

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARLA CHRISTINA SALLES PICCELLI

***THE BOOK IS ON THE TABLE, INGLÊS PARA BRASILEIRO VER***

GOIÂNIA  
2007

KARLA CHRISTINA SALLES PICCELLI

***THE BOOK IS ON THE TABLE, INGLÊS PARA BRASILEIRO VER***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação .

**Orientador:** Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli

**Linha de Pesquisa:** Cultura e processos educacionais.

GOIÂNIA  
2007

KARLA CHRISTINA SALLES PICCELLI

***THE BOOK IS ON THE TABLE, INGLÊS PARA BRASILEIRO VER***

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em \_\_\_\_de \_\_\_\_\_de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli  
Presidente da Banca

---

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Hélio e Osmarina, que me ensinaram que a educação deve ser prioridade em nossas vidas.

Ao Marcio, grande companheiro que me apoiou e incentivou durante todo percurso.

Aos meus filhos, Bianca, Marcela e Rafael, que tiveram que abrir mão de momentos preciosos de convivência.

A todos os professores que nos auxiliam na busca de conhecimento e, especialmente à Prof<sup>a</sup> Juçara e ao meu orientador Prof. Giovani.

## **AGRADECIMENTOS**

**Ao meu orientador, Dr Cristóvão Giovani, que apontou caminhos e contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho e despertou-me a vontade de fazer melhor.**

**Aos meus familiares que sempre me deram apoio.**

**Às minhas amigas Patrícia e Cristina, companheiras, especialmente pela amizade.**

**Aos professores e funcionários do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFG.**

***Toda a recusa dum linguagem é uma morte.***

Roland Barthes

## SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1–GLOBALIZAÇÃO, CIDADANIA, EDUCAÇÃO E LÍNGUA INGLESA.....	16
1.1.Globalização e seus impactos na educação.....	17
1.2. O cidadão globalizado .....	24
1.3. A língua estrangeira no contexto da educação globalizada.....	32
1.4.O inglês como língua franca.....	37
CAPÍTULO 2 – AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	42
CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE INGLÊS.....	55
3.1. Teorias de aquisição de língua estrangeira - inglês .....	56
3.2. Língua, sujeito e sentido – um novo olhar.....	63
3.3.Implicações no ensino-aprendizado de língua estrangeira– inglês.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	79

PICCELLI, Karla Christina Salles. **The book is on the table, inglês para brasileiro ver.** 2007. 85 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

## RESUMO

O presente estudo, que se insere na linha de pesquisa Cultura e processos educacionais e tem como abordagem a pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfico, nasce da preocupação em compreender como são produzidos os efeitos de sentido conforme uma perspectiva teórica que coloca em questão o sujeito globalizado da contemporaneidade. Este trabalho tenciona refletir sobre o que vem a ser esse sujeito que se diz cidadão globalizado e controlador do processo de conhecimento, a língua estrangeira, seu processo de aquisição e seu papel na globalização. São discutidas, também, as várias reformas no ensino de língua estrangeira no Brasil desde o império até os dias de hoje e os resultados em relação ao nível de competência lingüística atingido nas escolas públicas e privadas após vários anos de estudo nessas instituições. *The book is on the table* foi escolhido como título porque parece representar bem o ensino-aprendizado proposto nas escolas do Brasil, a princípio sem muito sentido, sendo apenas para brasileiro ver. No entanto, utilizando a análise do discurso de linha francesa representada por Pêcheux são feitas articulações procurando perceber como esses sentidos, ou a falta dele, são constituídos no discurso vigente, e como se dá a constituição do sujeito submetido às leis da linguagem, numa perspectiva discursiva, incluindo aí as dimensões histórica, social e ideológica. Considerando-se que a língua é uma estrutura simbólica, cujas marcas só ganham sentido ao se realizarem em processos discursivos determinantes da constituição do sujeito, este estudo procura, ao articular todos esses pontos, lançar um novo olhar sobre a língua estrangeira na globalização e tirar implicações para o seu ensino. *The book is on the table* passa então a fazer sentido, podendo ser tomado como início para novos encadeamentos.

Palavras-chave: globalização; sujeito; língua estrangeira.



## ABSTRACT

This qualitative archival and bibliographical study with qualitative approach, inserted in the Culture and educational processes line of research, attempts to understand how the effects of meaning are produced in a theoretical framework that queries the contemporary globalized subject. This study reflects upon what this subject, that is said to be a globalized citizen and controller of his/her knowledge process, is, the foreign language, its acquisition process and its role in globalization. It also discusses the various changes by the Brazilian government for the teaching of foreign languages, following a worldly recommendation for education. The book is on the table suits the title for it seems to represent the teaching-learning process proposed by the government in both public and private schools. Senseless at first, however, employing the French discourse analysis represented by Pêcheux, articulations are made trying to notice how these meanings are formed in the present speech, and how the constitution of the subject that is subjected to the laws of language, in a historical, social and ideological perspective. Considering language as a symbolic structure, whose marks become meaningful when discursive processes that are determining factors of the constitution of this subject happen, the present study attempts to reach a new view over foreign language in the globalized era and the implications it brings upon its teaching process. The book is on the table becomes full of meaning and it can be taken as a starting point.

Key words: globalization; subject; foreign language.

Aquele que não conhece uma língua estrangeira não conhece a sua própria.  
(Johann Wolfgang v. Goethe, 1821)

## INTRODUÇÃO

A grande maioria das teorias que sustentam as investigações na área do ensino de línguas, que também, implícita e explicitamente, orientam a nova educação mundializada, vê a linguagem como instrumento de libertação e ascensão social. Como professora de língua inglesa há mais de quinze anos, sempre me filiei a essa idéia de linguagem como um “instrumento perfeito”, capaz de, a partir de um entendimento crítico, construir outros dizeres que desmascarem a ideologia do que está posto, sendo essa, portanto, essencial.

O tema desta pesquisa emergiu de minha experiência como professora de língua inglesa em diferentes instituições públicas e privadas, bem como em cursos de formação de professores de línguas em centros especializados no ensino de língua estrangeira, a partir de 1990. Já no primeiro ano do curso de graduação em Letras- Inglês na UCG percebi que havia, na sala, dois grupos bem definidos, aqueles que já tinham um bom conhecimento da língua, por terem estudado em instituições especializadas no ensino de inglês, e aqueles que só tiveram contato com a língua na escola regular e, portanto, demonstravam grande dificuldade. Apesar da gritante diferença, os dois grupos seguiram juntos durante todo o curso. À medida que os alunos avançavam no curso, a língua se tornava cada vez mais uma barreira e a maior dificuldade para a conclusão do mesmo, isso me foi dito por vários colegas no exercício da minha monitoria. Essa diferença estava tão explícita que por várias vezes alguns professores e o coordenador do curso falaram em sala sobre a necessidade de se fazer um curso de inglês em instituições especializadas.

Após a conclusão do curso fui trabalhar em uma instituição especializada em língua inglesa, e a questão voltou a me inquietar quando, já como coordenadora do curso, passei a fazer testes de nível para que alunos novatos entrassem na escola. Esses alunos não eram considerados iniciantes visto que já haviam estudado inglês por três ou mais anos na escola (ensino fundamental e médio) e deviam portanto fazer esse teste para saber em qual nível deveriam entrar. O teste é composto por três partes,

parte gramatical, comunicação escrita (redação) e comunicação oral (entrevista). Na primeira parte os alunos conseguiam acertar cerca de setenta por cento (70%) das questões de múltipla escolha sobre conhecimento básico da gramática, já na segunda e terceira partes o resultado não era tão satisfatório. Apesar de terem um conhecimento razoável das regras e conhecerem algumas palavras, eles não conseguiam comunicar-se. Em algumas vezes eles até entendiam, porém não sabiam como responder, continuar a conversa ou desenvolver o texto; em outras eles sequer entendiam. Sua produção era feita em português ou por palavras soltas e desconexas, e em outras ocasiões diziam não ter condições de responder. Em geral, esses alunos entravam no primeiro ou no máximo no segundo nível do curso. Esses resultados demonstravam que a escola regular não era capaz de atender aos objetivos que se pretendem nos PCNs: motivar, capacitar e desenvolver a comunicação oral e escrita em diferentes situações. Mesmo após sete anos de estudo da língua (5ª a 8ª série do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio), os alunos não conseguiam comunicar-se.

Resolvi então investigar por que, após sete anos de estudo da língua, os alunos não se comunicam. De que adianta manter a disciplina, “perder tempo” em “não ensinar” e “não aprender”? Não estou defendendo a retirada da disciplina do currículo, mas sim uma investigação de como está proposto esse aprendizado para que a partir daí mudanças necessárias possam ser feitas, tornando o ensino do inglês nas escolas mais efetivo.

Os recentes estudos sobre o ensino de línguas no Brasil (PESSOA 2002; DUARTE 2003; ALVARENGA 1999; entre outros) têm-se preocupado em encontrar o melhor método e o material didático mais adequado para se ensinar inglês, e em demonstrar que o professor deve refletir sobre a metodologia utilizada para tanto. Quando comecei o mestrado, há dois anos, acreditava que faria um estudo nessa linha, com o objetivo de encontrar respostas e contribuir para um melhor aproveitamento das aulas de língua estrangeira em escolas públicas e privadas, e para a formação do cidadão globalizado, indo além do *the book is on the table*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O livro está sobre a mesa. Todas as traduções deste estudo são feitas pela autora. Esta expressão ficou popularizada no Brasil e é usada quando queremos dizer que a pessoa não entende a língua inglesa.

No entanto, após estudos em diferentes disciplinas, entre elas, Linguagem e Educação<sup>2</sup>, conversas e orientações, filiei-me à idéia de sujeito submetido às leis da linguagem<sup>3</sup>, acabando com a ilusão de que é possível controlar instrumentalmente o processo de conhecimento (ensino-aprendizagem) de língua, seja ela materna ou estrangeira. É a estrutura de linguagem que antecede ao sujeito, que o determina e é determinante do seu lugar no discurso. Lacan (1966) privilegia o signo lingüístico, decomposto em significante e significado, para fundamentar a idéia de que a estrutura do sujeito equivale a uma estrutura de linguagem, pois é a partir dessa alteridade que o homem pode-se constituir como sujeito. Dessa forma, passei a indagar como as propostas para o ensino de língua estrangeira no Brasil atendem à nova orientação mundializada e de que maneira esse ensino influencia, ou não, a constituição cultural e discursiva da nossa contemporaneidade. Ou seja, que novas relações entre sujeito e sociedade estão criando-se à medida que são tais as opções de filiações que nos são ofertadas.

Preciso, porém, confessar que essa filiação não está completamente consolidada. Há um certo conflito entre a professora de línguas e a mestranda. A professora ainda se vê constituída pela história própria cujo percurso inclui as fortes marcas de ter sido, primeiramente, formada pelas instituições especializadas no ensino de inglês e, depois, ter complementado essa constituição ideológica com o discurso moderno de compreensão e valorização do “sujeito” autônomo, crítico e já capaz de responder por seu aprendizado. Esse referencial, fundado nas pedagogias psicológicas<sup>4</sup>, até mesmo porque estava pouco aprofundado, permitia-me considerar a combinação de fatores biológicos, cognitivos e afetivos suficientes para a aquisição de uma língua (materna ou estrangeira), e, portanto, acreditar ser capaz de controlar e garantir o aprendizado e a formação do aluno através de sua prática pedagógica.

Para autores como Gardner, Tremblay e Masgoret (1997), e Brown (1997), o aluno é um indivíduo, que tem consciência e acredita ser produtor de seu discurso,

---

<sup>2</sup> Ministrada pelo Professor Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli, que providencialmente passou a ser meu orientador a partir de janeiro de 2007.

<sup>3</sup> Numa concepção interacionista de natureza social, a linguagem é fundante. Sua construção se dá na interação com o Outro. A produção de identidade se dá a partir da linguagem. O sujeito é, então, efeito do significante, pois está submetido à sua lei.

<sup>4</sup> Cf. Miranda, 2000.

sendo influenciado por fatores afetivos. O professor, por sua vez, também tem a idéia (ilusão?) de que é criador absoluto de seu discurso e de que tudo que ele diz tem apenas um significado que será captado pelo aprendiz. Ele é, portanto, um facilitador, que deve propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, diminuindo o filtro afetivo<sup>5</sup>, elevando a auto-estima<sup>6</sup> do estudante para que o aprendizado ocorra.

Já a mestranda descobriu que não há neutralidade lingüística, pois ela é o produto de um conjunto de assunções que denotam uma ideologia. Essa nova perspectiva entende a língua como estrutura simbólica, cujas marcas ganham sentido ao se realizarem em processos discursivos determinantes da constituição do sujeito. O professor é uma alteridade constitutiva, no entanto, a sua intervenção, o ensino, é um gesto simbólico, não sendo possível prever com garantia o que o aluno irá apreender daquilo que é ensinado. Portanto, embora o controle sobre o aprendizado não passe de um logro, o campo de atuação desse professor é importante e exige dele uma responsabilização, mas deve-se centrar no simbólico, e não no imaginário, para o qual todos seriam tomados, ao mesmo tempo, pela mesma verdade<sup>7</sup>.

Este trabalho se preocupa em entender como são produzidos os efeitos de sentido conforme uma perspectiva teórica que coloca em questão o sujeito contemporâneo globalizado. O objetivo é refletir sobre esse cidadão globalizado e a

---

<sup>5</sup> Para Krashen, o filtro afetivo é o primeiro obstáculo com que o insumo se depara antes de ser processado e internalizado. O filtro afetivo parte do processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender uma língua, e que regula e seleciona modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade nesta aquisição. A hipótese do filtro afetivo, portanto, incorpora a visão de Krashen de que um número de variáveis afetivas tem um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua. Estas variáveis afetivas incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua. Esses aprendizes teriam um baixo filtro afetivo e absorveriam insumo com muito mais facilidade, enquanto que alunos tensos, ansiosos e com baixa estima, tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo. Aqueles aprendizes cujas atitudes não são ideais com relação à aquisição de uma segunda língua, não apenas tenderão a procurar menos insumo como terão um alto filtro afetivo, e "mesmo que a mensagem seja entendida, impedirá que o insumo alcance a parte do cérebro responsável pela aquisição de língua, ou o LAD (Dispositivo de Aquisição de Língua)". (KRASHEN, 1982).

<sup>6</sup> A auto-estima deve começar no âmbito familiar e continuar no âmbito escolar, na relação com o docente e o grupo de colegas. Este processo não é linear, onde um dá e o outro recebe; surge da interação entre ambos. Quando o aluno é aceito e compreendido, devolve os mesmos sentimentos para o professor, que também se sente reconhecido, valorizado. Assim se gera um círculo de bem estar, onde a tarefa é gratificante para ambos e o clima é propício para o desenvolvimento das potencialidades. Gladys Brites de Vila & Lúgia Almoño de Jenichen. Da estima à auto-estima na educação e aprendizagem. Disponível em: [http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/didat\\_3.htm](http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/didat_3.htm)

<sup>7</sup> Para aprofundamento, remeto o leitor a BURGARELLI (2005).

língua inglesa, analisando o ensino de inglês segundo alguns estudos da Lingüística, mais especificamente da Análise do Discurso de linha francesa, que será aqui representada por Pêcheux, especificamente em seu livro *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Para estabelecer esse elo, e melhor conduzir meu pensamento, utilizo como base as noções de discurso, de inconsciente e de ideologia, que poderão contribuir com minhas reflexões posteriores sobre relação sujeito-linguagem-história-ideologia no ensino-aprendizado de língua inglesa.

A Análise do Discurso de linha francesa (AD), que surgiu na década de 60, articula pressupostos teóricos da Lingüística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. A Análise do Discurso (AD) nasce na perspectiva política de uma intervenção, de uma ação transformadora que visa combater o excessivo idealismo lingüístico vigente, que segundo Pêcheux (1988), não deixa de ser homônimo ao formalismo. Em 1968, na França, surgiram novas interrogações no âmbito das ciências humanas para subverter o paradigma idealista então reinante e trazer a subversão do sujeito para o centro deste novo cenário. Tendo como marco inaugural a publicação de Michel Pêcheux "Análise Automática do Discurso", a AD vai em busca dessa subversão na psicanálise e no materialismo histórico althusseriano. A Análise do Discurso francesa caracterizou-se, desde seu início, por um viés de ruptura com toda uma conjuntura política e epistemológica, e por uma necessidade de articulação com outras áreas das ciências humanas, atentando-se especialmente aos conceitos de língua, ideologia e inconsciente.

Michel Pêcheux imprimiu à Análise do Discurso características concebidas com base na relação entre a Lingüística, a Psicanálise, a História e a economia em Marx sem, no entanto, reduzi-las a essa relação, e sem tampouco fazê-las representar uma generalização dessa relação. Ao contrário, essas características permitem à Análise do Discurso considerar o discurso como objeto próprio. A análise do discurso, concebida por Michel Pêcheux, lança um olhar especial às formações discursivas.

No primeiro capítulo deste estudo, discuto globalização, educação e língua estrangeira, analisando as propostas de ensino vigentes para o seu ensino e as suas implicações. Tal discussão tenciona criar um espaço de elocubrações e de reflexão sobre o cidadão globalizado, o que vem a ser esse sujeito, e a língua estrangeira, de

modo que eu possa perceber mais adiante como os sentidos sobre ser cidadão globalizado são construídos no discurso vigente e quais posições ideológicas são postas em cena quando o sujeito toma a palavra e produz sentidos sobre cidadania e globalização.

No segundo capítulo, é feita uma descrição das várias reformas no ensino de língua estrangeira no Brasil, dos documentos que orientam e regulam as políticas de ensino de língua estrangeira nas escolas públicas e privadas do Brasil. É, também, percorrido um caminho considerando os diferentes discursos que regulamentaram as políticas e ditaram as metodologias utilizadas para o ensino de línguas em diferentes momentos, desde quando ele foi introduzido, no império, até os dias atuais. Quanto aos documentos, este estudo se limitará praticamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs) de língua estrangeira, que privilegia o discurso que fundamenta teórico e ideologicamente a consolidação das leis.

No terceiro capítulo, discuto os conceitos da Análise do Discurso relacionando-os com os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas e suas implicações para o ensino e as formações discursivas na/da sala de aula. A Análise do Discurso na qual busco referencial teórico para as reflexões sobre linguagem reflete a relação sujeito-linguagem-historia, tendo como objeto o (inter)discurso, lugar onde se dá essa relação. Faço ainda uma reflexão sobre transparência da linguagem, poderio incondicional do sujeito e constituição subjetiva na linguagem.

Para concluir, partindo da consideração do discurso como efeito de sentido no sujeito, após retomar o percurso já esboçado no primeiro capítulo, tensionando com uma leitura de Pêcheux (1988), analiso as implicações que as noções de sujeito, linguagem e ideologia podem trazer ao processo ensino-aprendizado, especificamente de língua inglesa. Questiono também se não seria necessário um giro do olhar, uma nova maneira de ver o método sabendo que não somos nós que escolhemos como apreender uma língua, e sim a língua que nos apreende.

