



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores

MAURA REGINA DOURADO

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

No Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (TESOL), concepções românticas de ensino neutro têm cedido lugar para abordagens críticas, visando à participação e transformação social. Não cabe apenas preparar o aprendiz para integrar uma comunidade consensual de fala, numa variante de prestígio, mas prepará-lo para interagir na divergência, em diversas variantes lingüísticas. Discute-se como as orientações curriculares estão sintonizadas com essa tendência e a formação lingüístico-discursiva sugerida. Se o objetivo for formar agentes transformadores, que promovam e naveguem em vivências formativas de aprendizagem, sensíveis à realidade local/global, faz-se necessário que a formação agregue componentes de abordagens críticas da língua(gem).

Palavras-chave: Ensino de Inglês. Abordagem Crítica. Vivências Formativas.

Current tendencies on English language teaching and implications for the teachers' formation

ABSTRACT

In current TESOL debate, romantic concepts of neutral pedagogy have given room to critical approaches aiming at social inclusiveness and transformation. Rather than preparing students to become a member of an ideal consensual speech community where an ideal prestigious variety of English would exist, teachers should prepare students to interact in diverse situations where different linguistic varieties co-occur. In this article, we examine how the Brazilian EFL curriculum guidelines are tuned to current TESOL trends and which linguistic-discursive education has been suggested. If the objective is educating transformative agents, who can foster and navigate formative learning contexts, language education must include critical language issues.

Key words: TESOL. Critical Language Approach. Formative Experiences.

Maura Regina Dourado

Doutora em Letras pela UFSC. Professora da UFPB.

E-mail: mauradourado@hotmail.com

Endereço para correspondência:

UFPB/CCHLA/DLEM, Conjunto Humanístico – Bloco IV
– Campus I. CEP 58059-900, Cidade Universitária – João
Pessoa – PB

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira estão tradicionalmente ligados às necessidades de um determinado contexto sócio-histórico. Quando o *Método de Gramática e Tradução* foi adotado para o ensino de línguas modernas, objetivava-se a leitura de textos literários clássicos. Partindo da língua materna do aprendiz, três etapas eram necessárias: a) memorização de um glossário, (b) o conhecimento de regras gramaticais e (c) exercícios de tradução e versão do texto. Contrapondo-se à educação clássica, o Movimento de Reforma propunha 3 princípios básicos: 1. a primazia da fala sobre a escrita; 2. a centralidade de textos articulados e coesos, 3. a adoção de um método de ensino centrado na oralidade. Na área de ensino de línguas estrangeiras, esse Movimento deu origem ao *Método Direto*, que objetivava ensinar a língua inglesa sem a mediação da língua materna. Na mesma época, como nos Estados Unidos a necessidade era a leitura, a *Abordagem de Leitura* foi então desenvolvida. Com o advento da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de o governo americano preparar soldados proficientes e infiltrar espões nos exércitos inimigos resultou na capacitação urgente de militares fluentes nas línguas alvo. Fundamentado no behaviorismo e na lingüística estrutural, o Programa de Treinamento Especializado do Exército foi, então, desenvolvido objetivando a formação de hábitos e automatização da língua alvo. Priorizando as habilidades de compreensão auditiva e produção oral, o método compreendia estímulo (por meio de *drills*), imitação e prática (por meio de repetição mecânica de estruturas lingüísticas) e resposta (produção oral de uma frase, fórmula, pergunta etc). O “sucesso” e “eficácia” desse método, desenvolvido para fins militares, resultou em sua utilização para o ensino de inglês geral, passando a ser denominado *Método Audiolingual*.

