemente, os termos *English for Specific Purposes (ESP)* e *LSP* são frequentemente intercambiáveis [...]
(UPTON, 2012, p. 12)

Em outras palavras, se o interesse inicial deste artigo era acompanhar a evolução do *LSP* no Brasil, foi preciso reconhecer a hegemonia da língua inglesa na referida modalidade de ensino. O que não é sem significação para o debate sobre política linguística que ora desejo fazer.³

Do ponto de vista de Severo (2013), política e planejamento linguísticos são realidades complexas e heterogêneas. Ainda que em diversas situações seja muito tênue a linha divisória entre ambas, costuma-se pensar a políti-

³ Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – ensino fundamental, coloca-se a questão do interesse de uma política de pluralismo linguístico. Hoje, no Art. 2º §5º da Lei 13.415, de 16/02/2017, o Ministério da Educação (MEC) pretendeu silenciar o debate, preconizando que, “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”.

ca linguística como “uma prática de caráter estatal-legislativo”, enquanto ao planejamento linguístico incumbiria a “implementação das decisões sobre a língua através de estratégias (políticas)” (SEVERO, 2013, p.451). Tal ponto de vista não se afasta do sustentado por muitos outros autores, como bem se pode verificar nesta outra conceituação: “política linguística é definida como sendo a determinação de grandes escolhas relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades e planificação linguística como a política linguística posta em prática, representando um ato de autoridade.” (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 12). Segundo os autores, é extensa a polissemia que caracteriza o uso do termo planejamento linguístico:⁴

As diferentes definições [de planejamento linguístico] apresentam divergências em relação, sobretudo, aos agentes desse tipo de intervenção: para alguns autores, só poderiam ser instituições normativas de órgãos governativos, enquanto outros reconhecem este papel na ação dos mais diversos agentes sociais. Também não há coincidência no que diz respeito ao próprio objeto do planejamento, que pode abarcar um enorme leque de opções: apenas a padronização formal da língua, a intervenção sobre as suas funções sociais, o ensino da língua ou a aquisição, ou simplesmente a resolução de problemas sociais que têm uma componente linguística, tais como a integração nacional ou internacional, o intercâmbio científico, a assimilação de minorias ou a proteção do consumidor, por exemplo. (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 13)

No Brasil, o ensino de língua estrangeira na escola básica vem sendo ritmado por meio de documentos legais que muitas vezes se contradizem. Lemos nos PCN que “[...] as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola” (BRASIL, 1998, p. 19), ficando tal responsabilidade com os

⁴ Savedra e Lagares (2012) mencionam que em *La planificación lingüística y el cambio social*, obra de Robert Cooper de 1997, doze são as definições de planejamento linguístico a que se tem acesso após a publicação, em 1959, de *Planning in modern Norway*, da autoria de Einer Haugen.

cursos particulares de línguas, o que constitui, como o próprio documento do MEC o diz, uma situação inaceitável. Vale a pena aprofundar o impasse assim criado: por um lado, o ensino de língua estrangeira deve ser assumido pela escola, mas, por outro, as leis – e as práticas educacionais – nem sempre favorecem tal posição. Para tal, retomemos o texto dos PCN referente à justificativa social para a inclusão de língua estrangeira no ensino fundamental:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p. 20)

Com tal reflexão, baseada em critérios de “relevância social” e também se apoiando no fato de que “os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura” (BRASIL, 1998, p. 20), o enunciador dos PCN procura fundamentar a tese segundo a qual a leitura, e não as habilidades orais, deve ocupar um lugar central no ensino de língua estrangeira.