## CAPÍTULO 1 - GLOBALIZAÇÃO, CIDADANIA, EDUCAÇÃO E LÍNGUA INGLESA

O termo globalização tem sido usado para designar de modo geral o conjunto de mudanças que vem envolvendo as economias modernas nas últimas décadas. Essas alterações vêm-se manifestando nas diversas áreas da vida privada e pública da maioria dos países no mundo. Cada vez mais, tem ocupado o centro dos debates mais polêmicos a respeito da globalização a questão da diminuição ou enfraquecimento do papel do Estado-nação. Nesse contexto predominado pela ideologia neoliberal, há uma mudança de paradigmas e toda uma nova conceituação a respeito das questões sociais, cidadania, soberania, hegemonia, autonomia entre tantas outras que passam por alterações frente ao novo Estado-nação.

O desenvolvimento dos sistemas educativos tem como pressuposto a existência de uma *cultura educacional mundial comum* que se traduz num conjunto de recursos materiais disponíveis, partilhados por uma comunidade internacional (mundial) composta por Estados-nação autônomos que tendem a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas, isto é, a reproduzir um certo “isomorfismo educacional” (RAMIREZ, 1992). Nessa perspectiva, a influência da referida comunidade internacional, por meio de organizações internacionais (OCDE, Unesco, Banco Mundial, entre outras), é vista como mais determinante no desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos e na disseminação de orientações e categorias organizacionais e curriculares do que os fatores internos a cada um dos diferentes Estados-nação (AZEVEDO, 2000; TEODORO, 2001). Aliás, o argumento central desses autores é que as instituições nacionais, incluindo o próprio estado, não se desenvolvem autonomamente, sendo, antes, essencialmente modeladas no contexto supranacional pelo efeito de uma ideologia (Norte Americana) mundial dominante.

A ascensão da língua inglesa ao status de *língua franca*, usada internacionalmente como meio de comunicação principalmente entre falantes não-nativos, tem trazido inúmeras implicações para seu ensino nas escolas. A língua



inglesa, no discurso vigente, está freqüentemente associada à melhoria de condições competitivas no mercado de trabalho. Essa caracterização da língua estrangeira tem sido objeto de análise de pesquisadores como Carmagnani (2001), Gimenez (2001) e Moita Lopes (2003), interessados em estudar os efeitos dessas mensagens sobre o ensino/aprendizagem do inglês. Qual é o papel da língua estrangeira perante a globalização? Percebemos que as solicitações políticas e sociais que envolvem o ensino-aprendizado de língua estrangeira têm por objetivo tornar os indivíduos mais empregáveis no competitivo mundo globalizado.

Diferentes discursos veiculam, relacionados à eficácia ou não do ensino de línguas nas escolas públicas e privadas, e se tornam um termômetro para as escolhas de cursos de línguas e dos critérios de eficácia desse ensino. Essas imagens acabam também por invadir as salas de aula, nas metáforas e representações que os alunos estabelecem em relação à língua, seu papel no mundo atual e ao seu ensino. O presente capítulo discute essas questões para pensar se nesse panorama não seria necessário disponibilizar visões alternativas que coloquem em xeque o discurso dominante.

### **1.1. Globalização e seus impactos na educação**

*Globalização é, certamente, a palavra (ao mesmo tempo mote e marca) mais mal empregada, menos definida, provavelmente a menos compreendida, a mais nebulosa e, politicamente, a mais eficaz dos últimos – e sem dúvida, também, dos próximos anos.(ULRICH BECK)*

Existem várias teorias sobre o início do processo de globalização. Para alguns historiadores como Bandeira (2005), a globalização teve início nos séculos XV e XVI com as descobertas marítimas. Nesse contexto, o homem passou a ter contato com povos de diferentes continentes e culturas, relacionando-se comercial e culturalmente. Esse processo se intensificou e se impôs como fenômeno de dimensão planetária no final do século XX com a queda do socialismo no Leste Europeu e na União Soviética.

O processo de globalização, embora conduzido pela economia, deve ser apreendido, também, em suas dimensões políticas, histórico-culturais e sociais. Segundo Ianni (1998, p. 89) “a globalização do mundo pode ser vista como um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades”. Desde o início, a globalização rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam e se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades.

Entre as características mais marcantes da nova configuração político-econômica internacional, merece destaque a integração acelerada dos mercados financeiros nacionais e internacionais, ligados por redes de comunicação via satélite e apoiados por poderosos sistemas informatizados, que permitem a perfeita mobilidade do capital em suas operações num espaço-mercado global e a formação de corporações transnacionais, de bases territoriais-nacionais diferentes. Essas alianças e acordos interempresas visam ao acesso a mercados regionalizados cujas barreiras à entrada de não-membros continuam proibitivas.

Na globalização atual, existem dois tipos de movimento de capital. Um deles é a continuidade da internacionalização do capital produtivo, iniciada com a primeira Revolução Industrial com as empresas rompendo as barreiras de produção globalizada. A outra se traduz no fluxo da internacionalização do capital financeiro (CHESNAIS, 1998). Na globalização do capital financeiro, os estoques de moedas são aplicados nos mercados sob a forma de dinheiro exercendo forte preferência pela liquidez e comandado pelos grandes centros financeiros que mantêm o elo de conexão entre si nos principais países desenvolvidos. Esses mercados têm apoio de seus governos que asseguram a liberalização e desregulamentação dos mercados financeiros (CHESNAIS, 1998, p.22).

Caracterizamos a globalização como o resultado de um processo histórico, cujos fatores dinâmicos são a concentração-centralização de capital, o desenvolvimento dos meios de comunicação e o despertar da consciência sobre o destino comum da humanidade. Essa tendência manifesta-se, também, na difusão de padrões transnacionais de organização econômica e social, de consumo, de formas de lazer e

de expressão cultural-artística, enfim, um estilo de vida decorrente das pressões competitivas do mercado, que aproximam culturas políticas e práticas administrativas e difundem e generalizam os mesmos problemas e conflitos.

O avanço tecnológico dos meios de comunicação e de transporte foi o grande responsável pela aceleração desse processo. Os novos meios de comunicação, telefones, tvs, computadores e a rede internacional de comunicação (internet) quebram barreiras e ligam as pessoas, difundindo culturas e idéias, formando uma grande "Aldeia Global"<sup>8</sup>. Como afirma Ianni (2000, p. 93):

São múltiplos e intrincados, ao mesmo tempo que surpreendentes e fascinantes, os processos sócio-culturais que se desenvolvem pelo mundo, tanto atravessando territórios, fronteiras, mares e oceanos, como mesclando culturas e civilizações, ou modos de ser, agir, sentir, pensar e imaginar.

A globalização extrapola as relações comerciais e financeiras, envolvendo serviços, lazer, turismo e educação, implicando transformações sociais, políticas e econômicas no nosso dia-a-dia. Os artigos da imprensa escrita, os debates e as conversas informais sobre a situação econômica, social e política nacional e internacional sempre fazem referência à questão da globalização.

A globalização motiva interpretações divergentes, quando entendida do ponto de vista dos países centrais que a presidem e que dela tiram mais vantagens do que inconvenientes; ela é considerada o maior trunfo da racionalidade e da inovação. Para as sociedades menos desenvolvidas, que dela tiram os custos sociais e econômicos, ela é a representante da marginalização da grande maioria da população mundial que não pertence ao clube cada vez mais reduzido das sociedades privilegiadas. Já para os países periféricos, a globalização representa, por um lado, alguma capacidade para tirar vantagem e, por outro lado, uma certa vulnerabilidade face aos riscos que dela decorrem. Segundo Ianni (1995, p. 89),

---

<sup>8</sup> O conceito de "**aldeia global**" surge cunhado por um sociólogo canadense chamado Marshall McLuhan. Aldeia global quer dizer que o progresso tecnológico estava reduzindo todo o planeta à mesma situação que ocorre em uma aldeia, ou seja, a possibilidade de se intercomunicar diretamente com qualquer pessoa que nela vive.

ainda que os processos de globalização e modernização desenvolvam-se simultânea e reciprocamente pelo mundo afora, também produzem desenvolvimentos desiguais, desencontrados, contraditórios. No mesmo curso da integração e homogeneização, desenvolve-se a fragmentação e a contradição.

Nesse processo de integração e interdependência econômica contraditório e desigual, o poder de decisão do estado é reduzido, ele se transforma em mero administrador para esses organismos. Como afirma Bauman (1999, p. 74),

o estado passa por um strip-tease e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas; seu poder de repressão. Com sua base material destruída, sua soberania e independência anuladas, sua classe política apagada, a nação-estado torna-se um mero serviço de segurança para as mega-empresas.

Os Estados nacionais, que tinham como um dos seus principais objetivos a promoção do bem estar social e econômico da nação e era um instrumento de defesa desta, foi-se enfraquecendo à medida que avançava o processo de globalização, reduzindo a proteção externa de suas economias, adaptando-as com as economias mundiais e diminuindo a sua capacidade de controlar os fluxos de pessoas, bens e capital. Na visão de Bauman (1999), o "tripé da soberania" foi quebrado sem esperança de conserto. A auto-suficiência militar, econômica e cultural do Estado deixou de ser uma perspectiva viável. E isso, segundo esse autor, para preservar sua capacidade de policiar a lei e a ordem, os Estados buscaram alianças e entregaram voluntariamente pedaços cada vez maiores da sua soberania. As relações econômicas são reguladas pelo mercado, num mundo de reestruturação tecnológicas sem fronteiras, que afeta tanto as formas de produção, organização e gestão empresarial quanto a própria natureza do Estado e a sua função enquanto instituição reguladora e promotora do bem estar social e econômico.

As políticas neoliberais, baseadas na utilidade e competitividade do mercado, intensificam o processo de mudança em vários países. Quando vistas pela perspectiva ideológica e neoliberal, elas representam um grande avanço tecnológico, e, apesar de causar entusiasmo em muitos, têm também causado muita apreensão em alguns. A

educação passa a cumprir funções políticas e ideológicas que consolidam a funcionabilidade do Estado, propiciando instrução e qualificação necessárias para garantir o desenvolvimento econômico. Como afirma Ianni (2002, p. 118), “a sociedade global está cada vez mais articulada pelo utilitarismo, pragmatismo, behaviorismo, positivismo”. Nessa orientação, o que parece estar presente é a preocupação com o imediato e com o prático. O fim da educação passa a ser instrumentalizar para atender à lógica da competitividade gerada pela globalização. Temos assim uma formação técnica, com fins práticos de acúmulo e consumismo, mediante um treinamento profissional.

Essa nova situação mundial exige a chamada Educação Continuada, anunciada na declaração de Nova Delhi (UNESCO,1993,p.02): “Necessitamos de uma educação que seja capaz de ampliar a capacidade de auto-aprendizagem ou busca sistemática do conhecimento, mediante a necessidade de continuar aprendendo”, ou seja, para sobrevivermos nesse novo mundo precisamos nos manter em constante atualização e aprender coisas novas todos os dias, desenvolvendo habilidades e conhecimentos que atendam aos requisitos básicos como o domínio das novas tecnologias e de outros idiomas. Exige-se cada vez mais dos educadores que eles atendam às necessidades de uma nova sociedade. Segundo Carvalho:

[...] o trabalho de formação continuada pode representar uma contribuição na busca da melhoria da qualidade de ensino, na medida em que auxilia o professor a tornar-se cada vez mais consciente de que a formação de sua identidade profissional não depende somente da frequência a cursos de capacitação antes ou durante sua atuação em sala de aula. A formação dessa identidade é um processo mais abrangente e, necessariamente, implica um sujeito que constantemente reflita sobre o contexto de sua atuação, suas limitações e possibilidades, para que possa se tornar um profissional mais independente, capaz de buscar soluções para os problemas que enfrenta em seu dia-a-dia ( 2003, p. 152).

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, DELORS (2003), orienta a reforma educacional mundial. Esse referencial teórico e prático da educação está centrado em quatro aprendizagens conhecidas como “os quatro pilares da educação”. São eles: *aprender a aprender*, para beneficiar-se das

oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; *aprender a fazer*, para adquirir competências e habilidades para enfrentar diferentes situações e atuar no mundo do trabalho; *aprender a viver juntos*, para desenvolver a compreensão de si mesmo e de outros, aceitar as diversidades e desenvolver a percepção de interdependências; e *aprender a ser*, para agir de forma autônoma com discernimento e responsabilidade pessoal.

De acordo com o relatório Delors (2003), há uma necessidade de reforma educacional como forma de diminuição das desigualdades sociais, da violência e da edificação de um mundo mais solidário. Essa proposta tem três finalidades básicas: formar o cidadão para atuar na aldeia global, adaptando-se às transformações e novas tecnologias que surgem a cada instante; desenvolver habilidades e competências para o novo mercado de trabalho; e educar para a paz, ensinando os homens a viverem juntos e aceitar que as diferenças existem. Essa educação se refere à capacidade de adaptação aos novos meios, novas tecnologias, novo conhecimento. Conhecimento que significa desenvolver competências e habilidades. Como está no Delors:

Aprender a fazer, combinando uma cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida....aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, local ou nacional, espontaneamente ou formalmente ( 2003, p. 101-102).

Ao analisarmos os principais documentos que determinam e guiam as políticas educacionais e culturais atuais percebemos que eles seguem uma orientação mundializada e são dominados pelo poder econômico, sendo subjugados aos condicionamentos da lucratividade. Essa orientação mundializada da educação com ênfase na educação básica teve o seu marco na conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em 1990. No entanto, o conceito de educação básica refere-se a uma educação mínima para todos, na qual as necessidades humanas e sociais básicas possam garantir a sobrevivência e o desenvolvimento pleno como pessoa, a

possibilidade de vida e de trabalho dignos, a participação plena do desenvolvimento, a melhoria da qualidade da própria vida e a tomada de decisões conscientes. Será que por detrás desse discurso não há apenas uma preocupação com a produtividade e a empregabilidade?

Os impactos da globalização sobre os sistemas educativos são diferentes de acordo com a região e a realidade sócio-econômica e cultural da população. Como está no Relatório Delors (2003, p. 204):

para além da educação básica que é oferecida para todos aqueles países com dependência de financiamentos internacionais, há uma educação europeia para todos aqueles, poucos, países dominantes política e economicamente.

Nesse contexto, a escola é transformada em empresa, a educação passa a ser um serviço e não mais um direito. O governo “prioriza” os mais pobres e delega a educação dos mais privilegiados financeiramente aos pais. Temos a filantropia e o assistencialismo para os pobres e mercado diferenciado para pobres e ricos. Para tanto, o estado abandona a idéia de igualdade e assume a equidade, que significa não uma socialização das diferenças, mas uma atenção a elas.

No entanto, como afirma Laval,

Os sofismas que estruturam a argumentação modernizadora têm por princípio uma abstração: os objetivos perseguidos seriam independentes das forças sociais, econômicas e ideológicas que fazem o ambiente da escola. Mediante isso, essa tendência irrepreensível à abstração dos discursos reformadores dominantes que se encontra em toda tecnocracia cuja característica é de reduzir todo problema a uma simples questão técnica, conduz a uma cegueira. “Modernização”, “eficácia”, “avaliação”, “tecnologias novas”, todos esses temas são, em realidade, estreitamente dependentes das pressões que se exercem sobre o sistema educativo e constituem manchas que lhe são atribuídas pela lógica do novo curso das sociedades. Em uma palavra, seu significado e seu emprego são amplamente determinados pelas forças dominantes que, hoje em dia, fazem as sociedades se moverem. (2004, p. 188-189)

Como podemos ver, essas mudanças não são apenas técnicas, como querem parecer. Elas dizem respeito a valores e fins, evidenciando a ascendente cultura de

consumo advinda da americanização do mundo<sup>9</sup>. Essa padronização da educação, da cultura e da informação faz com que nosso pensar e agir sejam colocados a serviço das nações dominantes tecnológica e economicamente, modificando e fragmentando culturas, alterando valores, acentuando a competitividade e a individualidade.

Alguns teóricos como Hall (1998) e Ianni (1995) argumentam que o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer formas nacionais de identidade cultural. Segundo eles, existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional. As identificações "globais" começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais. Há uma tendência em direção a uma maior interdependência global. À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através da infiltração cultural.

No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Há uma certa tensão entre o global e o local na transformação das identidades, tensão essa que sempre existiu ao longo da modernidade, mas que agora, face ao atual globalismo, intensificou-se.

Diante disto, qual é o tipo de formação que está sendo proposto e qual está efetivando-se? Será possível proteger o cidadão dos efeitos negativos da globalização, recriando as relações entre economia, cultura e educação? Como se dá a constituição do sujeito e a sua relação com a sociedade?

## 1.2. O cidadão globalizado

*Nossa cidadania só acontecerá plenamente quando se modificarem as*

---

<sup>9</sup> A globalização capitalista é uma nova ordem mundial, fundada na promessa de paz e prosperidade, marcada pela ocidentalização do oriente e mais ainda pela americanização do mundo com sua economia capitalista. Cf. Ianni (1994).



*estruturas sociais, as atitudes, a mentalidade, as significações, os valores e a organização psíquica (...), e para isto, um processo educacional que comporte necessariamente a aceitação do fato de que as instituições não são, tal como existem, nem necessárias, nem contingentes, ou seja, a aceitação do fato de que não há nem sentido recebido como dádiva nem garantia do sentido, de que não há sentido a não ser o que é criado na e pela história.*  
(CASTORIADIS)

O contexto histórico contemporâneo caracteriza-se por profundos desenvolvimentos e transformações no campo tecnológico, na produção econômica, na cultura, nas formas de sociabilidade, na vida política e na vida cotidiana. Nessa nova realidade social nos apropriamos de novos conceitos e categorias que se tornaram imprescindíveis para a compreensão das atuais configurações e seus movimentos, e para tomadas de decisão. Cidadania, nos nossos dias, transformou-se em um leque de conceitos diversos, permitindo leituras como a ação de direito exercida pelo ser individualmente, ou até mesmo ser interpretada como bandeira de luta política.

Segundo Toledo (2000, p. 58), “cidadania, entre os gregos e os romanos, que cunharam o termo, era a soma dos direitos dos mais privilegiados - dos nobres, por oposição aos plebeus, dos livres, por oposição aos escravos, dos nacionais, por oposição aos estrangeiros”. Cidadania, nesta acepção em que o termo foi formulado, era uma palavra destinada a definir uma situação em que um oprimia o outro, em que a relação de poder de uns sobre os outros era garantida e respeitada por todos como uma prerrogativa necessária ao processo social.

Hoje, o que percebemos é uma total fragmentação do conceito de cidadania, de sua interpretação e principalmente de sua vivência prática. Cidadania, em nossos dias, pode ser interpretada no sentido de participação política, bandeira de luta, moradia e trabalho com dignidade, ter acesso à educação, enfim, tornar-se um ser humano mais respeitado. Segundo Toledo (2000, p. 58), cidadania pode ser “dignidade, altivez,

integridade, respeito aos direitos humanos, atenção ao consumidor, apreço ao contribuinte, e, talvez mesmo liberdade”.

