

INOVAÇÃO EDUCACIONAL EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS: O CASO DO PARANÁ

Telma Gimenez
UEL

1. INTRODUÇÃO

Em 1986, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED iniciou um processo de reforma educacional visando a reestruturação do ensino de 1.º e 2.º graus, que tinha como metas diminuir a evasão escolar e equilibrar os desníveis entre idade/série escolar¹. Tal reforma teve como ponto de partida o 2.º grau, para depois atingir também o 1º grau. Assim, em 1988 foi publicada apostila contendo as diretrizes para o ensino de 2.º grau. Quatro anos depois foi lançado o ‘Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná’ (doravante referido como ‘documento’), em forma de coletânea, delineando os preceitos filosóficos que nortearam a nova proposta curricular e apresentando sugestões para as várias áreas do currículo do 1.º grau, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do Brasil.

A referida reformulação, segundo o documento, se fazia necessária em função da *“preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais históricas, que caracterizam a sociedade*

¹ Curiosamente, em 1997 a mesma SEED-PR lançou o programa ‘Correção de Fluxo’, com objetivos idênticos, mas adotando procedimentos completamente diversos. Teria sido um reconhecimento implícito de falhas no programa iniciado em 1986?

brasileira hoje” (p. 13). A introdução do documento afirma que a reestruturação teve impulso a partir da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1.º Grau do Paraná.

Este artigo se baseia no pressuposto de que inovações educacionais são fenômenos complexos, envolvendo interação entre a Instituição (representada neste caso pela administração, equipe de ensino de 1.º Grau, e consultores que colaboraram para determinar os preceitos teóricos da prática educacional desejada pela Instituição) e o indivíduo (neste caso, a professora ² que colocaria as idéias em prática).

Focalizarei especificamente os textos dos documentos de 1.º Grau para Língua Estrangeira Moderna, que materializam as intenções da Instituição, por julgar que os referidos textos representam um dos principais mecanismos pelo qual a ideologia subjacente à visão “oficial” da educação se manifesta. Antes de passar à análise propriamente dita gostaria de especificar minha visão dos mecanismos subjacentes a propostas de inovação educacional.

2. INOVAÇÃO EDUCACIONAL: INSTITUIÇÃO E INDIVÍDUO

Teoricamente, propostas de reformulação curricular ³ podem derivar tanto de indivíduos quanto de instituições. Elas derivam de indivíduos quando, por exemplo, a professora decide adotar uma nova abordagem em sua sala de aula, testar novos conceitos, mudar o conteúdo programático, alterar sua rotina, enfim, inovar sua prática pedagógica. São essas inovações, em nível “micro”, fruto de um processo de

² Embora reconheça não ser uma prática comum utilizar-se desta palavra no feminino, não vejo igualmente justificativa para o uso do masculino genérico.

³ Currículo geralmente é entendido como o conjunto de matérias julgadas necessárias para cumprir os objetivos da educação. Um outro sentido, aqui adotado, refere-se ao conteúdo programático e pedagogia das várias disciplinas ligadas aos objetivos da educação.

formação profissional que encoraja a reflexão sobre a prática diária e que vê mudança como parte do repertório da professora consciente e competente.

Entretanto, as práticas pedagógicas não operam no vácuo e não são fruto de vontade individual, mas resultado da interação entre a prática individual e uma certa estrutura administrativa e acadêmica disponível no ambiente escolar. Esta estrutura (nível “macro”) atua sobre o nível micro já referido, através da determinação do currículo e delineamento da filosofia que deveria nortear o trabalho da professora em sala de aula. É aqui que entram as inovações oriundas da instituição. Quando os responsáveis por um órgão como a Secretaria de Educação do Estado resolvem que é preciso mudar a situação do ensino, que não está satisfatório, temos um caso de inovação sugerida pela instituição, que almeja atingir a professora no sentido de que ela adira às novas idéias propostas e as coloque em prática. É o nível *macro* dando rumos e tentando influir no nível *micro*.