Os primeiros passos para o desenvolvimento do que se conhece por *Abordagem Comunicativa* foram dados na Europa, do período pós-guerra. Os países engajam-se num esforço coletivo visando à integração do continente europeu, historicamente marcado por guerras e conflitos. Seguindo a tradição inglesa de estudos semânticos e sociolingüísticos, que se debruçavam tanto sobre o texto (oral e escrito) quanto sobre as suas circunstâncias

de produção, o Conselho Europeu (1973) desenvolveu o projeto de ensino de línguas para imigrantes. O objetivo era atender às necessidades lingüísticas básicas desses imigrantes nas línguas alvo e possibilitar que esses cidadãos europeus fossem socialmente incluídos na comunidade lingüística da língua alvo, podendo participar em situações comunicativas básicas, como se pode verificar na citação a seguir:

The aim of the European unit/credit system for modern language learning by adults is therefore to establish a framework for adult language learning, based upon the language needs of the learner and the linguistic operations required of him in order to function effectively as a member of the language community for the purposes, and in the situations, revealed by these needs (p.18).¹

De natureza nocional (voltada para a situação e categorias de tempo, lugar, participantes), funcional (voltada para as funções almejadas) e instrumental (orientada para a provisão de recursos lingüísticos que realizam noções, funções e necessidades dos alunos), o projeto abre caminho para a abordagem comunicativa e para o ensino de língua para fins específicos (SAVIGNON, 2005).

O conceito de competência comunicativa de Hymes que se contrapõe à ênfase na competência lingüística de Chomsky revolucionou a área de ensino de línguas estrangeiras. As pesquisas etnográficas de Hymes, nos EUA, levaram-no a observar que o falante nativo empregava normas sociolingüísticas em diferentes contextos de interação social. Para Hymes, competência comunicativa refere-se ao repertório que os indivíduos desenvolvem para serem capazes de se comunicarem de forma apropriada em determinado contexto de produção. Quando transposto para a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, esse conceito embasa a *Abordagem Comunicativa*.

Diferentemente da abordagem tradicional de ensino que visava ao uso correto da língua, a abordagem comunicativa persegue, grosso modo, a habilidade de se comunicar e interagir (e não a de repetir ou recitar) em diferentes situações comunicativas, realizar diferentes funções lingüísticas, negociar solução de problemas, desenvolver de forma integrada as quatro habilidades. Na última década, o caráter solucionista e consensual da abordagem comunicativa tem sido duramente criticado.

Além da abordagem comunicativa, desenvolveu-se no período do pós-guerra² a *Abordagem de Inglês para*

¹ O objetivo do sistema Europeu de ensino de línguas modernas para adultos é estabelecer um enquadre para a aprendizagem de línguas, tendo como base as necessidades do aprendiz-adulto e das operações lingüísticas que lhe são exigidas para atuar efetivamente como membro da comunidade lingüística, no que tange ao propósito comunicativo, bem como em situações de uso, reveladas por essas necessidades.

² Sabe-se que, extra-oficialmente, a aprendizagem das línguas para fins específicos data de tempos remotos de conquistas e colonização de povos no mundo.

Fins Específicos (ESP), atualmente, denominada *Abordagem de Línguas para Fins Específicos* (LSP), que apresenta três traços distintivos:

- a. análise das necessidades dos alunos;
- b. objetivos claramente definidos;
- c. conteúdo específico.

Em sua versão brasileira em várias universidades, o ensino para fins específicos dedicou-se, durante a última década, prioritariamente, à leitura e ensino de estratégias de leitura, ainda que essa abordagem não seja restrita à leitura (VIAN JR., 1999; BELCHER, 2006; CESTEROS, 2004).

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA³ NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Atualmente, os desafios, os objetivos e as necessidades do ensino de língua inglesa são outros. Para além do desenvolvimento de funções básicas de i. solicitar informação, cumprimentar, desculpar-se, ii. participar de situações, prioritariamente, consensuais, com um propósito comunicativo claro e pré-estabelecido, iii. comunicar-se em um contexto específico ou iv. 'realizar' algo pela língua, existe a necessidade premente de lidar com falta de consenso, embates, visões divergentes, muitas vezes conflitantes ou excludentes, comunicar-se interculturalmente, questionar, resistir, agir e transformar, perceber relação estreita existente entre mecanismos discursivos, constitutivos da língua(gem) e questões de ideologia, identidade e poder (DOURADO; ESCALANTE, 2007).

A área de ensino de língua inglesa finalmente começa a responder à forte censura sobre a falta de visão crítica na prática de ensino, mais especificamente no que diz respeito à pretensa neutralidade do ensino, às situações de aprendizagem restritas ao consenso, cooperação, solução de problemas, previsibilidade e a situações idealizadas, que pouco ou quase nada têm relevância para os problemas sociais vividos pelos alunos fora de sala de aula (CANAGARAJAH, 2006).