Cidadania ainda não tem uma definição clara que possa ser compartilhada por todos, no entanto há um fenômeno que perpassa toda a trajetória de seu desenvolvimento ao longo do tempo, a prática da cidadania sempre esteve relacionada à diferenciações de poder. Essa diferenciação de poder assume sua face mais explícita na sociedade orientada para o consumo, fenômeno que teve início no século XIX, com a ruptura provocada pela Revolução Industrial e a formação das grandes metrópoles.

O conceito de cidadania que este trabalho pôde depreender do material estudado está relacionado com informação e consumo, aproximando-os como via de sustentação que garante a inclusão dos atores na sociedade estruturada a partir das orientações capitalistas, cidadãos enquanto sujeitos com possibilidade de acesso à informação e poder de consumo.

O elemento básico para o desenvolvimento das nações desenvolvidas, a informação, passou a ser uma arma poderosa na determinação do poder e da soberania de alguns países sobre o resto do mundo. A sofisticação da tecnologia da informação, seu gerenciamento e suas aplicações práticas na conquista de mercados consumidores são fatores determinantes da hegemonia dos detentores de poder. Consumir passou a ser a obsessão mundial. Consumir não mais por necessidade, mas por ansiedade. Com efeito, se a identidade social de cada um se afirma na esfera do consumo e se paira no ar a incerteza quanto ao futuro e a ameaça de exclusão, como não vincular a estratégia do consumo à estratégia da sobrevivência?. “O que determina a capacidade do indivíduo de se tornar um *cidadão* é sua inserção na dinâmica acelerada imposta pela união da tecnologia, da ciência e do capital global” (SANTOS, 2000, p. 23). Para sobreviver, bem como para consumir, é preciso correr contra o tempo.

Esse novo conceito de cidadania consolida-se cada vez mais, devido a inúmeras questões advindas de uma influência globalizante, como por exemplo os novos desafios econômicos, sóciopolíticos e tecnológicos, os problemas a eles associados e a preocupação do Estado com a inserção no mundo globalizado.

Diz-se que essa nova cidadania está diretamente relacionada aos novos movimentos sociais representados por inúmeros agentes, abrindo novas dimensões para a inserção dos indivíduos. Dessa forma, como se diz, é isso o que a torna mais global e mais participativa, possibilitando aos indivíduos tornar-se parte principal no seu processo de desenvolvimento. Com a abertura de novas possibilidades de participação para grupos antes excluídos, o exercício dessa nova cidadania busca instituir novos direitos e solucionar os problemas específicos de forma autônoma; ela é um processo contínuo de emancipação por meio de conquistas e de consumo.

O conceito e o reconhecimento do exercício dessa cidadania atrela-se às novas tecnologias de comunicação e informação. A *nova economia* apodera-se da dimensão da realidade virtual, do *ciberespaço* e ultrapassa a barreira da dimensão virtual da realidade. “Ao invés do consumidor soberano moderno, sujeito de uma ação consciente, encontramos o próprio consumidor transformado em mercadoria virtual.” (SANTOS, 2000, p. 23) Sob esta ótica a nova cidadania é gerada pela interatividade, pela garantia de expressão para todos e pela transcendência dos aspectos territoriais e culturais locais, sendo a inclusão digital um desafio, e a língua inglesa essencial.

Acredita-se que a nova cidadania não se esgota mais no direito de voto e a outros direitos formais garantidos por via externa, característica da cidadania tradicional, de cujo exercício o estado sempre foi o mediador por excelência. Os cidadãos de uma democracia global devem ter uma cultura multifacetada, de um modo que não só lhes dê acesso às novas tecnologias da informação e da mídia, mas também lhes permita ser transgressores de fronteiras preparados para aprender, interpretar e ser tolerantes e responsáveis relativamente a tudo o que envolva diferença e alteridade.

A filosofia pragmática foi desenvolvida pelos filósofos americanos Charles Sanders Pierce, William James e John Dewey nos séculos XIX e XX . Apesar de ter sido pensada em um momento histórico diferente do nosso, o pragmatismo, geralmente associado a uma mera utilidade, praticismo e imediatismo, ainda é característica marcante dessa nova cidadania dos dias de hoje. No Pragmatismo, todo conhecimento

tem origem nos problemas que o indivíduo enfrenta na prática da vida cotidiana e na necessidade de resolvê-los para se adaptar a novas situações que lhes são postas.

O pragmatismo de Dewey<sup>10</sup> é também conhecido como instrumentalismo, experimentalismo, empiricismo e funcionalismo. Para ele, o conflito, o desequilíbrio, leva à reflexão e a uma ação direcionada para a produção da verdade, que é a solução efetiva de um problema (DEWEY, 1980). Acreditava que uma reforma na educação primária seria uma grande aliada para formar uma sociedade livre e justa, na qual “o objetivo principal da produção não fosse a produção de bens, mas a produção de homens livres que se relacionam igualmente” (DEWEY, 1980). Isto inclui, principalmente, a educação cujo objetivo é “dar sentido às coisas para ajudar a criar cidadãos inteligentes em uma sociedade livre, combinando cidadania com liberdade, semeando a criatividade individual.” (p.73)

Para Dewey, a educação deve desenvolver a iniciativa e a autonomia, para que o indivíduo seja capaz de se integrar e adaptar à sociedade. Através da educação é possível desenvolver a cooperação para trabalhar e viver juntos. A escola deve criar oportunidades que levem o indivíduo a vivenciar experiências educativas, ampliando sua condição de interpretar o mundo e contribuir para a convivência social.

Dewey valorizava tanto a educação formal quanto informal, pois é a partir delas que novas situações são experienciadas. Ele acreditava que a escola deveria ensinar os alunos a resolverem problemas e a pensarem ao invés de simplesmente memorizarem as informações. Os conceitos não devem, portanto, ser ensinados como prontos e definitivos. O ensino deve possibilitar e favorecer experiências nas quais o questionamento e a reflexão possam surgir, e cabe ao professor direcionar e orientar essas experiências. Nessa perspectiva, a educação é uma forma de dar novo significado ao mundo por meio de experiências diversas, transformando a realidade.

---

<sup>10</sup> O americano John Dewey, nascido em Burlington, Vermont, em 1859, foi filósofo, psicólogo e educador. Seu pensamento teve grande influência nos Estados Unidos e no mundo no século XX. Dewey dedicou grande parte de sua vida e de seu trabalho à educação e à democracia. Escreveu, nos anos 20 e 30, sobre problemas sociais e assuntos críticos que confrontavam com a Democracia Industrial que começava a se fortalecer na América.

Pode-se interpretar que, no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO (DELORS, 2003), que orienta a reforma educacional mundial, a educação é vista como salvadora do mundo, e há uma preocupação com uma educação ao longo da vida. O foco está na aprendizagem, ou seja, naquilo que o aluno aprende, constrói, mobiliza, usa de forma pertinente e inteligente. Essa é uma lógica ligada a uma concepção de pedagogia por competências<sup>11</sup>. As razões para essa mudança estão nas transformações que ocorrem no mundo, na forma, na quantidade e no como se produz, dissemina e acessa o conhecimento, e também nos interesses da reestruturação produtiva do capital.

Nessa nova orientação mundializada da educação, competência indica o que é necessário para percorrer um dado caminho. A transmissão do conhecimento está dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição e o domínio de estratégias cognitivas. Seguindo essa tendência da educação, o método experimental de Dewey “*Aprender a fazer fazendo*”<sup>12</sup> e muitas de suas preocupações, apesar de terem sido pensadas em um momento histórico diferente do nosso, ainda são relevantes e de grande valia nos dias de hoje, para a formação do cidadão globalizado na sociedade de consumo.

A sociedade de consumo nasceu no âmbito da economia de mercado, da individualidade e competitividade, enquanto o consumismo moderno esteve associado, nas suas origens, aos ideais de liberdade individual e à valorização da intimidade e do convívio familiar pelo aconchego material dos lares. Seguindo essa perspectiva, a sociedade de consumo foi erguida sob a base da “liberdade individual de escolha”. No entanto, segundo Bauman (2000, p. 10), “o aumento da liberdade individual pode coincidir com o aumento da impotência coletiva, na medida em que as pontes entre a vida pública e privada são destruídas ou, para começar, nem foram construídas”. Uma vez que não há uma maneira óbvia e fácil de traduzir preocupações pessoais em

---

<sup>11</sup>O termo competência(s) é utilizado em várias áreas com significações diferentes, permitindo múltiplas interpretações dessa noção. Aqui ele é utilizado segundo Pacheco, 2002, p. 13: “pedagogia por competências é, numa perspectiva de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da pedagogia por objetivos. Tomando-se como base a definição dos termos objetivo e competência, o autor explica que ambos têm em comum, para a teoria curricular, o fato de que “se inscrevem numa racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição de estratégias cognitivas”.

<sup>12</sup> Learn by doing.

questões públicas e, inversamente, de discernir e apontar o que é público nos problemas privados, a comunicação entre essas esferas é esporádica.

Esse quadro, comum aos países capitalistas desenvolvidos, adquire contornos diferentes, e ainda mais críticos, nos países em desenvolvimento. Santos (1998) ressalta que, no caso brasileiro, o crescimento econômico baseado na racionalidade econômica manteve o modelo político e cívico subjugado ao modelo econômico. Assim, desenvolveu-se um conceito de cidadania distante da consciência de pertencimento em relação à coletividade. Em lugar do cidadão formou-se o consumidor, que aceita ser chamado de usuário, num universo em que alguns são mais cidadãos que outros, dentro de um modelo de cidadania desigual e estratificado. Às massas foi prometido o acesso ao consumo, mas não o acesso e o direito à cidadania.

Diversos autores, entre os quais Santos (1998), Bauman (2000) e Habermas (1981), destacam que todas as esferas da vida têm sido mercadorizadas. Trata-se de um processo pelo qual os serviços, as relações sociais, a natureza, o tempo e o próprio corpo humano se transformam em mercadorias. A própria política virou uma questão de mercado. Trata-se, para Santos, de uma vitória do consumo como um fim em si mesmo, o que conduziu a retrocessos no que diz respeito às conquistas sociais e políticas. “Quando se confunde cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo.” (1998, p.127)

Assim, se o cidadão é reduzido ao papel de consumidor, as ações do cidadão passam a concentrar-se na esfera privada do consumo. Do consumidor são exigidos papéis cada vez mais variados: da obrigação cívica à participação política através do cartão de crédito, uma nova forma de exercício de “seus direitos”. Ao mesmo tempo, a noção de cidadania é apropriada pelo ideal liberal, através do qual somente alguns são considerados cidadãos. É assim que “cidadão” passa a ser considerado apenas aquele que participa do mercado consumidor. Em suas atividades voltadas para o consumo, os indivíduos agiram centrados em si mesmos, sem se preocupar com as conseqüências e repercussões que suas escolhas possam ter.

As discussões sobre a relação entre cidadão e consumidor e sobre a dicotomia entre esfera pública e privada, abordadas acima, levam-nos a retomar o debate sobre o conceito de cidadania, que tem sido apropriado e banalizado pelo senso comum. Essa nova noção de cidadania constitui um processo de aprendizado social e de construção de novas formas de relações sociais e práticas políticas concretas. Dessa forma, pode-se constituir um novo quadro de referência para dar conta da diversidade de questões emergentes, muitas delas nem percebidas, como por exemplo as práticas de consumo. Afinal, novas formas de cidadania estão emergindo uma vez que o capitalismo moderno está sendo transformado e nos molda não só na esfera de produção, mas também na de consumo. Trata-se de um aprendizado de convivência e negociação entre esses cidadãos.

Cidadania passa a ser uma condição construída historicamente. Compreensões diversas do conceito são encontradas, formuladas e alteradas em contextos e situações diferentes e particulares. No entanto, o pensamento crítico se encontra diretamente ligado à compreensão e transformação da realidade social, o “sentir-se sujeito histórico” se impõe na formação da cidadania ativa e participativa, contrário ao que ocorre.

O individualismo exacerbado, gerado pelo capitalismo, modelo econômico neoliberal, ao mesmo tempo que incentiva e cria mecanismos de consumo desenfreado, retira e destrói do homem a capacidade de pensamento, de crítica, de dignidade. Percebermos que, embora haja discursos de participação e democracia, o que mais se verifica é a apatia, a resignação, a indiferença, a acomodação ao não pensar, a recusa da intervenção nos negócios públicos, o freqüente e desabusado trânsito e indistinção entre o público e o privado. Até mesmo a educação incorpora o espírito de gerenciamento privado da “qualidade total”. As novas tecnologias e a oferta de informação demandam novas formas de se ensinar e de se aprender.

Dando ouvidos a muitos experts, tem-se o sentimento de que na “sociedade da informação” a escola não tem mais que educar, que instruir, formar o pensamento justo, mas ela deve aprender a coletar, selecionar, tratar, memorizar “informações”. É a tecnologia que ditaria não somente novas maneiras de aprender mas, mais profundamente novas maneiras de “pensar”, um pensar que, ao ocorrer, se identificaria mais com um “fazer” e um “comunicar” no espaço virtual e que estaria na mais perfeita continuidade com o novo ambiente profissional. Seria conveniente que a escola fizesse dessas novas competências

reclamadas pelas empresas, a primeira de suas prioridades. (LAVAL, 2004, p. 221)

Diante disso, devemos ver a educação enquanto possibilidade de acesso à informação e consumo, ou devemos formar um outro conceito, uma educação criada na e pela história, capaz de modificar as estruturas sociais, as atitudes, a mentalidade, as significações, os valores e a organização psíquica, como afirma Castoriadis (1987)?

### **1.3. A língua estrangeira no contexto da educação globalizada**

*Na verdade, a língua configura, como acentua Hayek, uma ordem espontânea do mesmo tipo do que o Mercado Capitalista. (J. O. de Meira Penna)*

Quer queiramos ou não, vivemos hoje na *era da globalização*. Assim, a quebra das barreiras e a redefinição das fronteiras internacionais nos impõem a necessidade de desenvolver novas habilidades e competências, entre elas a de nos comunicar com nossos vizinhos na aldeia global. O crescimento das populações e do comércio internacional e o desenvolvimento das tecnologias de telecomunicações e informação levam à necessidade de uma linguagem comum dentro da sociedade global. O conhecimento de uma língua estrangeira se diz imprescindível na ciência, na tecnologia, nas artes, na política e em muitas outras áreas. De fato, o inglês já se tornou a língua franca da sociedade global.

Nesse contexto, acredita-se que a aquisição de um outro idioma se tornou imprescindível nas sociedades atuais, pois tendemos a ser cada vez mais “cidadão do mundo”, e viver é ser capaz de se integrar à sociedade mundial. O ensino de línguas também deixa de ser um bem educacional e cultural para ser mais um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização.



O inglês se espalhou como língua estrangeira ou segunda língua. O bilingüismo e o multilingüismo, que se referem à comunidade ou aos indivíduos que utilizam duas ou mais línguas para se comunicar, aumentaram consideravelmente. A população de bilíngües e multilingües é maior do que a de monolíngües no mundo. Segundo Baker,

bilingües estão presente em cada país do mundo, cada classe social e cada faixa etária. Numericamente, estima-se que entre metade e dois terços da população mundial seja de bilíngües e multilingües. A população bilíngüe está crescendo à medida que as viagens internacionais, a comunicação de massa e a mídia, a imigração e a economia planetária criam a aldeia global.<sup>13</sup> (BAKER, 2001, P. 43)

Algumas nações são oficialmente bi ou multilingües, no entanto não é só nessas que existem bilíngües. Em países que são oficialmente monolíngües, muitos cidadãos são bilíngües ou até multilingües, seja devido à variedade lingüística dos países com que fazem fronteiras, seja por terem sido até recentemente colônias.

Em muitas partes do mundo, bilingüismo, multilingüismo e abordagens inovadoras para a educação envolvendo o uso de duas ou mais línguas são práticas normais, e os resultados indicam que o desenvolvimento de proficiências lingüísticas variadas é possível e desejável por educadores, pais e políticos. De acordo com o estudo feito por Dutcher e Tucker (1994) a pedido do Banco Mundial sobre o uso da língua materna e de uma segunda língua na escola, concluiu-se que o aprendizado de uma língua se dá de diferentes formas, dependendo da cultura de cada povo, pois o desenvolvimento da segunda língua está intimamente ligado ao desenvolvimento da primeira. A língua materna deve servir de base para o desenvolvimento de outras línguas. O envolvimento dos pais e da comunidade é importante, porém o grande diferencial é a política utilizada para a formação e a escolha dos professores, que devem ser capazes de entender, falar e usar a língua competentemente e com proficiência, além de serem bem treinados e terem um bom conhecimento da língua

---

<sup>13</sup>Bilinguals are present in every country of the world, in every social class and in all age groups. Numerically, bilinguals and multilinguals are in the majority in the world , with estimates of their size being between half and two thirds of the world's population. The bilingual population of the world is growing as international travel, communications and mass media, emigration and a planetary economy create the global village.

(forma e uso) e da cultura, e estarem sempre aperfeiçoando-se. É o caso de muitos países da Europa, a sua diversidade lingüística está intimamente ligada à sua variedade cultural, há uma promoção da compreensão cultural dos europeus entre si. As competências lingüísticas permitem às pessoas acolherem culturas diferentes sem se sentirem ameaçadas por elas.

Segundo o estudo de Dutcher e Tucker (1994), ao pensarmos em uma educação bilíngüe ou multilingüe, é preciso discutirmos quais são os objetivos, explícitos e implícitos, de educação na região; qual é o nível e o grau de satisfação desta educação; de que forma uma educação bilíngüe complementaria esta comunidade, sendo ela, ou não, lingüística e culturalmente homogênea; qual é a política existente, implícita e explícita, em relação ao ensino-aprendizado de línguas; e também a maneira como este ensino é feito, de forma tradicional, estrutural ou global, envolvendo compreensão do contexto, comunicação, troca e crescimento cultural; e especialmente qual é a política de formação deste professor de línguas.

As mudanças advindas da *nova ordem mundial* surgidas após o fim da guerra fria trouxeram mudanças e avanços tecnológicos. Não seria, então, preciso que houvesse, também, mudanças no ensino de línguas? Diz-se que propostas pedagógicas efetivas no ensino de línguas respeitam os valores culturais dos aprendizes, protegendo-os dos efeitos negativos de uma monocromatização das culturas e e/ou da perda de seus valores culturais. É possível uma maneira de ensinar esses aprendizes a dominarem a língua sem serem dominados por ela, ampliando a sua visão cultural com o intuito de formá-los cidadãos capazes de enfrentar os novos desafios sem enfraquecer ou anular a sua cultura?