Em situações normais, a instituição fornece então todas as condições estruturais necessárias para a referida inovação e concentra naquilo que talvez seja encarado como o mais difícil: convencer as professoras a abraçarem as idéias novas sugeridas e as colocarem em prática. No caso da reformulação em questão essas condições estruturais mínimas foram apontadas pela Diretora do Departamento de Ensino de 1.º Grau e pela assessora técnico-pedagógica:

...sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc. (Introdução, p.13).

Sabe-se que a Secretaria de Educação do Paraná ainda tem um longo caminho a percorrer para atingir as condições citadas. Independente de quando tais condições estarão disponíveis, pressupõe-se que as idéias estão sendo disseminadas e as professoras tomando conhecimento delas e avaliando quão preparadas se sentem para colocá-las em prática ⁴.

Embora não se possa afirmar que a disseminação tenha sido integral, não é meu objetivo neste momento discutir se todos os professores da rede estadual pública tomaram conhecimento do documento. Considero, entretanto, que este é um dos pontos a serem considerados na avaliação do grau de sucesso de disseminação das idéias contidas na proposta que, por sua vez, é uma das dimensões relacionadas à implantação do novo currículo ⁵.

Para se ter uma idéia da extensão do problema, uma pesquisa realizada por docentes da Universidade Estadual de Londrina (Busnardo & Reis, 1994) com 53 professoras de inglês na região de Londrina mostrou que apenas 38 conheciam a proposta. Destas, 33 achavam-na viável ou parcialmente viável, 19 alegaram estar colocando-a em prática, e 17 admitiram estar colocando-a parcialmente em prática. O grau de afunilamento que se pode depreender desta pequena amostra vai se tornando mais complexo na medida em que se puder verificar (no nível micro, mediante observação de aulas) se e quais as idéias da proposta estão sendo postas em prática na sala de aula de língua estrangeira moderna ⁶.

⁴ Pelo menos até o momento não se tem notícia de que a SEED tenha abandonado as propostas curriculares dos governos anteriores.

⁵ Uma avaliação completa deveria incluir também se as condições necessárias estão sendo fornecidas.

⁶ Exemplos desses trabalhos são: Absy, Busnardo e Reis (1997), Corrêa (1998), Pontara (1999), dentre outros.

3. INSTRUMENTOS DE DISSEMINAÇÃO DAS IDÉIAS CONTIDAS NA NOVA PROPOSTA CURRICULAR

A divulgação da reestruturação curricular no contexto mencionado materilizou-se basicamente através da publicação de um livreto contendo as propostas curriculares para as várias disciplinas, e cursos de “treinamento” para professoras.

Estou considerando o documento publicado pela SEED-PR e distribuído para conhecimento das professoras como a representação ‘oficial’ (ou institucional) da visão do que seja língua estrangeira moderna e de como ela deve ser ensinada nas escolas públicas do Paraná. Por outro lado, essa visão oficial é mediada pelos educadores encarregados de ministrar os cursos de atualização oferecidos às professoras como parte do processo de disseminação, com o fim de implantar a proposta sugerida. São, portanto, representantes da visão oficial da SEED-PR tanto o texto da proposta quanto os cursos de capacitação que visavam a sua divulgação.

Conclui-se, assim, que houve, durante todo o processo de concepção e disseminação da proposta, várias etapas de interpretação de intenções, desde o momento em que os princípios filosóficos foram definidos, passando pela elaboração do texto final por uma equipe incumbida pela SEED-PR de redigir o texto para línguas estrangeiras modernas, até a sua materialização em atividades pedagógicas na sala de aula.

O acesso ao conteúdo da proposta pode ter dois caminhos possíveis: a professora pode ter acesso direto à proposta mediante leitura do documento e/ou pode ter acesso indireto a ela frequentando cursos de atualização. No primeiro caso, ela precisa ser capaz de entender o que a proposta sugere e relacionar o conteúdo da proposta com sua prática pedagógica. No segundo caso, o acesso será mediado pelas interpretações que os educadores de professores tiveram do mesmo documento. O acesso poderia ser primário, no primeiro caso, e secundário no caso em que as professoras tiverem acesso

a esses conteúdos através dos cursos de atualização. É óbvio que, no caso de algumas professoras, o acesso pode ter sido de ambos os tipos.