Nesse sentido, na última década, começaram a surgir vozes (MOITA LOPES, 1996; CORACINI, 1994, 1999), ainda que esparsas, na área de ensino e apren-

dizagem de língua inglesa, evidenciando que a sala de aula é o lugar propício para oportunizar vivências de aprendizagem formativas, significativas, conscientizadoras e sensíveis à realidade local/global, que não naturalizem o exercício de poder, preconceitos, desigualdade, exclusão, discriminação, ideologias, intrínsecas às práticas de linguagem, tanto planejadas quanto não planejadas, na sala de aula de língua estrangeira.

Pelo seu status de *lingua franca*, portanto, mediadora de práticas discursivas realizadas em diversos países e por falantes (nativos ou não), a aula de língua inglesa permite vivências discursivas não apenas nos temas transversais (ética, saúde, orientação sexual⁴, pluralidade cultural, meio ambiente) como também outros temas de relevância⁵. É ela o lugar para o confronto, lingüística e culturalmente falando, do ponto de vista alheio (estrangeiro) com a opinião, valores, crenças e atitudes do aluno brasileiro. Os embates discursivos, caracterizados pelo confronto entre discursos que veiculam percepções, crenças, visões de mundo, ideologias diferentes (PCN de LE, 1998) são o próprio local de formação do indivíduo como sujeito social que age, interage e constitui-se nas práticas discursivas em que se engaja (HALL, 2004; MOITA LOPES, 1998). Como reiteram Reinaldo (2007) e Dourado e Escalante (2007), a identidade social do indivíduo é construída:

[...] nas práticas de linguagem, sendo, portanto, social, e não inerente aos indivíduos. Isso porque é na interação social que os indivíduos se posicionam e são posicionados diferentemente conforme sexo, opção sexual, religião, raça, classe social, idade, opção política etc. Essas identidades sociais tendem a ser naturalizadas e a gerar conformismo, mantendo a desigualdade social e a ordem social dominante. (2007, p. 103).

Como já dito, ao propiciar o diálogo entre o aluno, os colegas de turma, o professor e as vozes alheias presente em textos (orais ou escritos), produzidos por várias culturas, o espaço de aula de língua inglesa sustenta uma posição privilegiada para a percepção de que é na interação que os sujeitos criam e recriam suas identidades sociais e de que a língua(gem) é constitutiva da realidade social.

³ Embora vários aspectos tratados sejam pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras em geral, desse ponto em diante trata-se especificamente de língua inglesa.

⁴ Esse tema deveria, em nosso entender, ser denominado 'sexualidade', face à carga doutrinária subjacente ao termo 'orientação'.

⁵ Sob a denominação de 'Temas Locais', os Parâmetros Curriculares Nacionais prevêem os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Segundo os PCN (Temas Transversais, p. 28-29), "uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros". Com efeito, os interesses, inquietações, necessidades, relação interpessoal em e fora de sala de aula etc devem ser contemplados, tornando a educação contextualizada e sensível às práticas sociais locais significativas para os alunos.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

A defasagem entre saber escolar e saber necessário ao desenvolvimento humano (valores, atitudes e emoções) e ao enfrentamento de problemas sociais crescentes (por exemplo, convivência intra e intercultural, desigualdade social, marginalização, exclusão, violência, discriminação) têm apresentado diferentes desafios para as nações, que vêm desenvolvendo políticas de planejamento visando a um futuro sustentável, à convivência intercultural, ao desenvolvimento atrelado ao bem-estar pessoal e social.

Cientes do papel da educação, os governos de diversos países (China, África do Sul, Japão, Chile, Bolívia, Finlândia etc) têm promovido reformas educacionais e desenvolvido políticas de educação básica para todos. Alinhada a essa tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reflete algumas das tendências mundiais quando destaca que a formação básica deva capacitar o aluno a ler, escrever, calcular, compreender o mundo que o cerca, formar valores, desenvolver atitudes, respeitar e tolerar diferenças, aprimorar-se como ser humano, desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar

com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Lei nº 9.394/96).