Diz-se que o primeiro pressuposto para se aprender uma língua é estar aberto às diferenças, pois uma outra língua não é apenas uma outra estrutura, um outro idioma, mas uma outra maneira de pensar e de viver, não sendo possível separar a língua da cultura. Sendo assim, a língua estrangeira suscita diferentes reações, desde suspeita a cobiça. Apesar de levar as pessoas a se comunicarem, uma língua nunca é utilizada de forma neutra. Hoje, surgem, a partir daí, propostas de práticas anti-hegemônicas com base em princípios éticos para a educação em língua estrangeira, propondo o engajamento discursivo do aluno e desenvolvendo a consciência crítica de linguagem

(language awareness). Acredita-se que a consciência lingüística<sup>14</sup> traz benefícios para o entendimento e a aquisição de uma língua, de seu uso, sua forma, bem como de atitudes e seus efeitos em relação à interação social, no trabalho, na família e na comunidade, ajudando na formação crítica em relação ao racismo, sexismo e outros tipos de preconceitos e promovendo a tolerância e aceitação das diferenças, prevenindo a aculturação e a transculturação. Dessa forma, evita-se que o aprendiz perca sua identidade nacional quando confrontado com outras culturas, principalmente as dominantes, levando-o a reconhecer a sua própria identidade e responsabilidade, aprendendo que sua cultura e língua não são únicas, nem melhores ou piores, passando, assim, a respeitá-las ainda mais.

Atualmente, assistimos à difusão oral e escrita de um Inglês praticamente irreconhecível para os nativos dessa língua. A difusão da língua inglesa no mundo favoreceu, portanto, a emergência de novas variedades de Inglês nos diferentes territórios onde se enraizou. Esse fenômeno, conhecido como Crioulização (Pidginization)<sup>15</sup>, consiste num processo de assimilação e re-invenção de uma língua por populações subjugadas ou culturalmente dominadas (Cf. MAGALHÃES, 2000, p.71). Os anglicismos tendem a invadir outras línguas e a manifestar-se nos mais variados campos. O Inglês confere um certo poder aos produtos e a quem os comercializa, e influencia as outras línguas, não tanto por causa dos empréstimos, mas por causa das deformações no tratamento das frases e no uso do vocabulário ( Cf. Folha de São Paulo – 3 de junho de 2001).

Um dos sintomas do impacto da língua inglesa é o empréstimo lingüístico que introduz termos ou expressões inglesas quando em contato com outras línguas, levando certos governos como o do Brasil a tentarem adotar medidas, uma espécie de

---

<sup>14</sup> Consciência lingüística ou Language awareness refere-se ao conhecimento explícito da língua e da sensibilidade em relação a ela. ( ELLIS and SINCLAIR, 1989, JAMES and GARRETT, 1992)

<sup>15</sup> Em sua hipótese, John H. Schumann (Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis), prevê que onde há o distanciamento social e psicológico a crioulização irá persistir na fala de muitos. Todo falante de uma segunda língua passa por um período de crioulização devido à falta de conhecimento da língua, no entanto aqueles que continuam com essa linguagem após terem adquirido maior conhecimento o fazem devido à distancia social e psicológica da mesma.

mecanismo protecionista<sup>16</sup>, para travar essa tendência e reforçar as suas línguas nacionais em nome da “exceção cultural” (Cf. REVEL, 2003, p.29).

Uma outra questão sobre o ensino de línguas é a aculturação que ele pode gerar caso o aprendizado não vá além das informações sobre estruturas lingüísticas, vocabulário, exposição e imposição da cultura sem questionamento e criticidade. Independente da realidade do estudante, o que pode fazer diferença são as condições dessa aprendizagem e a maneira que ela acontece. A língua estrangeira pode ampliar horizontes e ajudar a compreender melhor o mundo e o momento em que se vive, no entanto, de acordo com Fairclough (1992), a consciência crítica inclui o entendimento de como a língua, o poder e a educação estão intimamente relacionados. Para ele, o desenvolvimento da consciência lingüística vai além de apenas saber “the book is on the table”, ele traz o entendimento do porquê e para que ele está lá e a mando de quem.

Segundo esse autor, quanto antes conseguirmos expressar nossos pontos de vista em linguagem convincente, no idioma da maioria, tanto melhores nossas chances de sermos ouvidos para defendermos nossos interesses e combatermos injustiças e posturas conservadoras, protecionistas, discriminadoras e etnocêntricas. É grande, portanto, a responsabilidade das escolas públicas e privadas em cumprirem com a obrigação que lhes compete: proporcionar todas as qualificações básicas necessárias ao indivíduo da sociedade moderna, inclusive fluência em língua estrangeira, erradicando o monolingüismo, aproximando, assim, povos de línguas e culturas diferentes, estabelecendo um melhor conhecimento mútuo e as bases de um relacionamento de paz e desenvolvimento, ditos pilares dos desafios do futuro.

---

<sup>16</sup> É o caso do projeto de lei apresentado pelo Deputado federal Aldo Rebelo. Ele retoma o Artigo 13º da Constituição, que assegura a todos os brasileiros o direito de se comunicarem em língua portuguesa: Língua Oficial da República Federativa. Entre outros objetivos listados em seu projeto estão “incentivar a difusão do idioma português dentro e fora do país; e atualizar, com base em parecer da Academia Brasileira de Letras, as normas do formulário ortográfico, com vista ao aportuguesamento e à inclusão de vocábulos de origem estrangeira no vocabulário ortográfico da língua portuguesa”. Ainda segundo ele, “os meios de comunicação de massa e as instituições de ensino deverão participar ativamente da realização prática dos objetivos listados nos incisos anteriores”.

#### 1.4.O inglês como língua franca

*Toda terra tinha uma só língua, e servia-se das mesmas palavras. (Gênesis:11, 1)*

Várias comunidades já almejavam a união pré-babel<sup>17</sup>, várias línguas em diferentes momentos históricos reclamaram a sua universalidade. Hoje, o Inglês se apresenta como o maior candidato ao estatuto de língua franca<sup>18</sup>, principalmente pela sua forte presença em todos os setores de atividade. A conquista desse estatuto não é possível sem a combinação de um conjunto de condições das quais destacamos a relação íntima que se estabelece entre o domínio lingüístico e o poder cultural, político, militar e econômico, sem os quais nenhuma língua pode converter-se num meio de comunicação internacional.

Uma língua não se torna global pelo tamanho do seu vocabulário, pelo número de falantes ou pelas suas propriedades estruturais. Assim, de acordo com David Crystal, “uma língua se torna internacional por uma razão: o poder político de seu povo – especialmente o poder militar”<sup>19</sup> (2002, p.7). Para esse autor, a história de uma língua global pode ser traçada a partir das expedições dos povos que a falam, e o inglês não é uma exceção. No entanto, a manutenção e a expansão de uma língua

---

<sup>17</sup> “Toda a terra tinha uma só língua e servia-se das mesmas palavras. Alguns homens, partindo para o oriente, encontraram na terra de Sanaar uma planície onde se estabeleceram. E disseram uns aos outros: ‘Vamos, façamos tijolos e cozamo-los no fogo’. Serviram-se de tijolos em vez de pedras, e de betume em lugar de argamassa. Depois disseram: ‘Vamos, façamos para nós uma cidade e uma torre cujo cimo atinja os céus. Tornemos assim célebre o nosso nome, para que não sejamos dispersos pela face de toda a terra’. Mas o Senhor desceu para ver a cidade e a torre que construíam os filhos dos homens. ‘Eis que são um só povo, disse ele, e falam uma só língua: se começam assim, nada futuramente os impedirá de executarem todos os seus empreendimentos. Vamos: desçamos para lhes confundir a linguagem, de sorte que já não se compreendam um ao outro.’ Foi dali que o Senhor os dispersou daquele lugar pela face de toda a terra, e cessaram a construção da cidade. Por isso, deram-lhe o nome de Babel, porque ali o Senhor confundiu a linguagem de todos os habitantes da terra, e dali os dispersou sobre a face de toda a terra.” (GÊNESIS: 11, 1-9)

<sup>18</sup> O termo língua franca se refere geralmente a uma língua aprendida, além de seus falantes nativos, para o comércio internacional e outras interações mais extensas. Adquiriu este sentido por extensão da língua específica descrita acima. No Império romano e no milênio seguinte a língua franca foi o grego no oriente e o Latim no ocidente. O francês serviu de língua franca em seguida, sendo a língua da diplomacia na Europa a partir do século XVII, e por isso ainda é a língua de trabalho de instituições internacionais e é visto em documentos variando de passaportes a correio aéreo. O alemão serviu de língua franca em grande parte da Europa durante os séculos XIX e XX, especialmente em negócios. O inglês é a língua franca atual no mundo dos negócios internacionais no ocidente e está substituindo o francês na diplomacia.

<sup>19</sup> “A language becomes an international language for one chief reason: the political power of its people – especially their military power”.

depende de uma vontade militar forte, aliado a um poder econômico capaz de sustentar esse domínio, e nesse aspecto o inglês esteve sempre no local certo no momento certo: nos séculos XVII e XVIII era a língua do império colonial britânico; nos séculos XVIII e XIX, era a língua do líder da revolução industrial, a Grã Bretanha; durante o século XX, era a língua da superpotência econômica, os Estados Unidos, sem contar que “a língua por trás do dólar americano é o inglês”<sup>20</sup> (CRYSTAL, 2002, p.8). Finalmente, na década de 70 do século passado, a língua inglesa provava, mais uma vez, estar no local certo, nos Estados Unidos, no momento certo, no início da revolução eletrônica.

Os benefícios da existência de uma língua global são muitos, mas os perigos e as perdas também são evidentes, não só em termos culturais para as nações cujas línguas não possuem esse estatuto, mas principalmente na possibilidade de criação de uma elite lingüística monolíngüe formada pelos indivíduos que tiveram acesso a essa língua. Existe, também, o receio do desaparecimento das línguas minoritárias, e é aqui que reside a maior contradição, como afirma Steiner (2001, p. 7), “a autonomia lingüística e a determinação dos falantes nativos em preservar a sua identidade versus a pressão de uma ordem planetária cada vez mais estandardizada”. Parece, então, existir uma tendência generalizada para favorecer o estudo da língua inglesa na comunicação internacional, mas essa opção acarreta vários inconvenientes de natureza política e cultural ao pairar sobre ela a sombra do domínio cultural americano em detrimento de outras culturas.

Surgem, assim, recomendações para o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras, sendo uma delas nativa e a outra o Inglês, e ainda sugestões que pretendem evitar o domínio de certas línguas. Nos países europeus, a Comissão Européia defende a idéia de que é com o aumento do número de línguas oferecidas aos indivíduos que as línguas menos “prestigiadas” continuarão a ser ensinadas (STEINER, 2001). Por outro lado, é sugerido aproveitar as línguas presentes no ambiente envolvente já que o grau e a freqüência de contato com a língua alvo contribuem para uma aprendizagem de sucesso ao permitir uma maior exploração das semelhanças entre as línguas.

---

<sup>20</sup> “the language behind the US dollar was English”.

Estamos, portanto, perante uma manifestação dos fenômenos de globalização e localização associados à aprendizagem das línguas que, como já tivemos oportunidade de afirmar, são processos conflituais e com repercussões em termos econômicos e políticos, pois grande parte das transações são feitas com a Europa e a América do Norte. Nesse contexto, os países mais pobres perdem gradualmente as suas ligações com os países mais desenvolvidos a menos que consigam comunicar-se na língua inglesa, que se afirma como língua dominante nas transações internacionais. Estes países encontram-se, assim, divididos entre duas necessidades: por um lado a da defesa da sua língua materna, símbolo da sua identidade, e por outro a do reforço da aprendizagem da língua inglesa, símbolo da sua sobrevivência econômica. Essas considerações levam alguns autores, como Crystal (2002,p.22), a afirmarem que “a língua de identidade precisa ser mantida,e a língua da oportunidade aprendida<sup>21</sup>”.

Estão aqui presentes as duas faces do valor das línguas: por um lado o valor do multilingüismo, que facilita a constituição subjetiva, que se refere à relação singular de cada sujeito com a língua, e portanto está ligado ao privado; por outro lado, o valor fundamental de uma língua comum capaz de fomentar a cooperação internacional, que possibilita as relações institucionais e faz parte do público. O primeiro princípio reforça a identidade histórica, enquanto que o segundo reforça a oportunidade de alcançar uma certa inteligibilidade internacional (CRYSTAL, 2002). Por esses e outros motivos, embora seja verdade que milhões de indivíduos no mundo vivem felizes sem saber falar Inglês, não podemos negar que esta é a língua na qual uma substancial parte do destino do mundo é decidida.

O Inglês impõe-se hoje como a língua da internet e assume-se como a principal língua da comunicação científica. A internet assume-se como um produto americano que obriga os indivíduos a adaptarem-se ao Inglês ou a deixarem, integral ou parcialmente, de usar uma ferramenta teoricamente preparada para abrir o mundo a milhões de pessoas discriminando aqueles que não falam Inglês. No entanto, a língua (idioma) também tem-se adaptado aos indivíduos.

O inglês é ainda a língua materna de milhões de pessoas, e é usada por quase outras tantas como segunda língua. De acordo com Crystal (1987, p.358),

---

<sup>21</sup>“Languages of identity need to be maintained and a language of opportunity needs to be guaranteed ” .

o inglês é usado como língua oficial ou semi-oficial em mais de 60 países e tem um lugar proeminente em mais outros 20. É dominante ou bem estabelecido em seis continentes. É a principal língua em livros, jornais, aeroportos, controle de tráfego aéreo, negócios internacionais, conferências acadêmicas, ciência, tecnologia, medicina, diplomacia, esportes, competições internacionais, música pop e publicidade. Mais de dois terços dos cientistas do mundo escreve em inglês. Três quartos da correspondência mundial é escrita em inglês. Oitenta por cento das informações arquivadas em sistemas eletrônicos está em inglês. Mais de 50 milhões de crianças estudam inglês como língua complementar em nível de segundo grau.<sup>22</sup>

Mas essa difusão não é obra do acaso, é o resultado de conquistas políticas, econômicas e militares de britânicos e norte americanos, o que dificulta uma interpretação despolitizada. Na verdade, e até recentemente, a noção do Inglês como língua mundial não passava de uma possibilidade remota e bastante teórica, mas a criação de organismos internacionais após a Segunda Guerra Mundial (as Nações Unidas e o Banco Mundial, em 1945, e a UNESCO e o UNICEF em 1946), reforçou a necessidade da adoção de uma língua franca capaz de facilitar a comunicação sem recorrer à alternativa da tradução, e hoje a língua inglesa assume cada vez mais o papel de língua comum das organizações internacionais do mundo. Como afirma Ianni (2000, p. 112):

É muito o que se produz em inglês e o que se produz para o inglês, em todas as partes do mundo, continentes, ilhas e arquipélagos. Quase tudo está ou pode estar sendo traduzido para o inglês, na literatura e na sociologia, ou melhor, nas artes, nas ciências naturais e sociais e na filosofia. O inglês predomina na mídia eletrônica e impressa, nas corporações transnacionais e nas organizações multilaterais, compreendendo a Organização das Nações Unidas (ONU), O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e muitas outras atuantes nas mais diferentes esferas da sociedade mundial; sempre, evidentemente, com implicações diretas e indiretas na vida social de cada nação afiliada, ou mesmo não afiliada.

Diz-se que a situação atual em termos de línguas estrangeiras não tem precedentes na história humana, o bilingüismo se fez fundamental e há uma urgência

---

<sup>22</sup> Ensino médio (1º, 2º, 3º anos)



de uma língua global. No entanto, a aceitação do Inglês como língua global não é pacífica e depende da perspectiva pela qual a questão é analisada, sua aceitação como língua franca é considerada por alguns como um trunfo, e por outros como uma ameaça. Dessa forma, devemos interrogar sobre os possíveis efeitos da aquisição de uma língua estrangeira pelo aprendiz, que só se constitui como sujeito na e pela linguagem. Mais do que o uso, é preciso valorizarmos o efeito do sentido produzido pela linguagem, além de sua relação com a história, cuja constituição se dá também na dependência das formações discursivo-ideológicas.

Para a psicanálise, *sujeito* quer dizer submetido às leis da linguagem, que o constituem, sendo que ele se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente (lapsos, atos falhos, sonhos, sintomas, etc). J. Lacan, ao mostrar que o inconsciente está estruturado como uma linguagem, demonstra que só há, como *sujeito*, o sujeito do inconsciente. Todo discurso é social, e só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, ou seja, suas condições de produção. Com o discurso forma-se uma visão de mundo determinada, vinculada aos seus atores e à sociedade em que vivem. Dessa forma, para analisar as funções de uma língua estrangeira na constituição do *sujeito de Enunciação*<sup>23</sup> devemos focalizar a caracterização de fatores relacionados à dimensão não-cognitiva situados antes do processo de aquisição de língua estrangeira, e que tem participação crucial nesse processo.

---

<sup>23</sup> Sobre esse *sujeito* do inconsciente, Charles Melman (1994) diz que os elementos da linguagem são susceptíveis de vir inserir-se na minha enunciação e nela deixar ouvir um *sujeito* que só posso reconhecer como meu, sem no entanto o fazer falar a meu gosto, nem mesmo saber o que ele quer. O *sujeito* é pois o efeito que resulta da discordância entre *enunciado* e *enunciação*.

## **CAPÍTULO 2 – AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL**

As mudanças que ocorreram no mundo, a partir da segunda metade do século XX, exigiram “uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana” (KUENZER, 2000, p. 135). Os impactos dessas mudanças sobre a educação trazem novas exigências para a formação do trabalhador, determinando a necessidade de certo ajuste no sistema educacional, tanto no que se refere ao plano curricular, quanto ao modo de organização e gestão escolar. A questão da democratização do conhecimento tem feito parte dos debates sobre os rumos da Educação Brasileira no desafiador contexto do século XXI, que exige redefinições de valores e comportamentos.

As novas diretrizes curriculares foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura. O Conselho Nacional de Educação – CNE (Lei 9131 de 24 de novembro de 1995) – se institui como órgão normativo do estado nacional para a área educacional e de assessoramento do Ministério da Educação. Entre suas atribuições legais o CNE deve deliberar sobre a aplicação da legislação nacional e formular as diretrizes organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas. Essa responsabilidade relativa às diretrizes é compartilhada com o executivo a quem cabe homologar as decisões do Conselho sobre o assunto.

À LDB veio somar-se depois a Lei 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação, promulgada em 09 de janeiro de 2007. Essa lei, que tramitou no Congresso Nacional desde 1997 definiu as grandes metas a serem atingidas pelo país no prazo de 10 anos, em todos os níveis e modalidades de ensino. Para direcionar a educação brasileira, o ensino Médio ficou regulamentado como Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96), e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), foram implementados para nortear as atividades das unidades educacionais no país.

A LDB (Lei – 9394/96) estabelece um currículo de *Base Nacional Comum* para o ensino fundamental e médio. Graças a essa medida, o ensino de Língua Estrangeira

Moderna passou a ter seu espaço garantido, nas escolas de nível fundamental e médio, espaço que lhe fora negado durante muito tempo por ser considerada disciplina pouco relevante para a vida profissional do aluno. A LDB estabelece diretrizes norteadoras para a organização curricular do ensino médio, dentre elas a obrigatoriedade de uma Língua Estrangeira Moderna (geralmente Inglês), e outra em caráter optativo (geralmente Espanhol), de acordo com a necessidade da comunidade (BRASIL, LDB, 1997, p.123 ). A Língua Inglesa, integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assume uma condição de ser parte indissolúvel do eixo de conhecimentos primordiais, que permite ao educando aproximar-se de outra cultura.