O foco deste artigo é com o acesso primário. Examinar o documento representa uma tentativa de captar a visão oficial do que seja língua estrangeira moderna e de como ela deva ser ensinada. A outra opção seria verificar como os educadores estão divulgando a proposta, como essas idéias estão sendo veiculadas em seus cursos. É preciso reconhecer que a visão oficial, na verdade, é multi-facetada: as sugestões foram escritas por consultores que tiveram suas vozes sancionadas pela instituição. Esta voz também se faz presente nos cursos de atualização para professores na medida em que esses cursos são autorizados pela instituição. “A voz do dono” está, portanto, no documento publicado e nas idéias transmitidas nos cursos de atualização de professores. É somente o primeiro que será objeto de análise, embora considere igualmente importante se investigar como os educadores interpretaram tais diretrizes.

4. A PROPOSTA PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NO 1.º GRAU

A proposta para línguas estrangeiras modernas, escrita por duas professoras, uma de língua inglesa e outra de língua francesa, está dividido em três partes: pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico e conteúdos e avaliação. Na parte de pressupostos teóricos são apresentadas as condições da escola pública, conforme tipificadas pelas autoras: “*Em geral, nas escolas públicas, adota-se um dos livros propostos pela FAE, sem uma reflexão sobre os resultados da aprendizagem. Não se leva em consideração que esses métodos se preocupam prioritariamente com a expressão oral e que esse tipo de trabalho em classes numerosas, sem recursos, são pouco eficazes*” (p. 189). A crítica ao livro didático é repetida em vários outros trechos do texto: “*e.g. com os livros didáticos o professor trabalha em*

sala de aula com um discurso criado pelo próprio sistema educacional” (p. 189) ou “em geral, em sua sala de aula (o professor) está encurralado no livro didático” (p. 191).

As diretrizes representam, portanto, a pedagogia do possível, mais reativa à situação das escolas conforme avaliadas na época do que prospectiva em relação ao que seria desejável. Assim, a ênfase dada ao texto resulta mais da falta de condições das escolas e das professoras do que de sua eventual parcela para a formação educacional desejada. Essa justificativa é claramente colocada pelas autoras:

temos quase certeza que o professor com boa formação em língua estrangeira tem condições de desenvolver a prática da expressão oral desde que utilize material adequado; por isso acreditamos que, somente quando a maioria dos professores do ensino público dominar a língua estrangeira, sendo capaz de apresentar diálogos aos alunos, variar as situações de comunicação e fazer com que esses alunos reproduzam e cheguem a criar seus próprios diálogos, teremos um trabalho efetivo com a expressão oral. (p. 204).

A justificativa para o trabalho com o texto resulta da artificialidade do discurso do livro didático e da falta de condições nas escolas públicas. No entanto, a visão de linguagem apresentada é a discursiva. Citando Bakhtin, argumentam que “*é empobrecedor apresentar ao aluno somente o discurso que tenta explicar o funcionamento da língua, o discurso didático, as regras formais de gramática, as frases criadas para exemplificar*” (p. 191). Para isso sugerem que as professoras trabalhem com tipos diferentes de textos. Suspeito, porém, que não há garantias de que as professoras (consideradas despreparadas para trabalhar com a oralidade) tenham condições de trabalhar com textos a partir da visão bakhtiniana.

Na seção intitulada ‘encaminhamento metodológico e conteúdos’ as autoras sugerem um trabalho demorado com o texto, que se contraponha ao que consideram a prática comum das professoras:

- leitura em voz alta seguida de esclarecimento de dúvidas de vocabulário;
- após a leitura, perguntas diretas cujas respostas não exijam raciocínio;
- textos como pretexto para se cobrar gramática.