A Finlândia, que ocupa um dos primeiros lugares nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, defende, por outro lado, uma educação escolar eficiente, catalisadora do desenvolvimento econômico e social, e vincula a educação ao bem estar social logo nas primeiras páginas do plano de desenvolvimento elaborado pelo Ministério de Educação Finlandês (2003-2008), revisado e atualizado a cada 5 anos:

The economic and social welfare of Finnish society is based on an egalitarian public education system and innovations generated by the production and application of new knowledge. An efficacious education and research system entails a sufficient level of public funding, which secures access to education, and research services and their international competitiveness. The production and utilization of researched knowledge is gaining more and more importance in safeguarding sustainable economic development in all fields. (p.9)⁶

A educação geral e, sobretudo, a lingüística é um alicerce imprescindível numa política educacional comprometida com a participação e transformação social. Isso porque é pela educação lingüística que o aluno em formação poderá desenvolver as habilidades e os saberes (lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos, discursivos) necessários para engajar-se em práticas de linguagem reais, que demandem não apenas compreensão (escuta e leitura) e produção (fala e escrita) textual, mas também familiaridade com questões que, para além do meramente lingüístico, se debruçam sobre questões ideológicas, exercício e manutenção de poder e desigualdade social, construção de identidades sociais, exclusão, discriminação, preconceito, intolerância, valores, crenças e atitudes.

Em síntese, defende-se que é na e pela educação lingüística crítica que o aluno poderá perceber que a língua, uma das modalidades da linguagem, é muito mais do que um instrumento que comunica uma mensagem pronta e acabada de um comunicador para um

⁶ O bem estar econômico e social da sociedade Finlandesa tem por base o sistema público de educação igualitário e inovações geradas pela produção e aplicação de novos conhecimentos. A educação eficiente e um sistema de pesquisa envolvem um nível suficiente de investimento público, que asseguram acesso à educação, serviços de pesquisa e competitividade internacional. A produção e utilização de conhecimento derivado de pesquisa têm ganhado importância cada vez maior para garantir desenvolvimento econômico sustentável em todas as áreas.

receptor. As recentes orientações curriculares (2004, 2006) deslocam essa visão instrumental de língua para língua(gem) como forma/lugar de interação social, o que implica dizer que os sujeitos se constituem na e pela linguagem, posicionando-se no mundo, agindo discursivamente. Na sala de aula de língua inglesa, isso ocorre durante atividades planejadas, mas, sobretudo, nas atividades não planejadas, imprevisíveis, nos silêncios, nos embates, na ameaça velada, nos olhares, na resistência, na descrença, enfim, nas linhas e entrelinhas da interação de sala de aula (MOITA LOPES, 1998, 2006).

Dispensando qualquer apresentação, Paulo Freire (apud McLAREN, 1994) alerta que uma pedagogia crítica torna-se, para muitos alunos, um exercício desconfortável, auto-contestador e inócuo. Esses alunos tornam-se relutantes ou se recusam a questionar significados, preferindo conformarem-se e moldarem-se ao sistema e ideologia dominante.

ABORDAGEM CRÍTICA DA LINGUA(GEM)

Abraçar uma abordagem crítica de língua(gem) implica, inevitavelmente, analisar e questionar o senso comum, as estruturas hegemônicas e as visões acríticas do *status quo*, para que o aluno seja capaz de não apenas codificar e decodificar na língua inglesa, mas galgar níveis mais elevados de letramento crítico, agir e interagir nas várias modalidades e práticas de linguagem, que circulam em diferentes esferas discursivas e com diferentes propósitos.

Fairclough (2001), Moita Lopes (1996, 1998, 2006), Freeman (2004) são apenas alguns autores que têm trazido contribuições das ciências sociais para defender e ancorar uma abordagem crítica da língua(gem), que prepare o aluno para a vida social, construída e reconstruída nas práticas sociais de linguagem. Esses autores preconizam que:

School literacy contexts involve social practices in which participants are learning both what counts as literacy and how to discursively construct ideologies, values, and identities. This view, which is related to an ideological model of literacy (STREET, 1994), implies that in literacy practices (in school and in other contexts) participants are learning about the social world, about who one is

and who others are; consequently, such practices may be understood as arenas of social identity construction⁷. (MOITA LOPES, 2006, p. 34)

Education [...] is developing the [one]’s critical consciousness of her environment and her critical self-consciousness, and her capacity to contribute to the shaping and reshaping of her social world [...]. Critical language awareness is a facilitator for ‘emancipatory discourse’ which challenges, breaks through, and may ultimately transform the dominant orders of discourse, as a part of the struggle of oppressed social groupings against the dominant block⁸. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 197-198).