Os PCNs (1999, p.153) estabelecem as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna. Colaboram com as mudanças no ensino brasileiro, tentando rever metodologias e dando orientações a serem seguidas em sala de aula. Os PCNs (1999, p. 29) afirmam que

o currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

Os PCNs e os Pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação 15/98 e 16/99, referentes às diretrizes do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico respectivamente, utilizam as mesmas referências: o relatório da comissão internacional da UNESCO sobre a educação para o século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, presidido por Jacques Delors.

Como estão nesses documentos, as políticas educacionais implantadas pelo governo brasileiro a partir da década de 90 buscam proporcionar a educação básica para todos como tentativa de homogeneizar as culturas e promover uma convivência pacífica entre os povos. No entanto, a globalização não é um processo homogêneo, nem seus efeitos o são. Temos então a tentativa de globalização das sociedades e de mundialização da cultura, tornando cada vez mais difícil discernir os limites de cada povo e cultura. Essa tendência de unificação da educação é às vezes negada por

estudiosos e pelos próprios organismos internacionais com o pressuposto de que tais orientações são ajustadas às peculiaridades regionais, porém, essas reformas não podem afastar-se das diretrizes básicas, limitando a autonomia dos estados, uma vez que essas “imposições” são utilizadas como condições para a renegociação de dívidas externas.

No início da década de 1990, no mandato de Itamar Franco (1993 – 1994), tendo como Ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel, por iniciativa do governo, teve lugar a organização de um movimento em prol da valorização da educação, no contexto das reuniões mundiais organizadas pela UNESCO, em geral com financiamento e assessoria do Banco Mundial. Um dos resultados desse sério esforço foi a publicação pelo MEC, "realizada dentro do Acordo MEC/UNESCO", do texto *Plano Decenal de Educação para Todos*. Ele é apresentado pelo Ministro da Educação em maio de 1994 e dirigido diretamente "aos Professores e Dirigentes Escolares", dispensando as necessárias mediações de outras instâncias, tais como as secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas. Marca-se, assim, o início da construção de um novo paradigma político, em cujo centro se encontra a legitimidade da ciência posta em prática por especialistas e orientada pela razão instrumental. Há uma retomada dos princípios utilitaristas do pragmatismo.

O documento traz o "Roteiro-Sugestão para Discussão do Plano Decenal nas Escolas", tendo como documentos de referência: 1) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*; 2) *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*; 3) *Plano Decenal de Educação para Todos*; 4) *Plano Decenal Estadual de Educação para Todos*; 5) *Plano Decenal Municipal de Educação para Todos*; e 6) *Arquivos da Escola*. Ao analisarmos os documentos de referência e outros que resultaram das ações da UNESCO no plano mundial e regional, como a *Declaração de Nova Delhi* (também parte do documento) e, também, o *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, da CEPAL/OREALC, percebemos uma eficiente produção ideológica.

O *Plano Decenal de Educação para Todos* é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO/BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação, que resultaram na reforma educacional brasileira de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos de forma competente por especialistas, em geral pesquisadores e professores universitários de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação.

São do período dos dois governos Fernando Henrique Cardoso as seguintes iniciativas: a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - , a reforma da educação tecnológica e do aparato de formação profissional, a implementação do FUNDEF, enquanto mecanismo de descentralização da educação fundamental, a privatização, a fragmentação e o empresariamento da educação superior, assim como as alterações na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino e a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e seus instrumentos de avaliação.

Retomando momentos históricos significativos, Ballalai (1989) analisa a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, apontando que a criação da escola pública, as tendências da chamada Escola Nova nas décadas de 50, 60 e 70 e a lei 5692/71<sup>24</sup> foram marcadas pela seletividade e pelo psicologismo ou pragmatismo que impediram uma discussão mais séria sobre o papel da língua estrangeira no processo educacional brasileiro. Foram várias as reformas educacionais no Brasil, desde a década de 1920 quando ainda não havia um sistema organizado de educação pública como a rede de ensino controlada pelo Ministério da Educação e Desporto (OLIVEIRA, 1997), e todas seguiram as recomendações mundiais para a educação. Inicialmente, essas reformas se contrapunham ao ensino tradicional dando lugar às pedagogias psicológicas, que enfatizavam a aprendizagem e não o ensino. Com as novas tecnologias e a

---

<sup>24</sup> Magalhães & Dias (1988) demonstram o caráter do ensino da Língua Estrangeira no IIº Grau na Lei 5692/71 como sendo essencialmente prático e voltado ao ensino profissionalizante. Embora alegue objetivos formativos, não regulamenta nenhuma iniciativa que possibilite este objetivo.

intensificação da globalização, a partir dos anos de 1980, retomam-se aspectos do tecnicismo educacional visando atuar no mundo da informação. Será que por trás desse discurso de necessidade de mudanças nas políticas de ensino não está apenas uma manobra ideológica, mudança para continuarem as mesmas? Será que essas mudanças trarão melhoras no ensino de língua estrangeira nas escolas?

O ensino de língua estrangeira, e em particular de língua inglesa, no Brasil sempre teve caráter de elitização e desigualdade cultural e social, mas a sua trajetória, desde o Império, quando foi introduzido, até o presente, sofreu mudanças teóricas nos objetivos e metodologias. Durante o império, a metodologia para o ensino de línguas modernas era tradução de textos e análise gramatical, a política educativa para o ensino de línguas tendia para um fim pragmático. Desde a inclusão da disciplina Línguas vivas ou modernas no currículo, com a chegada da família real em 1808, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi sendo gradualmente reduzido, porém foi na primeira República que a redução na carga horária dedicada ao ensino de línguas foi ainda mais acelerada (Cf. CHAGAS, 1957).

Na reforma de 1931, de Francisco Campos, deu-se mais ênfase ao estudo das línguas modernas e foi introduzido o método direto, que se propunha a ensinar a língua através da própria língua, obedecendo à seqüência ouvir, falar, ler e escrever. As noções gramaticais deveriam ser deduzidas, e o significado das palavras era transmitido pelo contexto e não pela tradução. Segundo Chagas(1957, p.92), “a reforma introduzida neste período é uma experiência magnífica que até hoje não achou continuadores no âmbito da escola brasileira de segundo grau”. Essa reforma, considerada os “anos dourados” das línguas estrangeiras, deu ênfase ao ensino “prático” da língua. O ensino era orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos e culturais, contribuindo assim para a formação crítica e o entendimento de outras civilizações e povos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, Lei nº 4.024(61), reduziu consideravelmente o ensino de línguas e devido a isso ela é considerada a origem do fim dos “anos dourados” das línguas estrangeiras, seguida pela lei complementar de 1971, Lei nº 5.692 /71, que permitiu a retirada do ensino de línguas de muitas escolas

do 1º grau e a redução da carga horária para uma hora semanal no 2º grau. Já a lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, parágrafo 5º, garante a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série do ensino fundamental. De acordo com os PCNs, a língua estrangeira, entre outras coisas, prepara os jovens para responderem às exigências do novo mundo globalizado, em que a informação pode ser partilhada instantaneamente.

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, nas escolas públicas e privadas, já está defasado há algum tempo; há um consenso por parte dos próprios professores, diretores e alunos de que não se aprende uma língua estrangeira na escola, seja porque os professores não são bem qualificados, seja porque não há recursos tecnológicos necessários para o seu ensino, seja pelo número de alunos em sala, enfim, uma longa lista de justificativas. Por outro lado, acredita-se que em institutos especializados no ensino de línguas se aprende muito bem o idioma. A crença é que tais estabelecimentos oferecem um ambiente de aquisição dito quase perfeito, uma vez que os professores possuem ótima fluência e conhecimento tanto da língua como da cultura, e a língua se constitui não apenas em objeto de estudo, mas também em instrumento de estudo. O mais contraditório, no entanto, é que esses institutos não são considerados estabelecimentos de ensino, mas estabelecimentos comerciais, e as pessoas encarregadas do ensino da língua não são consideradas professores, mas instrutores, de acordo com a lei do sindicato em vigor desde 2004 em todo país.

No artigo 36, inciso III da LDB, está estabelecido que deverá ser incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição para o ensino médio. Segundo os PCNs de Língua Estrangeira, o ensino de línguas deve se dar por meio dos temas transversais para proporcionar uma melhor compreensão do mundo em que se vive. O conhecimento em língua estrangeira deve ser usado como um instrumento de comunicação com o mundo e desenvolver, através das habilidades lingüísticas, a autoconfiança e a identidade política, técnica, social e cultural dos alunos (LDB Lei nº9.394 de 1996). Tal documento está em sintonia com o relatório Delors (2003, p. 138):

[...]A Comissão pensa que se deve insistir mais no ensino das línguas para que o maior número possível de jovens aprenda uma língua nacional e uma outra de grande difusão. O conhecimento de uma língua internacional será indispensável na aldeia global e no mercado mundial do século XXI. O domínio de duas línguas por todos não é um objetivo inacessível e, aliás historicamente, a capacidade de falar várias línguas é regra comum em numerosas partes do mundo. Em muitos casos, o conhecimento de uma língua internacional pode ser indispensável à aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos mais recentes que ajudarão um país a atingir níveis modernos de desenvolvimento econômico. Encorajar as crianças e os jovens a aprender várias línguas é dotá-los de trunfos indispensáveis para alcançarem sucesso no mundo de amanhã.

De acordo com o relatório “Nossa Diversidade criadora”, da comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (UNESCO,2000), somos todos diversos, mas com a mesma dignidade e os mesmos direitos. No entanto, algumas diferenças se tornam motivo de intolerância e preconceito, principalmente entre os jovens, negando a diversidade como vantagem. Essa realidade é muitas vezes “naturalizada” para a promoção da governança mundial, da cooperação internacional e aquisição e assimilação das novas tecnologias, assegurando o consumismo e a expansão do mercado. Mais uma vez se afirma a importância de uma política de ensino de línguas estrangeiras que inclua conceitos como nação, identidade cultural, dominação e desigualdade, e não de uma política assistencialista que objetiva manter os países economicamente dependentes na subordinação. Há uma contradição na política de ensino de línguas que está no Art. 26, § 5º da LDB, que dispõe: “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”.

Apesar de haver o reconhecimento da necessidade e da importância de se aprender uma língua estrangeira nos dias atuais, as políticas públicas em relação ao seu ensino-aprendizado se mostram pouco efetivas. As escolas públicas e privadas não oferecem opções de línguas a serem aprendidas, limitando-se, na grande maioria, ao inglês, com algumas poucas que oferecem o espanhol. Na realidade, diante do mundo



globalizado e do mercosul, há um consenso de que essas instituições deveriam estar no mínimo oferecendo as duas para todos.

Um outro fator limitante é o que várias vertentes costumam chamar de nível de competência lingüística atingido nas escolas. Esse nível se restringe, mesmo após sete anos de estudo, em saber algumas regras gramaticais básicas e em saber *the book is on the table*. Em outras palavras, é um inglês para brasileiro ver, ele sabe que o livro está lá, porém não tem a mínima idéia do porquê e nem do que fazer com ele.

Diz-se que o domínio de uma língua estrangeira é instrumento importante para o exercício da cidadania, que se insere num contexto em que as fronteiras culturais expandem-se continuamente, e que por isso a língua estrangeira, além de ser instrumento de comunicação, é também uma oportunidade concreta de perceber e estabelecer relações com outras culturas com formas diferenciadas de pensar, sentir e agir. Isso possibilita a valorização da diversidade cultural, fator que legitima as diferenças entre os povos – aspecto fundamental para a convivência e qualificação no cenário da globalização em que vivemos. A língua estrangeira considerada na sua dimensão instrumental/funcional, constitui-se em ferramenta de trabalho que permite interagir com as multiculturas e as novas tecnologias que permeiam a modernidade.

As políticas educacionais brasileiras não asseguram a inserção de qualidade necessária nas escolas, levando aqueles que têm condições a buscar este ensino em instituições especializadas de ensino de idiomas, negando, assim, sua condição de direito social, corroborando o pensamento de Gentili (1998, p. 4): “vivemos em um sistema onde os ‘melhores’ triunfam e os ‘piores’ fracassam”. Dessa forma, aqueles que podem ter acesso a um curso de idiomas têm maiores chances de sucesso.

Paradoxalmente, o ensino de língua estrangeira é visto como pouco relevante e distinto das demais disciplinas. “Quanto às memórias recentes, há um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por conseqüência, o professor despertam nos aprendizes.” (PAIVA, 2005, p. 9) Apesar de enfatizar a necessidade de contextualização e aproximação do ensino de língua estrangeira com a realidade pessoal e cotidiana dos estudantes e a necessidade de integração desta com as demais disciplinas, com os PCNs para o ensino fundamental temos a impressão de

que as transformações advindas da globalização e da informática reforçam o caráter pragmático e utilitário desse ensino. No entanto, os PCNs não foram documentos elaborados para apresentar “a única alternativa” ou “a resposta final” para a educação no Brasil. São documentos importantes que podem iluminar as discussões sobre educação em vários contextos e em várias disciplinas do currículo. Os PCNs foram feitos para contextos variados no Brasil. A intenção principal era fazer com que, em escolas onde não se pudesse ensinar as famosas quatro habilidades lingüísticas – compreensão de texto, compreensão oral, comunicação oral e comunicação escrita<sup>25</sup> – fosse possível encaminhar um ensino de línguas estrangeiras que fornecesse ao aluno a possibilidade de envolvimento discursivo por meio da leitura, o que representaria ganhos inestimáveis para ele. É possível interpretar que os PCNs de Línguas Estrangeiras têm como um dos principais objetivos mostrar a importância do envolvimento discursivo. Não há educação lingüística que não dê ao aluno a possibilidade de envolvimento na construção de significados. Segundo o documento:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de 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. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem. (BRASIL, 1999)

Essa visão pragmática e utilitária está presente na justificativa para a inclusão do ensino de língua estrangeira na educação básica, que, segundo os PCNs, deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. E, apesar de não estar determinado nos PCNs qual língua deve ser ensinada, a relevância da escolha do inglês é determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, na cultura, na educação, na ciência e no trabalho, principalmente em

---

<sup>25</sup> Reading, speaking, listening and writing.

função do poder e da influência da economia norte-americana. Em países desenvolvidos da Europa as pessoas aprendem outras línguas nas escolas, e os estados têm uma política lingüística claramente “aditiva”, em busca de uma suposta hegemonia<sup>26</sup>. Num mundo globalizado, o ensino de língua estrangeira também seria globalizado, tendo o aluno a chance de optar por duas ou mais línguas de sua preferência. No entanto, a disciplina língua estrangeira ainda é muitas vezes vista como dispensável, principalmente para alunos do ensino público, mesmo diante da globalização.

A política nacional para o ensino de língua estrangeira parece novamente contraditória. Contraditória porque, diferentemente dos PCNs para o ensino fundamental, os PCNs para o ensino médio defendem o ensino da comunicação oral e escrita em língua estrangeira como ferramenta imprescindível no mundo moderno, porém, na maioria das vezes, não efetivam as propostas dos documentos oficiais, permitindo brechas na legislação. Percebe-se ainda uma falta de preocupação com esse ensino nas decisões políticas, por exemplo na exclusão da avaliação de língua estrangeira nos exames nacionais, como o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>27</sup> e até mesmo alterando o caráter eliminatório da língua estrangeira do exame do Itamaraty. O que ocorre também em algumas escolas é a separação desta disciplina com relação às demais, conforme inciso IV do artigo 24 da LDB de 96: “[...]poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”. Tal medida dá abertura para a terceirização do ensino de língua estrangeira, bem como impede a integração do ensino de língua estrangeira com os demais conteúdos e com o projeto educacional, podendo dar à disciplina um caráter secundário.

Procuramos pensar a questão do papel da Língua Inglesa (LI) no mundo globalizado refletindo sobre os conceitos relativos à educação e à globalização, analisando os documentos que norteiam as políticas educativas nesse setor. Dentro da

---

<sup>26</sup> Para mais detalhes sobre a discussão das políticas lingüísticas em países europeus, cf. MELLO, 1999.

<sup>27</sup> Não há nenhum documento determinando a exclusão do inglês dessas provas, no entanto, ao analisarmos as provas passadas, a língua inglesa não está presente.

nova conjuntura, a língua estrangeira, em especial o inglês, é apontada como uma necessidade premente devido à sua presença no dia-a-dia. A discursividade contemporânea diz que, para que o cidadão possa interagir no mundo globalizado e poliglota de hoje, é preciso que ele tenha acesso a um ensino eficiente de línguas.

Ao considerarmos os fatores econômicos, políticos e sociais que orientam o ensino de línguas no Brasil, notamos a existência de um mercado lingüístico que favorece a procura por instituições privadas especializadas no ensino de idiomas, definindo, assim, o conhecimento em língua estrangeira como vantagem competitiva individual, que aponta para a mercadorização, também, do ensino de línguas e, conseqüentemente, para o aumento da desigualdade de oportunidades educativas.

O crescente interesse pelo aprendizado de uma língua estrangeira é hoje uma tendência que se verifica tanto nacional quanto internacionalmente. Prova disso é o grande número de escolas privadas do ensino infantil ao médio que oferecem ensino bilíngüe e, em algumas, até multilíngüe. A proposta dessas escolas é preparar o profissional globalizado com os principais requisitos buscados pelas grandes empresas, entre eles iniciativa, boa formação, independência, criatividade, facilidade de relacionamento e fluência em idiomas. Esse sistema, conhecido como IB (Bacharelado Internacional, em inglês), foi criado na Suíça em 1965 e hoje já está em 94 países, sendo o diploma válido e reconhecido em todos eles. (Cf. Folha de São Paulo, 20 de dezembro de 1998)

Um outro exemplo da recente procura por idiomas são os certificados em língua estrangeira oferecidos por instituições especializadas no ensino de línguas estrangeiras, como o FCE, CAE, CPE e BEC, da Universidade de Cambridge, da Inglaterra; o TOEFL, dos Estados Unidos; o CEPAL e CEFAL, da França; e o DELE, da Espanha<sup>28</sup>. Eles são reconhecidos pelo MEC e pelo governo de outros países e passaram a ser condição obrigatória para conseguir uma vaga em universidades fora do país, bolsas de estudo, MBAs, graduação e pós-graduação, mesmo que em alguns

---

<sup>28</sup> FCE, First Certificate in English; CAE, Certificate of Advanced English; CPE, Certificate of Proficiency in English; BEC, Business English Certificate; TOEFL, Test of English as a Foreign Language; CEPAL, Certificat D'Etudes Pratiques; CEFAL, Certificat D'Etudes Fondamentales; DELE, Diplomas de Español como Lengua Extranjera.

casos o idioma nem seja utilizado. Muitas vezes, esses certificados também ajudam a garantir a vaga no mercado de trabalho.