Não estando exatamente de acordo com o pretenso monolingüismo alegado nos PCN, penso que a defesa do primado da leitura se torna ainda mais discutível quando se apresentam argumentos favoráveis ao que tem sido considerado “objetivos realizáveis” na escola:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino

das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

Diante do que foi considerado como função social do aprendizado de uma língua estrangeira e de uma abordagem naturalizada das condições de funcionamento da escola brasileira, os PCN buscam persuadir seu interlocutor de que a opção pela leitura não é a “alternativa mais fácil” (BRASIL, 1998, p. 21) e, para tal, recorrem à metáfora das lentes de uma máquina fotográfica:

O primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura. A lente pode, contudo, ser trocada por uma grande-angular, na dependência das condições em contextos de ensino específicos como também do papel relativo que as línguas estrangeiras particulares representam na comunidade (o caso do espanhol na situação de fronteira, por exemplo), de modo a ampliar o foco para envolver outras habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 21)

A seu turno, também os PCN+ (Ensino Médio) sustentam que, “no mundo atual, mais que nunca, é essencial deter a competência de ler [...]” (BRASIL, 2002, p. 107), reiterando-se a necessidade não apenas de o professor criar estratégias para enfrentar “o pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes” (BRASIL, 2001, p. 103), mas também de instituir um novo significado para “monitoria”. Senão, vejamos:

Considerando que as classes são sempre numerosas e heterogêneas em relação aos conhecimentos de língua estrangeira, e que o número semanal de aulas não é grande, é recomendável recorrer ao auxílio de monitores – alunos em nível mais avançado que tenham condições de ajudar os colegas e o professor em atividades individuais e de grupo. (BRASIL, 2002, p. 108)

Como percebemos, numa atitude de franca resignação que é responsável pela naturalização dos males que afligem a escola brasileira, conclui o texto dos PCN+:

Atualmente, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras na escola, a grande dificuldade do processo de avaliação reside:

- na heterogeneidade do conhecimento dos estudantes sobre o idioma;
- no grande número de alunos por sala;
- na preocupação de muitos educadores em centrar a aprendizagem na gramática normativa, em processos puramente metalinguísticos, baseados exclusivamente na língua escrita.

Quanto aos dois primeiros itens, é essa a realidade que temos de enfrentar, já que poucas escolas oferecem salas-ambiente e agrupamento de alunos por níveis de conhecimento, o que facilitaria enormemente o trabalho de professores e alunos.

(BRASIL, 2002, p.125)⁵

Tal quadro é referendado por diversos pesquisadores do ensino de língua estrangeira (ALMEIDA, 2012; CELANI, 2008), sendo especialmente defendido por aqueles que têm consciência dos resultados insatisfatórios da tentativa de levar para a escola uma metodologia de trabalho que havia funcionado nos cursos de língua, contexto bastante mais propício para o trabalho oral, se comparado à situação de carência da escola brasileira. Acrescento que a referida ênfase na leitura é uma preconização que remonta a um período já superior a 30 anos:⁶

⁵ Dizer que repensar o problema do grande número de alunos por sala “facilitaria enormemente o trabalho de professores e alunos” é, no mínimo, um eufemismo: dificilmente um professor de língua estrangeira assumiria ser possível iniciar seja qual for o tipo de trabalho com um grupo de 30 ou 40 alunos.

⁶ Período de tempo que nos faz pensar que o mesmo refrão vem sendo repetido há pelo menos duas gerações, sem que se consiga avançar significativamente na melhoria das condições que permitiriam incorporar à política linguística vigente, com alguma chance de sucesso, outras habilidades além da leitura.

[...] acreditamos que a adoção de um método prioritariamente voltado para a compreensão escrita, a partir da 5ª série do 1º grau, não impediria que as demais competências (compreensão e expressão orais e expressão escrita) fossem iniciadas e até mesmo desenvolvidas em muitos casos. (RESENDE, 1987, p. 123)

De minha parte, nada tenho contra um trabalho em língua estrangeira que tome por referência a leitura. Conforme argumentarei no próximo item, penso que, por razões que justificarei com base em uma perspectiva discursiva, o que é preciso corrigir é a ausência de uma crítica suficientemente explícita das condições a que se encontra submetido o ensino de língua estrangeira na escola brasileira, de modo a garantir que gerações futuras conheçam uma situação mais favorável.⁷

Perspectivas discursivas sobre o trabalho com língua estrangeira e a produção de novos posicionamentos