Para exemplificar a teoria, são apresentados textos e atividades em inglês e francês. Os textos utilizados são do tipo informativo, publicitário e literário, para mostrar a “heterogeneidade de discursos”.

No entanto, como a proposta estava centrada nas condições das escolas, conforme projetado pelas autoras, é esclarecido que a professora que tiver condições poderá optar por trabalhar as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever), de modo integrado. É então deixado em aberto para a professora tomar a decisão em sua escola:

Acreditamos que os professores possam decidir como queiram trabalhar no 1º grau, desde que se reúnam, em sua escola, para tentar estabelecer as linhas gerais de uma progressão. (p. 205).

Contraditoriamente, porém, é em seguida mostrada uma lista de funções de expressão oral (chamadas de “atos de fala”) sob o rótulo de “conteúdos mínimos para o 1.º grau (de 5.ª a 8.ª). Para textos, é apresentada outra lista de tipos de textos, para 5.ª e 6.ª, e 7.ª e 8.ª séries.

Se alguma conclusão pode ser tirada dessas tipificações que nortearam as sugestões, é a de que o ensino de língua estrangeira moderna centrado na gramática precisa ser revisto. Para substituí-lo existem duas opções: trabalhar com as quatro habilidades (para a qual as escolas e professoras não estão

preparadas) ou trabalhar o texto escrito. Entretanto, o texto escrito tem que ser trabalhado de modo diferente do que vinha sendo feito, ou seja, as professoras deverão rever suas práticas de cobrar leitura em voz alta, fazer perguntas que não exijam raciocínio ou usar textos como pretexto para cobrar gramática. O documento não traz uma reflexão se nossas professoras estão preparadas para essa nova concepção de uso do texto em sala de aula, que envolve examinar gêneros discursivos.

Na última seção do documento, é tratada a avaliação, concebida como processo – “*não é um momento isolado*”. Dentre os aspectos a serem avaliados são mencionados: conteúdos relevantes, habilidades cognitivas básicas, atitudes fundamentais de trabalho e capacidade crítica. Tendo em vista que são previstas duas progressões, uma para a expressão oral e outra para a expressão escrita, a avaliação deverá seguir o mesmo procedimento. São, então, dadas sugestões de como avaliar os alunos.

Embora esse raciocínio tenha que ser recomposto a partir das várias seções do texto, parece que os argumentos para mudança citados no texto estão baseados nas seguintes premissas:

- 1) o ensino atual é falho porque concentra em habilidade cujo ensino requer condições inexistentes na escola pública. Conseqüentemente, o aluno só chega a aprender um punhado de frases feitas, mas não chega a se expressar em LE (“*carrega pouca bagagem quando termina os estudos*”);
- 2) o ensino atual é falho porque adota um discurso pedagógico (o do livro didático sugerido pela FAE⁷), que concentra em exercícios de tradução e gramática.

⁷ As autoras acrescentam que o livro didático se torna a única possibilidade na sala porque a) as professoras tiveram problemas na sua formação profissional, b) falta de material adequado, c) falta de contacto com falantes estrangeiros e literatura dos outros países.

Poder-se-ia contra-argumentar que a solução para 1) seria então possibilitar que a escola pudesse atingir o objetivo de desenvolver expressão oral e para 2) que fossem ofertadas as condições necessárias para se trazer materiais autênticos para a sala de aula. Conseqüentemente, a solução para o fracasso do atual ensino seria resolvido em nível institucional, dando-se a infra-estrutura às professoras para executarem o trabalho satisfatoriamente.

Entretanto, a voz que se ouve no texto é a que atribui ao indivíduo a principal responsabilidade. É a metodologia utilizada pela professora que está inadequada. A abordagem de ensino é que deve ser mudada. Assim, a sugestão na parte inicial do documento é para se trabalhar com texto escrito, porque a leitura enriquece o universo do aluno e as escolas não têm as condições mínimas para se trabalhar a expressão oral. A abordagem comunicativa, que é erroneamente associada com expressão oral ⁸, é descartada porque requereria professoras com uma boa formação ⁹ e material atualizado e variado.