No Brasil, o Ministério da Educação reconhece a necessidade de se conceber um ensino de idiomas estrangeiros objetivando a comunicação real, porém sabe-se que são raras as oportunidades que o aluno tem para participar efetivamente de uma comunicação em língua estrangeira. Reconhece-se, também, a necessidade de se recorrer a institutos especializados no ensino de língua estrangeira para se aprender a língua, como está no próprio documento:

[...] o que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de língua estrangeira tem sido, tacitamente, retirado da escola e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola cumpra essa função. (BRASIL, MEC, 1999, p.49)

Vivemos numa era em que a produção e reprodução da ordem social dependem em muito das práticas e processos de natureza cultural. O discurso é o gerador de significados, de práticas e de ideologias que permeiam a sociedade, sendo a mídia a transmissora e responsável no alavancar desse processo (FAIRCLOUGH, 1992). “Ideologias se alojam no imaginário e identitário coletivo criado a partir de práticas discursivas” (MOITA LOPES, 1996). Todos esses indícios levam a evidenciar um processo de dominação por fatores sócio-historicamente constituídos e difundidos por meio das culturas de massa e do processo de globalização mundial. As imagens e representações difundidas por esses veículos fazem com que introjetemos determinadas concepções e comportamentos. Cabe a nós a tarefa de reconhecer tais traços ideológicos e de criar oportunidades que revelem tais concepções para serem vistas criticamente.

Os PCNs não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. De acordo com os Parâmetros a leitura atende as necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o

desenvolvimento integral do letramento do aluno. Essa abordagem do ensino da LE, soma-se a vários outros fatores, tais como a falta de professores qualificados e que realmente dominem a língua, os materiais didáticos não apropriados (ou até mesmo inexistentes no caso de algumas escolas públicas), metodologia antiga e inadequada, turmas muito grandes que dificultam o aprendizado da LE, tanto na escola pública quanto na particular.

Mesmo após esses grandes esforços e investimentos político-ideológico-econômicos pode-se dizer que essas reformas não estão terminadas. Schütz (2002, p. 95) comenta que, apesar das leis e reformas, o ensino de inglês nas redes de escolas de ensino fundamental/médio até hoje em dia “parece ter ficado encajado no método de tradução e gramática do início do século”. A ineficiência do ensino de línguas estrangeiras em grande parte dos colégios, associada à grande necessidade de domínio de uma LE no mundo moderno, principalmente o inglês, desloca o seu aprendizado para os cursos livres de línguas e leva a uma grande “proliferação dos cursos comerciais operando em redes de franquia” (Schütz, 1999) no Brasil a partir dos anos 60.

Será mesmo que só é possível aprender inglês em instituições especializadas? Se for o caso, não seria melhor tentarmos mudar essa situação? Em que situações seria pertinente recorrer a elas?

### **CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE INGLÊS**

O ensino de línguas estrangeiras, até meados da década de 90, não objetivava, de maneira geral, permitir acesso à informação. Ao se apropriar de uma nova língua, o aluno não se apropriava também dos seus bens culturais. A preocupação evidente era assimilar os aspectos gramaticais necessários. No entanto, nos anos 90, os processos de globalização econômica e cultural deixaram suas marcas profundas em inúmeras áreas das sociedades por meio de um discurso de necessidade de novas habilidades. Uma delas é a necessidade de competências específicas em línguas e culturas estrangeiras para segmentos profissionais mais variados, muito além das áreas tradicionalmente ligadas ao comércio internacional.

Em quase todos os setores da sociedade e da economia cresceu a pressão para se acompanhar as atuais tendências globais dessa área para não perder terreno no âmbito competitivo da economia mundial, em que a obrigação de aumentar a produtividade elimina a cada dia milhares de postos de trabalho menos qualificados. Portanto, durante as últimas três décadas, conhecimentos em línguas estrangeiras tornaram-se imprescindíveis tanto para os indivíduos quanto para as empresas. Em decorrência disso, dentro do desenvolvimento das metodologias e abordagens didáticas, sentiu-se a tentativa contínua de ganhar mais eficiência no binômio ensino–aprendizagem de idiomas, o que resultou no desenvolvimento cíclico de novas abordagens didáticas. Nesse contexto, o objetivo primordial é tornar possível que o seu aluno atribua e produza significados, na suposição de que essa seja a meta última do ato de linguagem. (Cf. FARACO, 2002)

As duas abordagens mais recentes são a sócio-construtivista e a comunicativa, cujo embasamento teórico encontra-se no âmbito sociológico e filosófico, e no conceito de competência comunicativa como base para uma renovação da legitimidade da democracia representativa e pluralista. A partir da década de 60, pesquisadores começaram a enfatizar a importância da interação comunicativa a fim de que os alunos fossem capazes de compreender e usar a língua estrangeira de forma significativa, e não apenas reproduzir expressões fixas (*chunks*). A abordagem comunicativa vem trazer uma nova perspectiva com respeito ao estudo da linguagem. O ensino de uma

língua estrangeira não estaria calcado somente em termos gramaticais, como estruturas e vocabulário ou em leitura com gramática, mas em termos de funções comunicativas (LARSEN-FREEMAN , 1986). O objetivo principal é emancipatório: dar ao aluno as ferramentas lingüísticas necessárias para defender seus interesses num ambiente social codificado pela língua alvo. Programas integrativos de cursos para a aquisição de L2 por trabalhadores imigrados deram início à abordagem comunicativa.

Como a aquisição e/ou aprendizagem de uma segunda língua é um processo complexo constituído de um número significativo de variáveis, modelos de aprendizagem e pesquisas em aquisição de língua estrangeira têm procurado explicar alguns dos fatores que interagem nesse processo, tais como questões relativas à metodologia e recursos instrucionais, diferenças individuais do aprendiz (aptidão, estilo cognitivo etc), o contexto de aprendizagem, características do professor, aspectos relativos à língua a ser aprendida, os processos cognitivos dos aprendizes e sua produção efetiva (NAIMAN et al, 1978; SKEHAN 1989).

No presente capítulo faço uma breve descrição das metodologias vigentes para o ensino de línguas fundados nas pedagogias psicológicas<sup>29</sup>, para depois buscar um outro referencial teórico-metodológico na Análise do Discurso. Procuo analisar os efeitos de sentido percebidos no discurso do cidadão globalizado a partir de alguns construtos teóricos formalizados pela AD, mais especificamente por Pêcheux (1988). Tomando como eixo as noções de sujeito e linguagem, busco discutir como esse sujeito está relacionando-se com a língua inglesa para, a partir daí, apontar as dificuldades e limitações das políticas de ensino desse idioma e suas implicações.

### **3.1. Teorias de aquisição de língua estrangeira – inglês.**

Ao invés de um sujeito que se apropria da língua, é a língua que se apropria do sujeito. (FARIA, 1997)

---

<sup>29</sup> Cf. MIRANDA, 2000



Uma das primeiras e mais significativas contribuições da Lingüística moderna para o ensino de segunda língua e de língua estrangeira foi a concepção de lingüística estrutural, que, quando combinada com a teoria behaviorista de aprendizagem, levou ao desenvolvimento do método audiolingual. Saussure, e a sua corrente estruturalista, influenciou as diversas áreas da ciência e, em especial, a psicologia. A partir dos estudos de Skinner, Bloomfield desenvolveu sua teoria de aprendizagem de línguas calcada nos princípios da imitação e do condicionamento. A fala não é uma capacidade inata do ser humano, e a linguagem é desenvolvida a partir dos modelos lingüísticos, ou seja, das formas utilizadas, ouvidas e, conseqüentemente, repetidas (Cf. BLOOMFIELD, 1933).

Uma das características do Behaviorismo é a teoria de aquisição de língua, que tem como base a teoria da psicologia que se refere não apenas à linguagem, mas a todo e qualquer processo de aprendizagem e de comportamento. Segundo o Behaviorismo, as pessoas aprendem por meio da formação de hábitos, dessa forma os erros são conseqüência de maus hábitos ou de interferência da língua materna.

Nessa visão, para repensar a natureza da linguagem e sua aquisição, a imitação e a repetição são fundamentais sendo os *drills*<sup>30</sup> a maneira pela qual se dá o treinamento para a formação de hábitos corretos de comportamento verbal, evitando-se assim os erros. Os alunos simplesmente reagem e respondem aos estímulos do professor, que controla e monitora todo o processo. Assim, como afirmam Richards e Rodgers (1986, p. 56),

O fracasso no aprendizado não é jamais resultado do método, mas sim de seu uso incorreto, por exemplo a falta de ênfase e de exercícios de prática por parte do professor ou a falha do aluno em memorizar as estruturas básicas.<sup>31</sup>

Nessa perspectiva, se a aquisição de uma língua se dá de forma tão previsível, por que será que ainda há tantas pessoas que não conseguem aprender, enquanto que

<sup>30</sup> Exercícios de repetição e substituição muito utilizado no método audiolingual.

<sup>31</sup> Failure to learn results only from the improper application of the method, for example, from the teacher not providing sufficient practice, or from the learner not memorising the essential patterns and structures; but the method itself is never to blame.

outras conseguem utilizando o mesmo método “controlado” pelo mesmo professor? Será que devemos culpar ou louvar métodos ou professores?

Fato é que a corrente behaviorista influenciou fortemente o ensino de Língua Estrangeira, representada pela metodologia audiolingual, predominante da década de 1960 a 1980, sendo possível encontrar adeptos até o presente momento. Essa abordagem tradicional do ensino de línguas é ainda hoje geralmente praticada nas escolas. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura e das regras do idioma por meio do esforço intelectual e de sua capacidade dedutivo-lógica. A forma tem importância igual ou maior do que a comunicação. (Cf. RICHARDS E RODGERS, 1986 e LARSEN-FREEMAN, 1986.)

Ensino e aprendizado são vistos como atividades num plano técnico-didático delimitado por conteúdo. Ensina-se a teoria na ausência da prática. Valoriza-se o correto e reprime-se o incorreto. Há pouco lugar para espontaneidade. O professor assume o papel de autoridade no assunto e a participação do aluno é predominantemente passiva. No caso do inglês ensina-se por exemplo o funcionamento dos modos interrogativo e negativo, verbos irregulares, modais etc. O aluno aprende a construir frases no *perfect tense*, mas dificilmente saberá quando usá-lo.

É um processo progressivo e cumulativo, normalmente atrelado a um plano didático predeterminado que inclui memorização de vocabulário e tem por objetivo proporcionar conhecimento metalingüístico. Ou seja, transmite-se ao aluno conhecimento a respeito da língua estrangeira, de seu funcionamento e de sua estrutura gramatical, com suas irregularidades, de seus contrastes em relação à língua materna, conhecimento que, espera-se, venha a transformar-se na habilidade prática de entender e falar essa língua. Esse esforço de acumular conhecimento torna-se frustrante na razão direta da falta de familiaridade com a língua.

Em 1957, Noam Chomsky propôs uma nova visão de linguagem, considerando a capacidade de criação que os falantes possuem e que lhes possibilita construir novas estruturas sem antes tê-las ouvido. Para Chomsky, os seres humanos não aprendem apenas ao ouvir: eles têm uma capacidade inata para falar que possibilita a interiorização da estrutura gramatical da língua, cuja aquisição é sistemática. Os

estudos chomskyanos transformaram o pensamento científico no que concerne à capacidade humana de pensar, criar e expressar-se. (Cf. SEARLE,1969)

Para Chomsky, há um estado estável da linguagem que é representado na mente, a Gramática, sendo a língua o conjunto finito de sentenças que tal gramática pode gerar. Ele criou o conceito de Gramática Universal (GU). Chomsky estava procurando uma explicação para o fato de que praticamente todas as crianças aprendem sua língua em um momento de seu desenvolvimento cognitivo em que elas estão experimentando dificuldades para conquistar outros tipos de conhecimento. Chomsky argumentou que isso não poderia ser conquistado pela mera exposição a amostras de linguagem no ambiente lingüístico, porque a língua a que a criança é exposta é incompleta e algumas vezes "degenerada" ou fragmentária. Além disso, as crianças parecem ser capazes de adquirir sua língua materna sem qualquer *feedback* sistemático de correção, nem qualquer instrução.

Chomsky então concluiu que as crianças devem ter uma faculdade inata da linguagem – um mecanismo com o qual elas já nascem – que as torna capazes de "decifrar o código" da linguagem que elas eventualmente irão aprender como língua materna, num processo de formulação de hipóteses e testes. A GU de Chomsky pressupõe uma homogeneidade que só é possível por meio da abstração de fatores não estruturais, que atuam em situações reais de uso. Chomsky não tinha um interesse particular por ensino ou aprendizagem de segunda língua, porém seu trabalho influenciou as duas áreas.

Várias abordagens denominadas “Humanistas” surgiram a partir da década de 1980 para o ensino de língua estrangeira – inglês. A abordagem mais utilizada até os dias de hoje é a comunicativa, *Abordagem Comunicativa* ou *Ensino Comunicativo da Língua (CLT)*<sup>32</sup>. O CLT, em suas várias formas e interpretações, tem continuado a dominar o campo de ensino de segunda língua e também, cada vez mais, o campo de ensino de língua estrangeira. Moreira (1999) salienta que a teoria humanista busca considerar o aluno como um ser, um ser pensante. Na prática, podemos dizer que o importante é levar o aluno a se auto-avaliar, a se sentir realizado na atividade que está sendo feita. Segundo Moreira (1999, p. 140) “o ensino deve facilitar o crescimento

---

<sup>32</sup> Communicative Approach ou Communicative Language Teaching.

pessoal". O ensino que não valoriza o ser, não é capaz de entender que o sujeito é livre para escolher o que é necessário para sua vida numa determinada situação, simplesmente impõe comportamentos, ignorando a auto- capacidade de aprender do sujeito, não poderá ser chamado de um ensino satisfatório ou realizável. O ensino de LI deve estar centrado numa abordagem de aprendizagem que valoriza as áreas *cognitiva, afetiva e psicomotora* do indivíduo, valorizando essas áreas haverá o desenvolvimento do ser humano.

É claro que a Lingüística é apenas uma das disciplinas que tem influenciado o ensino de língua estrangeira. Há muitas outras que têm desempenhado um papel muito importante, como a Psicologia e a Educação. Os adeptos da abordagem Humanista consideram o estruturalismo inadequado para o conhecimento e aprendizado de uma língua, pois acreditam que a habilidade de se comunicar vai além do conhecimento das formas gramaticais. Segundo eles, o potencial comunicativo dessas estruturas e a relação entre estrutura e sentido devem ser enfatizados. Isso não significa que as estruturas são desconsideradas na abordagem comunicativa, tanto as estruturas quanto os aspectos funcionais e sociais da língua são considerados.

Uma visão de aprendizagem de segunda língua que compartilha alguns pressupostos da abordagem da GU é a Teoria do filtro afetivo <sup>33</sup>, de Krashen (1982). Com base em pesquisas em aquisição de segunda língua (L2), Krashen propôs que, devido a aprendizagem em L2 ser similar à aprendizagem em língua materna (L1), deveriam ser feitos esforços para criar ambientes em salas de aula de L2 que se aproximassem das condições da aquisição de L1. Ele supôs que, se aprendizes de L2 fossem expostos a um "*input* compreensível" e se recebessem oportunidades de se concentrarem mais em significados e mensagens do que em formas gramaticais e acuidade, eles seriam capazes de adquirir sua segunda língua de forma parecida com que os aprendizes de L1 aprendem sua língua materna. Dessa forma, a *Monitor Theory*

---

<sup>33</sup> Monitor Theory. Krashen baseou sua teoria geral num conjunto de cinco hipóteses básicas: a aquisição – a hipótese da aprendizagem, a hipótese de monitoramento, a hipótese da ordem natural, a hipótese do *input* e o filtro afetivo (Mitchell & Myles; 1998). Para Krashen, o filtro afetivo é o primeiro obstáculo com que o insumo se depara antes de ser processado e internalizado. O filtro afetivo parte do processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender uma língua, e que regula e seleciona modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade nesta aquisição.(KRASHEN, 1982)

disponibilizou um considerável apoio para o ensino de língua estrangeira e segunda língua, particularmente para o CLT e para o movimento que não se centrava em forma lingüística, mas em comunicação e significado. Segundo ele,

a aquisição de uma língua requer interação significativa na língua alvo – uma comunicação natural na qual os interlocutores não estão preocupados com a forma, mas com o sentido da mensagem e seu entendimento<sup>34</sup>. (KRASHEN, 1982, p.68)

Uma outra importante contribuição dos estudos lingüísticos modernos para o ensino de língua estrangeira, e particularmente para o CLT, pode ser encontrada na teoria da competência comunicativa, proposta pelo sociolingüista Dell Hymes no começo dos anos de 1970 (HYMES, 1979). Essa teoria postula que saber uma língua inclui muito mais do que saber as regras de sua gramática (i.e. competência lingüística). Hymes chamou a atenção para a importância das regras do uso lingüístico (i.e. competência comunicativa). Essa visão levou a diversos desenvolvimentos no campo do CLT, incluindo a criação de currículos comunicativos, materiais de ensino de línguas e metodologias.

O CLT, também chamado de *Abordagem Comunicativa* ou *Abordagem Funcional*<sup>35</sup>, é a versão britânica do movimento iniciado no início da década de 1960 em reação ao estruturalismo (estudo das formas da língua, de sua estrutura gramatical) e do behaviorismo (reflexos condicionados moldando o comportamento). A abordagem comunicativa então, inspirada pela nova teoria do lingüista norte-americano Noam Chomsky e pelas novas teorias de psicologia cognitiva de Piaget, e motivada pela crescente demanda por métodos de ensino de línguas mais eficazes, surgiu como uma forte reação contra o *audiolingüismo*<sup>36</sup>. Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, em vez da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. A competência comunicativa passa a ser o objetivo em vez da construção de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas. A

<sup>34</sup> Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.

<sup>35</sup> Communicative Approach ou Functional Approach.

<sup>36</sup> Audiolingualism.

abordagem comunicativa parece representar uma evolução em direção a um ensino-aprendizado de línguas mais humano e centrado nos interesses do aprendiz. É a abordagem comunicativa que inspira a maioria dos métodos utilizados em instituições especializadas no ensino de língua estrangeira hoje. Acredita-se que, ao proporcionarem assimilação natural pela interação humana e pelas situações reais de comunicação em ambientes multiculturais, esses se tornam mais eficazes (Cf. RICHARDS e RODGERS, 1986).

Busca-se ainda, com essa perspectiva, explicar o fato de a maioria dos alunos de escolas públicas ou privadas que só estudaram a língua estrangeira em estabelecimentos em que a ênfase é dada à gramática não conseguirem comunicar-se. Ou então, o oposto, pessoas que se mudam para um país onde a língua estrangeira é a oficial e conseguem comunicar-se, mesmo de forma gramaticalmente “incorreta” na maioria das vezes. No entanto, em ambos os casos existem exceções. Como podemos então explicá-las? Será que é o método que auxilia ou atrapalha?