Um dos impasses do ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira parece residir no tipo de problema que se vem elegendo como central. Com efeito, não penso que o grande debate deva girar em torno da questão da leitura: assumir ou não a leitura como atividade desejável na escola? Reconheço o mérito de um trabalho com base na leitura e interpretação de textos. Penso que a opção pela leitura pode gerar bons resultados. Ou não, caso problematizemos as condições em que se deram as experiências de ensino instrumental com foco na leitura desenvolvidas na PUC-São Paulo, relatadas no início deste artigo. Senão, vejamos: (i) é certo que a referida experiência foi bem-sucedida, mas também é verdade que esteve centrada em universidades e escolas técnicas federais, espaços que, de modo geral, apresentam um perfil muito diferente do das redes municipais e estaduais da educação básica; (ii) também é certo que, se a quantidade de alunos por turma e a insuficiente carga horária de língua

⁷ A legitimidade de uma política linguística parece situar-se muito mais na dependência de uma atitude crítica como a que ora proponho, assim como das respostas oferecidas pelos atores da sala de aula – professores e alunos –, do que dos acordos firmados nos gabinetes.

estrangeira foram considerados fatores impeditivos de outras modalidades de trabalho na educação básica, dificuldades da mesma natureza se apresentam no momento de trabalhar a habilidade de leitura, a qual não pode prescindir de uma ampla troca de experiências entre alunos e professor. A esse respeito, o texto dos PCN+ é bastante explícito acerca da inextricabilidade entre leitura e atividades orais de discussão de um tema:

É essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. (BRASIL, 2002, p. 109)

Na verdade, o que penso é que, enquanto a discussão estiver voltada para a procedência de um trabalho centrado na leitura – ou em qualquer outra habilidade⁸ –, permanecerá fora de foco o cerne do problema: como cobrar das autoridades governamentais que assumam plenamente a responsabilidade de prover os meios necessários a um funcionamento minimamente satisfatório da instituição escolar? A esse respeito, considero oportuna a reflexão de Almeida:

Seja qual for o ponto de vista de quem aborda a questão, as condições de trabalho, a saber, o contexto de “carência-de-tudo” já descrito, desempenha indubitavelmente um papel central no que se percebe como falência do ELT nas escolas públicas brasileiras, e sem uma efetiva alteração dessas condições há pouca chance de alcançar melhores resultados. (ALMEIDA, 2016, p. 8)

Talvez haja quem pretenda desqualificar o embate colocado em cena, considerando-o território não da investigação linguística, mas de uma militân-

⁸ Em Almeida (2016, p. 7), constata-se que o advento da internet, respondendo a demandas da globalização econômica e das trocas interculturais, exigiu o desenvolvimento de habilidades linguísticas orais e escritas.

cia política. A meu ver, uma conduta de militância política em nada desabona a ação do linguista, sendo mesmo necessária, se entendemos o político como “luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir: forças reativas, forças reacionárias.” (ROLNIK, 1995). A militância política está sempre presente: se não a praticamos cobrando responsabilidades de uma autoridade pública, praticamos a que lhe é diametralmente oposta, ao possibilitar a essa mesma autoridade a eternização de sua desresponsabilização. Prefiro, contudo, aqui recorrer a um argumento de ordem acadêmica e dizer que são razões de base discursiva que sustentam a ideia de que, antes de qualquer outro debate, o que é preciso é criar as condições que viabilizarão um trabalho de língua estrangeira na escola. E em tais condições não pode faltar um quantitativo de alunos compatível com a realização de um trabalho que garanta espaço para trocas verbais significativas.

O primeiro argumento que apresento assenta-se no conceito de ideologia, em Orlandi (1994). Compreendido não como ocultação de verdades, mas como simulação e produção de evidências, o ideológico atualiza-se nos processos discursivos, e é aí então que se produzem sentidos. Sentidos que nem sempre ali estiveram, que nada têm de essencial, como se percebe no fragmento que transcrevo:

[assim como a relação com o sujeito], também a relação com o mundo é constituída pela ideologia; a ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência. No discurso, o mundo é apreendido, trabalhado pela linguagem e cabe ao analista procurar apreender a construção discursiva dos referentes. A ideologia é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação. (ORLANDI, 1994, p. 56)