O documento contém ainda pontos questionáveis que requerem alguma reflexão.

5. PONTOS CONFLITANTES NA PROPOSTA

Ao justificar a ênfase na expressão escrita as autoras também explicitam o que acham que deveriam ser os objetivos para se incluir a Língua Estrangeira Moderna no currículo, e portanto, razões para ensiná-la.

⁸ As autoras a definem como sendo “*desenvolvimento da prática oral levando em consideração as várias situações de comunicação, o meio social dos falantes, relações que tem entre si e a própria cultura, diferentes registros da língua e as variedades fonéticas*”.

⁹ Este seria capaz de apresentar diálogos, várias situações de comunicação e fazer com que alunos reproduzam e cheguem a criar seus próprios diálogos.

- a) o ensino não deve ter caráter utilitário, mas fazer parte da formação geral do aluno;
- b) na aula de Língua Estrangeira, o aluno pode entrar em contacto com o mundo cultural rico que a língua pode oferecer (*“abertura para mundo desconhecido”*), evitando relação “imediatista”; o aluno “acorda para outros pontos de vista” e aprende que se pode ver o mundo sob outras perspectivas; descobre outra realidade, o que faz com que enxergue sua própria realidade.

Essa visão do porquê de ensinar LEM, que se enquadra em justificativa que se poderia chamar de cultural, não exclui naturalmente um trabalho com a expressão oral.

Infelizmente, as autoras não trabalharam a contradição que possa haver entre as razões para se ensinar e as razões para se aprender. Enquanto para se ensinar é invocada a importância da Língua Estrangeira na formação cultural do aluno, este poderá ter outros objetivos para aprendê-la, mais imediatistas e instrumentais. Por isso o documento oscila entre procedimentos que privilegiem o aspecto cultural e os que aceitam a visão tida como imediatista (*“o aluno espera um dia falar essa nova língua, mas a ênfase na leitura leva à compreensão de textos científicos, por exemplo”*).

De qualquer forma, o documento enfatiza que a Língua Estrangeira deve tornar uma base real de conhecimento (mediante trabalho com texto) e não uma prática inútil de frases num outro idioma (mesmo que isso signifique a possibilidade de ter contacto com estrangeiros). Nenhuma referência desta vez aos eventuais objetivos (imediatistas?) de passar no vestibular¹⁰, embora fosse um bom argumento para se enfatizar a leitura desde o 1.º grau.

¹⁰ Coincidentemente, o documento também não faz referência à ligação do ensino de Língua Estrangeira Moderna no 1.º e no 2.º graus.

O documento argumenta principalmente em favor da autenticidade em sala de aula, em oposição à instrução baseada na explicitação de regras gramaticais. Entretanto, o que conta como autêntico está longe de ser determinado fora de contexto. Conforme argumenta Kramsch (1993), o discurso pedagógico pode ser justamente o mais autêntico. Segundo ela

Mechanistic pattern practice, however, is not bad or ineffective per se, but only as measured against the communicative or cognitive goals of an educational culture that uses such metaphors as 'meaningful communication', 'negotiation of meaning', and 'creatives uses of language' to express its vision of human relationships (p.184).

Contrariamente à visão acima, a concepção de trabalho com o texto expressa no documento pressupõe textos autênticos. Para isso, a professora terá que obter material paralelo ao do livro didático, recortado em jornais, revistas, prospectos. Os textos deverão ser “*lidos e compreendidos na sua totalidade significativa*”. Os procedimentos envolveriam os alunos em “*aprender a reconhecer a natureza do texto estudado, trabalhar sua estrutura, sua coesão interna e fazer exercícios de língua, para fixar certas construções*”. Além disso, o professor poderia também incluir escrita de outros textos, a partir dos modelos apresentados. As diretrizes apontam, portanto, para um texto ‘autêntico’ a ser tratado pedagogicamente. Raramente seria esse mesmo o tratamento dado por um leitor que folheasse a revista ou o jornal de onde o texto foi retirado. A sala de aula, portanto, transforma o uso “autêntico” de um texto em uma exploração didática, por mais malabarismos que se queira fazer para tornar a atividade autêntica. Autêntico em sala de aula é aquilo que leva ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Outro fato a considerar é a competência da professora em lidar com a linguagem desses textos. Pressupondo-se, como as autoras sugerem, que as professoras não têm uma “*boa formação em língua estrangeira*”, como vão dominar esses textos no sentido de seguir a proposta? Ou a ‘boa formação’ envolve apenas proficiência oral?