A evidência de que a questão lingüística não se encerra na forma e que uma mesma estrutura pode ter significados diferentes e vice-versa levantou a discussão em torno da importância do significado e dos atos comunicativos, o que provocou uma reviravolta no ensino de LE que se fortaleceu nos anos de 1990 e predomina até o presente momento nas instituições especializadas. Os estudos lingüísticos nessa ótica levam em conta o papel interacional da linguagem e a sua inserção no contexto de uso histórico-social, situando o falante e sua essência nas dimensões sociais, discursivas e contextuais.

Para o Behaviorismo, a Língua, em geral, é um fenômeno complexo, arbitrário, irregular, repleto de ambigüidades, em constante evolução aleatória e incontrolável, e a sua estrutura gramatical apesar de ser, por vezes, complexa e abstrata pode ser categorizada e definida por regras. Já para a abordagem comunicativa, mesmo que algum conhecimento parcial do funcionamento da língua seja alcançado, o mesmo não se transforma em habilidade comunicativa. O que ocorre na verdade é uma dependência predominantemente contrária: compreender o funcionamento do idioma como um sistema e conhecer suas irregularidades dependem de familiaridade com o mesmo. Tanto regras como exceções só farão sentido e encontrarão ressonância

quando já tivermos desenvolvido um certo controle sobre o idioma na sua forma oral; nessa abordagem, o uso deve preceder à forma. Tal controle é aparentemente intuitivo, visto que é só na e pela língua que o sujeito se constitui. No atual contexto, o papel da escola é de formadora de cidadãos críticos, e a concepção de linguagem proposta nos Parâmetros para o ensino de LE é a de linguagem como instrumento de interação social e não meramente de comunicação. Há uma tensão entre ser sujeito à língua e ser sujeito da/na língua.

Para melhor conduzir este estudo, busco a base teórica, principalmente, na Análise do Discurso que surgiu na França, nos anos 1960 do século XX, com as idéias de Pêcheux – mais especificamente, aqui me proponho a ler *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. A Análise do Discurso se preocupa em analisar as construções ideológicas presentes na enunciação, que se opõem à análise de conteúdos. A partir de Pêcheux, a língua passou a ser analisada numa perspectiva material, histórica e social. Segundo ele, o discurso está entre a linguagem (língua para Saussure) e a ideologia.

### 3.2. Língua, sujeito e sentido – um novo olhar

*O sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação. (P. Henry)*

Acredita-se que o poder da palavra é maior do que muitos poderes instituídos pelos homens, como se diz, *a pena é mais poderosa do que a espada*<sup>37</sup>. A palavra traz registros da vida: os costumes, idéias e realizações. Afirma-se inicialmente que a *palavra*, enquanto signo, é o material semiótico privilegiado veiculador da ideologia, devido à sua capacidade de refletir e refratar as condições de produção sócio-

---

<sup>37</sup> The pen is mightier than the sword.

historicamente presentes no discurso. Afirma-se também que *a palavra*, compreendida mais amplamente como signo lingüístico e verbal, é constitutiva da consciência, da ideologia, do pensamento e, por conseguinte, dos sujeitos, por ela ser o resultado das *interações sócio-histórico-verbo-ideológica* (Cf. BAKHTIN, 1992).

O signo é um produto social e verbal, além de ideológico. Concebe-se, quanto à sua natureza, que o signo não é um produto da consciência individual, pois sua origem é o exterior, e sua localização se dá em um determinado momento, na mente do indivíduo, justamente pelo seu caráter semiótico, como deixa explícito Bakhtin (1992, p. 36):

A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

Tal afirmação aponta para uma abordagem dialógica, e totalmente diferenciada do positivismo do signo lingüístico, fazem avançar a concepção de signo. A partir das reflexões bakhtinianas, o signo não será entendido como presente no plano do sistema puro e neutro da língua, referido como a relação em si mesmo, relação tida como arbitrária e constituída pela associação mental de um significante e um significado, como habitualmente se atribui à linha saussureana. O signo lingüístico, ou *palavra*, enquanto produto semiótico, tem duas características específicas: a de refletir uma dada realidade, no plano imediato, e, posteriormente, alterá-la ou modificá-la, no plano mediato, como enfatiza Bakhtin (1992, p. 32):

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo



se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.

Ressalta-se que a capacidade de reversibilidade do signo social verbal ideológico é garantida por sua característica de mediação semiótica entre o objeto e o sujeito, produzindo com isso o movimento singular da consciência, de forma dialética, exterior-interior-exterior. Quanto às questões da constituição da consciência e da ideologia, enfatiza-se, ainda, que as palavras, ou os signos verbais, devem ser estudadas de forma objetiva no discurso, uma vez que são fenômenos sociais, conforme Bakhtin (1992, p. 33) explica:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou as conseqüências que dele decorrem.

A consciência e a ideologia, nesta perspectiva, não são aceitas como internas ao indivíduo. Nega-se que tais fenômenos dêem-se sem nexos causais baseados no terreno exterior, pelo fato de admitir-se que tanto a consciência quanto a ideologia são constituídas pelos mesmos materiais semióticos, quais sejam, os signos verbais, as palavras. E, é graças ao caráter de reversibilidade do signo verbal ideológico, que as palavras, ao exercerem a função de signos verbais, medeiam o processo de tomada de consciência e do posicionamento ideológico do sujeito. Com isso, tem-se que a palavra, na perspectiva enunciativa da interação verbal, será entendida sempre como elemento material e signo social ideológico. Não há uma neutralidade da palavra visto que ela pode preencher qualquer função, seja ela ideológica, científica, moral, por isso, a sua compreensão exige que se vá além do seu conteúdo (Cf. BAKHTIN, 1992). Mas qual é

a definição de linguagem e de ideologia no mundo globalizado, na sociedade de consumo?

“A palavra ideologia foi criada no começo do século XIX para designar uma teoria geral das idéias” (CHAUI, 1983, p.33). Karl Marx<sup>38</sup> fez uso político desse termo no seu livro *A Ideologia Alemã*, onde demonstra como, em uma sociedade dividida em classes, a classe dominante faz tudo para se manter no poder. Para tanto, usa de mecanismos como a violência contra aqueles que se mostram contrários a sua posição. Porém, segundo Chauí (1983, p.77), “a violência pode voltar-se contra a classe dominante, pois o povo dominado pode voltar-se contra essa violência”. Então, quem domina se utiliza da ideologia, fazendo a dominação pelo convencimento. A classe dominante dissemina sua idéia entre a população, convencendo-a de que tal estrutura social é a melhor, ou até mesmo a única. Após algum tempo, essas idéias se tornam “idéias de todos”. Temos então o mascaramento da violência.

De acordo com Ramos (1984, p.17), “a classe que exerce o poder vai fazer uso de todos os mecanismos de persuasão possíveis e imagináveis, através das escolas, igrejas, mídia e outros Aparelhos Ideológicos<sup>39</sup>”. A ideologia associa-se ao discurso como forma de manifestação da linguagem para e sobre o sujeito e a história. Segundo Chauí (1983, p.24), “A ideologia inverte as relações entre as causas e os efeitos, abstrai os fatos de seu contexto social e histórico. Ela é uma visão distorcida, falsa da realidade. Isso não acontece por descuido, mas por objetivos bem específicos da classe dominante”. A linguagem, sob a ótica da Análise do Discurso, é a mediação possível entre o homem e a realidade social, em formações ideológicas que favorecem ou impedem a permanência ou o deslocamento do “status quo”.

A Análise do Discurso de Pêcheux nasceu na França na década de 1960, como possibilidade de intervenção política fundamentada na linguagem. Ela articula linguagem, sujeito e ideologia. Trata-se de uma Análise do Discurso de orientação lingüística, marcada pelo marxismo althusseriano e pela psicanálise, portanto assume a

---

<sup>38</sup> Karl Marx e Friedrich Engels projetaram uma sociedade justa e igualitária em oposição à burguesa, propondo mudanças na forma de pensar e produzir a história, estabelecendo ligações com a sociedade capitalista e os vários tipos de sociedades do passado. Decorrem disso as bases do materialismo histórico dialético.

<sup>39</sup> Cf. Althusser, 1985.

concepção de sujeito assujeitado pela ideologia e pelo inconsciente<sup>40</sup>. Essa Análise do Discurso vem substituir a forma de análise tradicional e lingüística desenvolvida até então.

Para construir a noção de discurso, Pêcheux apóia-se criticamente em Saussure, e reconhece nele o ponto de origem da Lingüística como ciência. Para a Lingüística de Saussure, o objeto de análise é a língua em si mesma, como sistema. Já para a Análise do Discurso – embora o ponto de partida seja a linguagem em sua materialidade, em seu funcionamento, portanto sem desconsiderar o gesto simbólico de Saussure – a análise é norteadada pelo sujeito e a situação (social e histórica), a condição de produção, o interdiscurso e a formação discursiva. Segundo Ferreira (2003), o discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre ideologia e língua. É na e pela língua que se compreende como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. A noção de sujeito e de sujeição ideológica é o ponto central da AD, sendo responsável pela ruptura epistemológica na/da Lingüística.

O discurso situa-se entre a língua, a ideologia, o sujeito e a história, sendo lugar de encontro, imbricação, mediação e observação. De acordo com Teixeira (2000), a AD procura compreender como se constrói sentido no discurso, levando-se em conta um sujeito que falha em dizer porque as palavras lhe escapam. Pêcheux, então, formula a idéia de que a AD pode ser um lugar de formação de sentidos e não de afirmação ou captura de sentidos. Pêcheux (1993) diz que a AD analisa o estudo da construção dos objetos discursivos, dos acontecimentos e, também, dos “pontos de vista” e dos “lugares enunciativos” no intradiscurso.

Em sua elaboração da AD, Pêcheux busca uma concepção de discurso. Para isso, vincula-o à história e à interpretação do homem perante os fatos, criando um espaço teórico entrecruzando acontecimento, estrutura e a tensão entre história registrada e interpretação. Segundo Ferreira (2003), a ideologia constitui-se da contradição entre o mundo e a linguagem. Na AD, o que interessa não é apenas o sujeito, mas as posições do sujeito, uma vez que ele é pensado discursivamente,

---

<sup>40</sup> Pêcheux define a ilusão subjetiva e a ilusão de sentido com base em Freud e Lacan. Em *Semântica e discurso* ele reconhece que "o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento" (1988, p. 152-153). O discurso "aparece" como ocultação do inconsciente (p. 175).

ocupando um lugar para ser sujeito daquilo que diz. O sujeito do discurso é pensado num processo de constituição, contituindo-se no seio dos acontecimentos histórico-sociais.

Na AD, o reconhecimento de sujeito constituído na e pela linguagem e a percepção de que o falante ocupa um lugar no tempo e no espaço e é afetado pelos acontecimentos são essenciais. Como podemos ver, a análise do discurso pensada por Pêcheux está constituída em um lugar particular entre a Lingüística e as Ciências sociais.

Pêcheux trabalha com a oposição entre a base lingüística, sistema comum a todos os falantes, conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, e processos discursivos, que são diferenciados de acordo com processos ideológicos que os determinam; não sendo, portanto, expressão de pensamento, ou de uma atividade cognitiva. Anterior à linguagem, o pensamento é uma massa amorfa (Cf. SAUSSURE, 1995 ).

Segundo Pêcheux, para analisarmos um discurso devemos remetê-lo ao conjunto que o cerca. Logo, é fundamental entender a noção de ideologia, que está intimamente ligada aos anseios de uma classe dominante que determina, através de regras, normas, representações e valores, todo o modo de pensar e agir de um período histórico. O que tomamos como verdade é discurso da classe dominante. No entanto, é preciso considerar esse próprio “conjunto que o cerca” como efeito discursivo, cujas marcas fundam as relações humanas.

Pêcheux tenta esmiuçar diferentes formações discursivas e suas relações ideológicas , ocultamentos e escamoteamentos em face da ideologia. A partir das teses de Althusser, Pêcheux amplia e redefine o conceito de ideologia, baseado no fenômeno ideológico de Marx e de assujeitamento ideológico. Segundo ele, quando falamos em ideologia, falamos de uma certa relação do sujeito com a língua. Conforme Althusser, “É a linguagem que dá forma à existência material da ideologia, e a linguagem tem existência ideológica” (Althusser apud Pêcheux). Portanto, a linguagem não é apenas um fato verbal, mas também as formações ideológicas (que impõem o que pensar) e as

formações discursivas (que determinam o que dizer), que são determinantes para o entendimento das práticas político-sociais.

Esse confronto de forças e interesses opera sobre o sujeito, que não tem liberdade para dizer o que quer, mas é levado a assujeitar-se, a formar enunciados conforme o local social que ocupa na história. É, então, na linguagem que a ideologia se manifesta. A Análise do Discurso rompe com a noção de identidade do sujeito, uma vez que supõe que este não consegue expor em um enunciado tudo o que deseja, e sim apenas explicitar a sua posição ideológica.

Outro pressuposto abordado pela AD é o fato de que todo discurso é formado por diferentes vozes. Assim, um enunciado nunca aparece sozinho, mas é resultado de outras produções enunciativas já ditas. Essa concepção de heterogeneidade do discurso implica a noção de Formação Discursiva, elemento importante para a composição deste quadro teórico. São as Formações Ideológicas que interpelam um sujeito como sujeito ideológico, que acredita ser dono do que fala.

Para Pêcheux, em sua visão teórica da relação entre inconsciente e ideologia, o assujeitamento à linguagem não se realiza fora do ideológico, ou seja, fora da identificação sofrida pelo sujeito à formação discursiva na qual ele se constitui. Para a análise do discurso, o sujeito é uma posição material lingüístico-histórica produzida em meio ao jogo de contradições e tensões sócio-ideológicas. Assim, busca-se compreender o modo de produção de sentidos resultante das posições discursivas de sujeito constituídas.

Pêcheux expõe, inicialmente, o efeito-sujeito como questão central em seu trabalho, que incorpora o histórico-ideológico como constitutivo da materialidade significante. Esse estatuto da análise do discurso permite que conexões sejam feitas a partir de indicações teóricas formuladas no interior de cada campo. Segundo ele, há no discurso uma certa manipulação.

[...]o sujeito, quando diz “eu” (“ego”), o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a “realidade” do que lhe é dado a ser, agir, pensar. Tal relação estabelecida com a “realidade” é da ordem do imaginário, algo que se produz após a entrada do sujeito no simbólico e impede que o sujeito perceba ou reconheça sua constituição pelo Outro, ou seja, o sujeito não percebe que se encontra convocado a se colocar no simbólico e partir do simbólico para dizer “eu” e para se referir a um mundo já simbolizado. (Pêcheux , 1988, p. 163)

O que se tem aqui é uma anterioridade do simbólico produzindo o assujeitamento ao campo da linguagem, ou, dizendo de outra maneira, o que se tem é uma dependência do sujeito ao significante. Sendo assim, para a análise do discurso, o sujeito não é um *a priori*: o que se coloca como ponto de partida é o Outro<sup>41</sup>. Como o sujeito não fabrica a linguagem, então, ele é efeito de sua constituição na linguagem. Ele não é causa ou origem de si mesmo em função desse aprisionamento aos significantes que o antecedem, então, o sujeito é falado antes de falar, e sua entrada no simbólico é a entrada em um sistema significante que remete a si mesmo antes de constituir redes de sentidos historicamente determinados para o sujeito. Ou seja, sem significantes não há sujeito; para haver sujeito há que haver uma inscrição do significante.

Assim, para esse referencial teórico que articula língua e inconsciente, é nessas condições materiais que o sujeito interpreta e produz sentidos. Sobre esse sujeito, Pêcheux nos diz:

Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (1988, p. 163).

---

<sup>41</sup> O “Outro” compreende não só o destinatário – aquele para quem o sujeito planeja e ajusta a sua fala no plano intradiscursivo – mas também envolve outros discursos historicamente já costurados (interdiscurso) e que emergem em sua fala. Essa concepção de sujeito abarca a noção de alteridade : um sujeito que luta para ser uno mas que – na materialidade discursiva – é polifônico.

Essa compreensão de como o histórico-ideológico, constitutivo do processo de “naturalização” dos sentidos enquanto produção de evidências da realidade, figura no simbólico é imprescindível para a concepção de linguagem utilizada neste estudo. A partir da noção de sujeito, dos conceitos de ideologia, discurso e inconsciente, assim como dos efeitos de algumas marcas lingüísticas, busco orientar e fundamentar as implicações disso no ensino-aprendizado de inglês.

### **3.3. Implicações no ensino-aprendizado de língua estrangeira – inglês**

Para Amaral (1999), a exterioridade do discurso corresponde aos discursos já existentes e com os quais o discurso se constitui como um outro discurso. A produção de sentido é ideológica, como diz Bakhtin, “toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. Por consequência, assim como a palavra, o discurso não pode ser desvinculado “da situação social mais imediata ou do meio social mais amplo”(BAKHTIN, 1992, p. 87).

Também com esse pensamento, Michel Pêcheux (1988) afirma que, “o sentido das palavras não pertence à própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Assim, são as posições ideológicas, que estão em jogo no processo sócio-histórico, que determinam o sentido das palavras.

Pode-se dizer que os fundamentos para se pensar esse processo sócio-histórico está em Marx e Engels, que nos dizem:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinantes, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual

correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX E ENGELS, 1984, p.23)

Amaral (1999), comentando esse trecho, nos diz que a partir dele temos o entendimento das condições de produção do discurso, pois nele é exposta a relação contraditória entre produção e reprodução da vida dos homens em sociedade, como também, a relação do:

[...]discurso como resultado de um amplo e complexo processo de constituição do sujeito pela ideologia, sendo por isso que as expressões desse sujeito já não são expressões de um indivíduo singular, mas de um sujeito histórico que se define em relação às formações ideológicas de uma dada formação social (AMARAL, 1999, p. 31).

Para Bakhtin (1992), a filosofia marxista da linguagem deve justamente colocar como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica. Com as contribuições da Análise do Discurso (A D), pôde-se avançar nas questões sobre o sentido e procurar compreendê-lo como uma construção com o sujeito, em determinado contexto histórico. Por contexto sócio-histórico, entendemos o contexto em sentido amplo, isto é, as relações ideológicas, as lutas de classes que perpassam a construção do discurso e fazem com que o sujeito ocupe determinadas posições para produzir seu discurso, criando, assim, os efeitos de sentido.