Vale destacar que, no centro de uma pedagogia crítica da linguagem, está a crença de que o objetivo é a conscientização dos alunos tanto da forma como eles existem no mundo quanto do fato de que esse mundo não é estático, mas está em constante transformação, cabendo a eles serem seus protagonistas e agentes transformadores.

Miller (2004) sintetiza as principais diferenças entre as concepções que alicerçam as abordagens – tradicional e crítica – de Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (TESOL).

SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR

Face a esse deslocamento da concepção de língua como instrumento para a de língua como forma/lugar de interação social, bem como de uma abordagem neutra e instrumental para uma abordagem crítica da língua(gem), os desafios postos ao professor não possibilitam respostas fáceis nem receitas prontas ou infalíveis. Os professores são cada vez mais impelidos a aprender com realidade vivida por seus alunos, identificar o que é significativo e relevante para a formação, desenvolvimento humano, moral e intelectual dos alunos, e oportunizar vivências de aprendizagem que lhes permitam se engajarem em práticas de linguagem de forma ativa, crítica e consciente (CANAGARAJAH, 2006, JOHNSON, 2006; HAWKINGS, 2004).

Indubitavelmente, as recentes orientações curriculares sustentam a revisão e reelaboração de um currículo escolar que tem se mostrado estéril. Parece cada vez mais evidente que a educação lingüística na língua in-

⁷ Contextos de letramento escolar envolvem práticas sociais nas quais os participantes aprendem o que conta como letramento e também como construir, discursivamente, ideologias, valores e identidades. Essa visão, que está relacionada a um modelo ideológico de letramento (STREET, 1994), implica que em práticas de letramento (na escola e em outros contextos) os participantes aprendem sobre o mundo social, sobre quem eles são e quem são os outros; conseqüentemente, tais práticas podem ser compreendidas como arenas de construção de identidade social.

⁸ A educação [...] desenvolve a consciência crítica de um indivíduo sobre o seu contexto, sua auto-consciência crítica, e sua capacidade de contribuir para a formatação e reformatação do seu mundo social [...]. A consciência crítica da linguagem é uma facilitadora para o ‘discurso emancipatório’ que desafia, infiltra e pode transformar as ordens dominantes do discurso, como parte da luta dos grupos sociais oprimidos contra o bloco dominante.

QUADRO 1 – Abordagens de ensino de línguas estrangeiras

Abordagem tradicional	Abordagem crítica
significados decodificáveis, estáveis	significados situados, contextualizados, negociados, dinâmicos
orientação cognitiva	orientação social e contextual
foco na competência individual	foco na competência realizada socialmente na interação
dicotomia falante nativo/não nativo (modelo de falante ideal)	falante nativo/não nativo em interação (comunicação intercultural)
falante nativo - modelo de competência	os falantes da língua em interação em diferentes contextos sociais
variante padrão: meta	variante padrão: mito
contextos comunicativos neutros	contextos ideologicamente moldados (tendo implicações reais para os participantes)
foco em ambientes formais de aprendizagem	foco no discurso num leque de contextos e esferas discursivas
aprendiz como sujeito(objeto)	aprendiz como identidade social, realizada em situações sociais específicas
busca de regras, métodos, consenso e soluções	reflexão sobre as contingências da situação comunicativa em foco
perspectiva externa ao contexto de produção	centralidade da perspectiva dos participantes
foco no desenvolvimento de competência comunicativa	foco nas dimensões contextuais e interacionais da língua(gem)
o "bom aprendiz" aprende	o iniciante falso e autêntico faz parte de hierarquias sociais, que rotulam e discriminam
ênfase nas 'dificuldades' dos alunos	ênfase na ação discursiva. Problemas são vistos como fenômenos sociais possíveis, decorrentes de toda a ação social
falha de comunicação decorrente da interação nativo/não-nativo	falha de comunicação inerente a toda situação de comunicação
conceitos-chave: interlíngua, fossilização, foreigner talk, near-nativeness	conceitos-chave: língua em uso, identidades e contextos sociais, relação linguagem e poder