Embora haja realmente espaço para se questionar a supremacia do Inglês, é preciso também considerar a ambigüidade associada a esta Língua. Como qualquer outra língua, o Inglês também pode ser visto como meio de fazer o aluno enxergar a sua própria cultura. Neste caso, o Inglês é tão carregado de valor (instrumento de poder) quanto qualquer outra Língua Estrangeira. Entretanto, o Inglês também é a língua da dominação econômica e, portanto, poderia ser visto como uma forma de imperialismo lingüístico. Essa ambigüidade, que a situa como língua preferida no currículo (porque potencialmente pode satisfazer ambos os objetivos), é também incômoda para professoras de outras línguas. Suas vozes aparecem no texto quando as autoras observam que estudar outras Línguas Estrangeiras é privilégio de alguns estados onde os professores dessas línguas se uniram criando centros de língua. Infelizmente, a opção por uma só Língua Estrangeira está vinculada a questões não só ideológicas, mas também econômico-financeiras. Mais uma vez, a instituição poderia resolvê-lo alocando recursos para a múltipla oferta de línguas. Idealmente deveriam ser oferecidas várias línguas, mas o Estado se limita a oferecer o mínimo. Daí o reconhecimento das autoras de que “*quanto mais um país é independente econômica e culturalmente, mais opções ele oferecerá a seus estudantes*”. É esta também a posição da SEED-PR?

6. CONCLUSÃO

Neste trabalho procurei mostrar como a instituição procura se tornar invisível no processo de reformulação

curricular, procurando soluções de práticas pedagógicas e se esquivando de responder questões cruciais que dependam de seu poder decisório. Exemplificando com o texto de LEM argumentei que a sugestão final é a pedagogia do possível, que rejeita a prática atual de ensino voltado para a gramática e sugere um ensino centrado em textos autênticos e habilidades integradas, nas escolas em que houver condições.

Considero a análise do documento um aspecto importante por se tratar de uma das poucas iniciativas do Estado de comprometimento com o processo de inovação curricular. Como tal, representa apenas uma faceta da reformulação do ensino público no Paraná. Seria importante complementar essa análise com as idéias que vêm sendo veiculadas nos cursos de atualização de professoras e principalmente com a prática da professora de Língua Estrangeira em sala de aula. Somente com esses dados teremos condições de obter um quadro mais completo do ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas públicas e seu relacionamento com os objetivos institucionais.

Referências bibliográficas

- ABSY, C.; BUSNARDO, C.; REIS, M.R.F. *O Currículo Básico de Língua Inglesa nas escolas estaduais de Londrina, Paraná: uma perspectiva de sala de aula*. Relatório de Pesquisa. Londrina : UEL, 1997.
- BUSNARDO, C.; REIS, M.R.F. Diagnóstico da implantação dos novos currículos de língua inglesa nas escolas estaduais de Londrina – Paraná. *Semina* 15(3):205-214, 1994.
- CORRÊA, F.P. *Minha conduta como professora: as propostas estabelecidas pelo Currículo Básico*. Monografia de Especialização em Língua Inglesa. UEL, 1998.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : O.U.P, 1993.

- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba : SEED, 1992.
- PONTARA, C. *A implantação do Currículo Básico no âmbito do NRE de Apucarana*. Monografia de Especialização em Língua Inglesa. FAFIJAN, 1999.