A noção de sujeito na AD não é nem o sujeito gramatical, nem o sujeito psicológico, isto é, não concebemos o sujeito tal como faz a psicologia, ou seja, coincidente consigo mesmo (indivíduos empíricos), pois, para o analista do discurso, o que há são posições-sujeito, quer dizer, o sujeito pode ocupar várias posições (lugares sociais: patrões, funcionários, professores, alunos, juízes, etc.) e a partir delas é que vai produzir seu discurso. O contexto sócio-histórico não é neutro, ou seja, não é apenas o relacionamento de emissor, receptor, mensagem, código e canal, visto que existe uma relação social (de poder) diferente entre os enunciadores, o que direciona (pela



ideologia) as possibilidades de interpretação. Dito de outra maneira, em cada discurso, as condições de produção dadas são distintas, pois o que se diz, o que se enuncia, o que se promete, tem ou não determinado sentido, dependendo do lugar ou posição social de onde foi produzido. Nas palavras de Pêcheux (1993, p. 82), “O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

O objeto de estudo da AD não é a língua, nem a linguagem, mas, sim, o próprio discurso, compreendido em seu funcionamento. Disso decorre que, para a AD, a relação da língua com a exterioridade é entendida como constitutiva e não como uma fortuita relação interdisciplinar, uma vez que a Análise do Discurso investiga como a ideologia intervém, através da língua, na sociedade e na história, determinando a construção dos sentidos dos discursos. O discurso é definido como “*efeito de sentido entre locutores*” (PÊCHEUX, 1983), e tais efeitos de sentido são construídos de acordo com as condições sócio-histórico-ideológicas que afetam os interlocutores do discurso. Então, a língua funciona como a materialidade do discurso; em outras palavras, a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido.

Essa concepção esbarra na questão da transparência da linguagem, isto é, no que tanto as teorias da comunicação quanto as ciências positivistas pressupõem como relação direta entre pensamento e linguagem, como se um emissor enviasse uma mensagem a um receptor, que reflete o pensamento do emissor e deve ser decodificada pelo receptor, ou seja, tudo que é dito deve ser entendido por todos, da mesma maneira. Essas concepções não levam em conta – ou pelo menos não tiram todas as conseqüências de – a heterogeneidade do sujeito, da linguagem, do contexto sócio-histórico e, principalmente, que a interpretação é um fato ideológico. Para compreender, por exemplo, os sentidos que circulam nos textos jornalísticos e nos textos em sentido amplo, não é suficiente apenas lê-los, mas sim, interpretá-los, buscar compreender como se dá o processo de construção dos sentidos e sua inscrição histórica, o que, para nós, está ligado à ideologia. Para Pacífico (1996), a leitura acontece dentro de um processo histórico, que também é ideológico, vinculado a determinadas instituições sociais que orientarão a direção que a leitura poderá tomar, o

que é possível, porque os leitores, de uma forma ou de outra, também estão vinculados às instituições e já “aprenderam” como devem interpretar os sentidos, que não são “livres”, mas produzidos dentro das regras de determinadas formações ideológicas.

A linguagem se estrutura além das intenções conscientes. A linguagem refrata, subverte, aquilo que de início seria apenas da ordem da realidade e da necessidade. Pensando assim, pode-se dizer que o cidadão globalizado é reflexo e efeito da enunciação e da interação com os outros num dado momento histórico, sendo assim ele só será modificado sob condições específicas em um outro momento histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder imperialista americano, que propulsiona e molda a globalização neoliberal, não se baseia somente em habilidades militares e científicas, produção de bens e serviços, controle de fluxos de energia e de capitais. Esse imperialismo domina não somente a economia e a cultura, mas também a educação, que já se transformou em mercado. Incorpora também, e principalmente, o controle de idéias, logo abrange as referências e sinais culturais, entre eles, os lingüísticos. A língua inglesa está no centro de um sistema global, no qual ela desempenha um papel igual àquele do dólar no sistema monetário internacional.

Com a globalização, esse discurso da necessidade de adquirir novas habilidades e de buscar qualificação ganha força e sustentação. As sociedades modernas são por ele guiadas, e nesse contexto quem é mais preparado e tem mais habilidades é conduzido ao sucesso econômico e à ascensão social. Este estudo pôs em questão esse discurso, repensando a relação do cidadão globalizado com o discurso dominante da necessidade de aprender a lidar com as características sócio-histórico-culturais que são veiculadas juntamente com o ensino-aprendizagem da língua inglesa e a sua filiação a ele. O domínio de um segundo idioma, entre outras competências, transforma-se na garantia de integração e prosperidade. Esse sujeito, constituído por esse discurso, é, assim, atravessado pelas leis morais e societárias construídas pelo discurso vigente para obter ascensão social e “cidadania plena”.

Pensar desse modo, nessa perspectiva de sujeito assujeitado pela ideologia que dá sustentação ao sistema capitalista, que para ser bem sucedido é preciso aprender inglês e que para isso é preciso recorrer a instituições especializadas evidencia a dificuldade em tentar mudar esse processo ou questioná-lo. Cabe, portanto, ressaltar a importância em dirigir a busca de evidenciação de efeitos de sentidos para o modo de como o sujeito parece aderir a enunciados que representam ressonância dessa formação discursiva.

Em resumo, tem-se que é devido à materialidade do signo verbal ideológico, em sua função de palavra, que os sentidos são constituídos no decorrer da interação verbal

e no processo das enunciações concretas, das quais resultam como produtos os enunciados. Eles trazem as marcas dos elementos, que os determinam, pois não estão dissociados das condições sócio-históricas que os produziram. O signo, nessa visão dialética, alcança um estatuto de valor qualitativamente superior e diferenciado do ponto de vista da Lingüística de base saussureana.

Diz-se isso pelo fato de que o signo verbal ideológico é capaz de refletir e modificar uma dada situação dialógica entre os interlocutores, devido às constituições discursivas que estão em interação, cada qual com sua singularidade histórica e sua filiação a uma determinada classe social, a um grupo político, cultural, econômico ou religioso específico. Cada um dos interlocutores se apresenta, na interação verbal, com seus valores, crenças, preconceitos e interesses específicos. O signo verbal ideológico, materializado na função de palavra, capta e reflete tais alterações, no decorrer do processo interacional verbal social e histórico, quer seja através das entonações, quer das colorações ideológicas ou mesmo das relações de hierarquia e poder que estão em jogo no contexto discursivo.

Tais elementos sócio-históricos que constituem os indivíduos e suas consciências estão dialeticamente em contato no discurso, e tais marcas, lingüísticas estão inscritas nas palavras ou nos signos verbais; porém, somente uma interpretação sob a ótica da linguagem compreendida como materialidade discursiva, que funda, inclusive, o que se pode denominar uma interação verbal, apontará tais condicionamentos objetivos. Neste trabalho, busquei evidenciar os múltiplos sentidos que podem ser apreendidos das diferentes formações discursivas e o ponto em que elas se assemelham. Esta discussão indica que as palavras podem permanentemente surpreender a quem se propõe a analisá-las, possibilitando que a cada novo olhar encontrem-se novos sentidos. Acreditamos que, com o aprofundamento nos estudos que a AD aponta como necessários – aqui apenas iniciados – outros olhares possam ser lançados sobre as políticas de ensino de línguas no Brasil, permitindo a produção de outros sentidos que não os já evidenciados.

Fazendo uma alusão à problematização sobre a noção de sujeito em Pêcheux, para quem o indivíduo senhor de sua consciência recebe seu atestado de óbito, pois o

que funda o discurso não é quem fala, mas o lugar de onde esse quem fala, tal conclusão poderia ser a “morte da professora”. No entanto, o que houve foi uma mudança de posição, um novo olhar que ajuda a entender meus limites e tropeços e os dos meus alunos. O que muda é o olhar desta professora, que continua investindo, porém (in)consciente de que a instância simbólica em que seus gestos se situam é incompleta, ou seja, incapaz de cernir a verdade toda. Como diz Lacan (1992), o discurso determina o sujeito, mas ele sempre deixa algo de fora, que é da singularidade. Tudo que é da ordem geral depara com furos, mas sempre que algo fracassa, porque esse algo fracassa, o novo advém.

Retomando *The book is on the table*, esta estrutura simples que a princípio pretendia criticar as atuais propostas para o ensino-aprendizado de língua inglesa e mostrar uma certa falta de sentido nesse ensino – sendo ele apenas *para brasileiro ver* –, ao final deste estudo percebi que *The book is on the table* faz algum sentido sim, pois a partir das posições sintáticas aqui introduzidas muitas outras são convocadas. Então, ele pode ser tomado como o início para novos encadeamentos. Embora falho e com possibilidade de ser tomado em reducionismos, pior seria se *the book* não estivesse sobre a mesa; estar sobre a mesa pode apontar para o simbólico, falho, a que o professor precisa se apegar.

Entendendo que todo uso que se faz da linguagem é ideológico, que influencia e produz sentidos igualmente ideológicos, não se pode imaginar que a informação seja a simples reprodução do real. A linguagem não se presta a isso! Assim, mesmo que fosse intencional um discurso, isento, neutro, objetivo, isso seria impossível. Além do mais, acredito que seria ingenuidade acreditar nessa intenção. A contaminação ideológica da linguagem não é exclusiva de um ou outro tipo de discurso, ela é, ao contrário, característica do discurso em si. Em maior ou menor grau, toda ação discursiva tem por objetivo a conquista da adesão alheia, seja para a persuasão, para o convencimento, para uma concessão ou simplesmente para a aceitação. Isso significa que o nosso dizer tem sempre como objetivo sustentar nossa identificação; o jogo da interlocução é um jogo de sucessivas interferências provocadas nos e pelos sujeitos nele envolvidos.

O processo-ensino aprendizagem é um processo de tensão e de conflito – espaço constitutivo da interação social.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVARENGA, M. B. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: ,1999.

AMARAL, M. V. Borges. *Língua, história e ideologia*. Leitura – Análise do Discurso, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL), Maceió, n. 23, jan/jun – 1999, p. 25-46.

AZEVEDO, Joaquim. *O ensino secundário na Europa: o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: ASA, 2000.

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Great Britain: Biddles, 2001.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitex, 1992.

BALLALAI, Roberto. A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e de reprodução da divisão de classes. Fórum Educacional, v.13, n.3, p.47-64, Rio de Janeiro, jun/ago.1989.

BANDEIRA Luiz Alberto Moniz. *Formação do Império americano*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

BAUMAN, Renato (org). *O Brasil e a economia global*. Rio de Janeiro. Campus, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

BÍBLIA. Português. A Bíblia Sagrada. Traduzida dos originais mediante a versão do Monges de Maredsous pelo Centro Bíblico Católico. 24ª ed. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1977.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Henry Holt and Co, 1933.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOHN, Hilário Inácio. Avaliação de Materiais. In: BOHN, H., VANDRESEN, P.(org). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, 333 p.

BORGES, Vany Pacheco. *O que é história?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. *Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento*. Brasília: UNESCO, 2005.

BRASIL. *Education for human development*. Brasília: UNESCO, Ayrton Senna Institute, 2005.

BRASIL, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República-DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BROWN, H. *Principles of language learning and teaching* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

\_\_\_\_\_. Cognitive and affective characteristics of good language learners. In: C. A. Henning (ed.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Los Angeles. UCLA, Department of English, TESL, 1997.

\_\_\_\_\_. H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* New York: Addison Wesley Longman, Inc, 2001.



BURGARELLI, G. C. Linguagem e escrita: por uma concepção que inclua o corpo. 1. ed. Goiânia: Editora da Unversidade Católica de Goiás, 2005. v. 1. 122 p.

CAJÀN, Fábio Soto . *O ensino de línguas estrangeiras através das mídias*. 2001. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção). Programa de pós- raduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

CALLIGARIS, Contardo. *Crônicas do individualismo cotidiano*. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

CARMAGNANI, A.M. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A.M.; GRIGOLETTO, M. (orgs) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2001,

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CASTORIADIS, C. "Os destinos do totalitarismo". In: *As encruzilhadas do labirinto*. v. 2. Rio: Paz e Terra, 1987, pp.207-224.

CHAGAS, R. V. C. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHESNAIS, Francois. *A Mundialização Financeira*. São Paulo: Chamã, 1998.

CHOMSKY , N. *Linguagem e Mente*. Brasília: Ed. da UNB, 1998.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991. Coleção Primeiros Passos.

CRYSTAL, D. *English as a global language*, Cambridge: CUP,2002.

\_\_\_\_\_. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP, 1987.

CUÉLLAR, Javier Pérez.*Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. UNESCO, Ed. Papyrus,1997.

DALACORTE, M & MELLO, H. (Orgs.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2000.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*.São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas-São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. *Experiência e natureza*. In: John Dewey. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DUARTE, Magali Saddi. *O ensino de inglês para o nível médio na reforma educacional brasileira: a noção de competência comunicativa no livro-texto*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

DUTCHER, N.; TUCKER, G. R. *The use of first and second languages in education: a review of educational experiences*. Washington, DC: World Bank, East Ásia and the Pacific Region, country department III, 1994.

Ellis, G., Sinclair, B., *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Language Awareness* (edited volume), London: Longman 1992.

FARACO, C. E. *Linguagens Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Média e Tecnológica*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. *Revista Organon do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v. 17. n. 35, p. 189-200, 2003.

FIGUEIREDO, L. I. B. de. *gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os pcn de língua portuguesa e os parâmetros em ação*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARDNER, R., P. TREMBLAY and MASGORET, A.M. *Towards a full model of second language learning: an empirical investigation*. *The Modern Language Journal*, 1997.

GENTILI, P. A. *A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. *Acta Scientiarum*, Maringá, v.23, n.1, p.127-131, 2001.

GLOBAL REACH .“Global Internet Statistics”. Disponível em: <http://www.greach.com/globstats>. Acesso em : 15/07/2005

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HABERMAS, Jürgen. New social movements. *Telos*. Nº 49, 1981, pp. 33-37.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HENRY, P. Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux . In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997, p. 13-38.

HYMES, D.M. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.J.& JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP, 1979.

IANNI, O. Globalização: Novo paradigma das ciências sociais. In: *Estudos avançados* vol.8 no.21 São Paulo May/Aug. 1994.

\_\_\_\_\_. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. As ciências sociais na época da globalização. *Rev.bras. Ci. Soc.* vol.13 n.37 São Paulo June 1998.

\_\_\_\_\_. *Enigmas da modernidade mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.

JAMES, C., GARRETT, P. *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, 1992.

JORDÃO, C.M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos. In: *XII ENDIPE. Conhecimento local e conhecimento universal: A aula e os campos do conhecimento*. V. 3. Curitiba: Champagnat, Curitiba. 2004. p. 287-295.

KELLNER, Douglas. *Marxismo e a Supervia da Informação*. Texto traduzido por Newton Ramos-de-Oliveira, Pesquisador do Grupo "Teoria Crítica e Educação", núcleo de S.

Carlos (Unesp/Ufscar/CNPq). O original, em Inglês, está no site: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/dk/MARINFO.htm>

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KUENZER, A. Z. Por que não falamos em competências, in \_\_\_\_\_. et al. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LACAN, Jacques. *O seminário*, livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise. In: *Escritos* (pp.238-324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Texto original publicado em 1966).

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press, 1986.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEFFA, V. *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, São José do Rio Preto, nº 4, p. 13 – 24. 1998/1999.

MAGALHÃES, M. A crioulização do Inglês e outras línguas. In *Terminologie et Traduction*. Luxemburgo: Office des publications Officielles des Communautés Européennes, 2000

MAGALHÃES, Helena M.G. de; DIAS, Reinildes. *Prática de Ensino e aprendizagem em língua estrangeira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988. 108 p.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro Editora, 1984

MELLMAN, C. *Novos estudos sobre o inconsciente*. São Paulo: Livraria Peruíbe, 1994.

MELLO, H. A. B. . *O Falar Bilíngüe*. 1. ed. Goiânia: Editora UFG/CEGRAF, 1999.

- MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p.23-40.
- MITCHELL, R., 7 MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. New York: Oxford University Press. 1998.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada : A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. e RAMOS, R. *Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras. 2003.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo, EPU, 1999.
- MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NAIMAN, N. et al. The Good Language Learner. Research. In: *Education Series Ontário*. The Ontario Institute for Studies in Education, 1978..
- NASCIMENTO, D. N. de C. M. *Inglês: Língua Franca na Sociedade Global*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York: Prentice Hall, 1991.
- OLIVEIRA, L.L.(org). *A era Vargas – 1º tempo – dos nos 20 a 1945*. CD-ROM. FGV – CPDOC, 1997.
- PACHECO, J. A. *Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. Disponível em :<http://anped.org.br> . Acesso em: 22 out. 2002.
- PACÍFICO, S.M.R. *Os fios significativos da história: leitura e intertextualidade*. 1996. Dissertação (Mestrado). UNESP: Araraquara – SP, 1996.
- PAIVA, V. M. O. PROJETO AMFALE: *Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm> Acesso em: 04/07/2005.
- PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso : uma crítica à afirmação do óbvio* trad.: Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. *Por uma análise automática do discurso*. In: GADET, F. & HAK, T. (org.). Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PENHA, Veralica Velman Gontijo. *A tecnologia na aprendizagem de língua inglesa: uma experiência com a rede MAI English de ensino*. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

PESSOA, R. R. *A Reflexão Interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística aplicada) – Programa de pós-graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Projeto Universidade Nova. Disponível em <http://www.universidadenova.ufba.br> , Acesso em 10 de junho de 2007.

RAMÍREZ, Francisco. A institucionalização e globalização do estado-nação: cidadania e mudança educacional. *Educação & Sociedade*, nº 43, 1992.

RAMOS, Roberto. *Futebol: ideologia do poder*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

REVEL, Jean-François. *A Obsessão Antiamericana – Causas e Inconseqüências*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo, Nobel, 1998.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Consumindo o Futuro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 fev. 2000. Caderno Mais, p. 23.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHUMANN, John H. The Implications of Interlanguage, Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition . *TESOL Quarterly*, Vol. 8, No. 2, Jun.,1974.

SEARLE, J. R. *Speech Acts, An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press: 1969.

SKEHAN, Peter. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

SOUZA, ROSEMARY AP. *Pereira de. As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídica*. 2003. Dissertação (mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

STEINER, G. Dreams are the neutral ground of contradictions. In *Terminologie et traduction*, 3/2001, Luxemburgo: Office des Publications officielles des Communautés Européennes, pp. 5-8.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise de discurso e psicanálise: Elementos para uma abordagem do sentido do discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educacionais nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S.R. *et al.* (orgs.). *A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento, 2001.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Por favor, sem essa de "cidadania. *Veja, São Paulo*, n. 1636, Ed. Abril, p. 158, 16 fev. 2000.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S.; DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 1996.

TREVOR, McDonald; BOYD, John. *The Nuffield Languages Inquiry: languages: the next generation*. London: The Nuffield Foundation, 2000.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi*. Nova Delhi, 1993.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

UNESCO. COMISIÓN ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL/OREALC, 1992.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, T. Paradigm shift and the language teaching profession. In: WILLIS, J and WILLIS D. *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1996.

INGLES BASICO Para Hispanohabla - Sila Ingles. diccionario (ilustrado) de inglÃ©s para principiantes. Aprender InglÃ©s Desde Cero. InglÃ©s La GuÃa Completa de InglÃ©s BÃsico - Janet Gerber.pdf.Â The students are in the classroom. The book is on the table. The man is at the door. Preparing food / Preparando comida.Â Carlos is Peters brother and Kelly is his sister. Nota: ver significado de las palabras subrayadas en el vocabulario. 62. Inglis Bsico.