Penso que o fragmento transcrito pode explicar o motivo pelo qual muitas das vozes que se colocam favoráveis à luta por melhores condições de trabalho na escola também apontam para a espera do momento em que essas mesmas condições se produzirão pela intercorrência, talvez, de alguma força

mágica, como se se tratasse de um fenômeno natural sobre o qual não tivéssemos qualquer poder de ação. Os textos que produzimos materializam uma certa perspectiva (ideológica) sobre o real. Tal perspectiva, mera interpretação, acaba sendo vivida como algo de necessário. Naturaliza-se, desse modo, o que se produz na história. Com efeito, muitas das determinações históricas são vividas como evidências: assim como faz frio nos polos ou calor no Equador, faz mau tempo nas escolas brasileiras!⁹

O segundo argumento a que recorro é o da impossibilidade de o discurso meramente representar o mundo circundante: para além de sua função de representação – uma função formulada em seu sentido fraco por Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 144) –, a linguagem também o inventa, nele intervindo para produzir então uma nova “versão” desse mundo (ROCHA, 2014). Nesse sentido, é uma posição ingênua imaginar que a realidade possa produzir-se independentemente da massa de discursos que se enunciam. É precisamente em função dessa linguagem-intervenção que se operam muitas das alterações do mundo que conhecemos, e isso nos faz pensar que, principalmente por se tratar de um tipo de alteração que em grande parte depende de uma ação de ordem verbal, muito pouco (ou quase nada) mudará na escola se mantivermos o silêncio inibidor que congela os estados de mundo, cristalizando uma dada ordem social que, com o tempo, deixa de ser questionada, passando a ser vista como natural.

O terceiro e último argumento que apresento toma por base o conceito de prática discursiva (Maingueneau, 1989, p. 56): ao se produzir um texto, produz-se simultaneamente a comunidade que dá sustentação ao referido texto e que é, a seu turno, por ele sustentada. A reversibilidade inerente ao conceito representa a pedra de toque de sua eficiência: a produção de textos sobre as restrições a que hoje está submetido o trabalho em língua estrangeira na escola implicará a produção de uma comunidade que, apostando em tal modalidade de trabalho, produzirá outros tantos textos que ratificarão a de-

⁹ Considerando o frio e o calor como sendo fenômenos naturais, evito aqui o debate referente à “proliferação dos híbridos”, natureza e cultura, promovido por Bruno Latour em *Jamais fomos modernos*.

manda inicial, arregimentando-se novos interlocutores que produzirão outros textos, e assim por diante. Como se percebe, incentiva-se a ação (política, é claro) de intervenção de grupos e de textos que se retroalimentam, na certeza de que textos e grupos são forças que agem na conformação de um dado perfil de realidade desejado.

(IN)conclusões

Conquanto não pretenda justificar a pertinência do presente debate sobre o ensino de línguas com argumentos da ordem de uma militância qualquer, mas na certeza de que ninguém se oporia à ideia de um enfrentamento das sofríveis condições que hoje comprometem a escola brasileira, quero aqui lembrar que, neste artigo, não estou especialmente preocupado com as lutas travadas em um plano molar, no plano de uma macropolítica, referente às formas constituídas no cenário da educação brasileira. A opção por um trabalho de leitura parece-me, com efeito, apresentar vantagens inegáveis, se comparada a iniciativas como a tradução ou a mera recitação de quadros gramaticais (lista de pronomes, conjugações de verbos, etc.). Porém, esta é uma opção situada nesse mesmo plano molar, tendo em vista tratar-se de uma resposta oferecida às dificuldades encontradas na escola que não promove uma micropolítica de novos afetos. Se é verdade que o trabalho de leitura se apresenta como um horizonte bem mais interessante do que outros tantos já experimentados, também é verdade que ele não é poderoso o suficiente para alterar formas de sentir e de viver na escola. Digo isso porque, entre outras razões, continuo encontrando graduandos que não se imaginam em uma sala de aula da educação básica. Muitos dos que lá entram saem bem rapidamente. Por que razão essa sala de aula não se torna lugar de produção de desejo?

Não faltam motivos concretos que fazem da escola um lugar a ser evitado: salários nada atrativos, baixo prestígio profissional, planos de carreira desinteressantes, problemas sociais nas salas de aula, entre outros. Também não falta competência acadêmica para se buscarem alternativas, como, por exemplo, um trabalho centrado na leitura, na tentativa de driblar tal quadro tão adverso. Ainda que saibamos que salas superlotadas e carga horária muito

inferior ao que seria razoável não apenas dificultam, mas impedem qualquer iniciativa bem-sucedida do professor – mesmo o referido trabalho de leitura! É preciso lutar pelo que é possível, claro, mas esse possível não pode ser entendido como aquele mínimo que as sofríveis condições da escola permitem realizar (CELANI, 2008). O possível que interessa promover é o possível de Freire (1974): um possível que, longe de representar um resto qualquer com o qual haveríamos de nos conformar, é potencializador, crescendo na mesma proporção de nossos anseios.

A realidade das escolas não mudará naturalmente com o tempo, para que, então, se possa pensar em outras modalidades de trabalho em língua estrangeira para além da leitura. É preciso criar condições de interlocução para que uma nova sensibilidade se manifeste. Talvez um novo percurso como o incentivo à criação de uma comunidade discursiva que atualize outras vozes, outros posicionamentos menos concordantes com a voz estatal, possa trazer um fôlego renovado, já que os textos que hoje se produzem não se mostram explícitos o suficiente para atualizar outros movimentos de produção de real.

Referências

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12: 331-348, Belo Horizonte, 2012.

_____. ELT in Brazilian public schools: History, challenges, new experiences and perspectives. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 24: 81-103, Arizona, 2016.

BARBER, Charles. Some measurable characteristics of modern scientific prose. In: BEHRE, F. (ed.). *Gothenburg Studies in English*. Contributions to English Syntax and Philology, 14: 21-43. Gothenburg: 1962.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *PCN + Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba; HOLMES, John; RAMOS, Rosinda Castro Guerra; SCOTT, Mike. *The Brazilian ESP Project: an Evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

_____. A retrospective view of an ESP teacher education programme. *The ESPecialist*, 19 (2): 233-244, São Paulo, 1998.

_____. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes*, 27 (4): 412-423, São Paulo, 2008.

_____. Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs). *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: EDUC, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica – Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALLIDAY, Michael; McINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans, 1964.

HOLMES, John. *The teacher as researcher. Working Paper 15*. Cepril: PUC-SP, 1986.

JOHNS, Ann M.; DUDLEY-EVANS, Tony. English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2): 297-314, Alexandria, USA, 1991.

LEFFA, Wilson. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique *Novas Tendências em AD*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

ORLANDI, Eni. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, 61: Brasília, jan./mar, 1994.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, Mark. (org.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. Canterbury: IATEFL, 1: 63-80, 2009.

RESENDE, Maria Angela de F. Francês Instrumental no 1º grau – uma experiência de leitura intersemiótica. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Ensino Instrumental de Línguas*. Série Cadernos PUC. São Paulo: EDUC, 1987.

ROCHA, Décio. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade, *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, 14 (3): 619-632, Tubarão, SC, set./dez. 2014.

ROLNIK, Suely. Ninguém é deleuziano. *O Povo*, Fortaleza, Caderno Sábado: 06, 18 nov. 1995. Nota de entrevista. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/23/ninguem-e-deleuziano-suely-rolnik/>. Acesso em: fevereiro / 2018.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e Planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, n. 32, p. 11-27, Niterói, 1º sem. 2012.

SCOTT, Mike. Conscientização. *Working Paper 16*. Cepil: PUC-SP, 1986.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, 57 (2): 451-473, São Paulo, 2013.

STREVENS, Peter Derek. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. (ed.), *ESP: State of the art*, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1988, p. 1-13.

SWALES, John. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

UPTON, Thomas. LSP at 50: looking back, looking forward. *Ibérica*, 23: 9-28, 2012.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: Ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

DISCOURSE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL: THE INVENTION OF POTENTIATING MICROPOLITICAL DEVICES

ABSTRACT

This work focuses on the production of favorable conditions to the teaching of a foreign language in elementary and middle schools in Brazil. We start by reviewing the history of foreign language teaching for specific purposes (in Brazil, instrumental language teaching), and we address linguistic policies in action in the country. A discursive approach will promote the necessary critical reflection on the subject.

KEYWORDS: foreign language teaching; linguistic planning; discursive practice.