[tradução e adaptação nossa]

glesa, necessária à sociedade brasileira contemporânea, inclui desenvolvimento de letramento em discursos multimodais (multiletramentos), percepção crítica do papel da língua(gem) nas diversas práticas sociais, além de capacidade de operar em situações interculturais cada vez mais freqüentes.

A abordagem crítica da língua(gem) parece devidamente talhada para lidar com silêncio, dúvida, contradição, incerteza, desestabilização de certezas, desnaturalização do lugar comum. O objetivo não é formar alunos colonizados, mas sim questionadores, críticos e agentes transformadores da realidade que os cerca, marcada por desigualdades, violência e injustiças sociais, preconceito, baixa alta-estima etc.

As mudanças postuladas e defendidas aqui como adequadas, todavia, dependem do professor entender por que o currículo tradicional tem sido considerado estéril; refletir, a partir de sua própria realidade, de fóruns de discussão e de formação continuada, como a sua prática pedagógica pode atender às necessidades do aprendiz de língua inglesa que se deseja formar; reco-

nhecer o papel do Estado na elaboração de orientações curriculares e nele participar como um profissional de educação, e, portanto, agente transformador; acreditar que, diante do atual contexto do ensino de língua inglesa no Brasil, mudanças são necessárias; buscar formas de oportunizar vivências de aprendizagem significativas e, sobretudo, formadoras de valores necessários ao bem-estar social.

Diferentemente de épocas anteriores em que predominava a racionalidade técnica, atualmente, o professor de inglês tem sido convidado a:

- deslocar sua prática pedagógica de acordo com visões tanto sócio-construtivistas de aprendizagem quanto críticas acerca da linguagem;
- promover e navegar em vivências de aprendizagem formativas, significativas, sensíveis à realidade local/global e socialmente igualitárias;
- abarcar dimensões de valores e ética, de uma perspectiva não doutrinária; e
- oportunizar situações de aprendizagem na e da língua inglesa.

Para tanto, dentre os saberes necessários ao professor de língua inglesa em formação inicial e continuada parece plausível destacar:

- proficiência lingüístico-discursiva na língua inglesa, i. e., conhecimento declarativo (saber sobre) e procedural (saber como) da língua;
- (multi)letramento crítico (geral e na língua inglesa);
- princípios da perspectiva sócio-construtivista de aprendizagem;
- premissas básicas de uma pedagogia crítica;
- teorias lingüísticas e sociais de língua(gem);
- iniciativas mundiais de pedagogia crítica na área de Inglês para Falantes de Outras Línguas;
- consciência das concepções que sustentam seu fazer pedagógico; e
- capacidade de transposição didática, levando em consideração sua própria realidade de ensino.

Logicamente, cabe ao Estado assumir, na prática, de forma comprometida, sistemática e planejada, a valorização e formação continuada dos professores de língua inglesa da educação básica e superior. Isso, se o objetivo for a formação de agentes transformadores que possam promover e navegar em vivências de aprendizagem formativas, significativas, sensíveis à realidade local/global e socialmente igualitárias. Cabe ainda ressaltar que a formação inicial/continuada requer vivência em uma abordagem crítica de língua(gem), que possibilite aos professores experiências de (multi)letramento e pensamento crítico sobre a língua inglesa na construção, manutenção e transformação da realidade social, para que eles possam vir a se tornarem não reprodutores de idéias prontas e acabadas, mas multiplicadores de vivências em que verdadeiramente acreditem.

REFERÊNCIAS

- BELCHER, D. English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 133-156, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: línguas estrangeiras: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC, 2004.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.
- CANAGARAJAH, S. Tesol at forty: what are the issues?. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 9-34, 2006.
- CESTEROS, S. *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. San Vicente: Universidad de Alicante, 2004.
- CORACINI, M. J. A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula. *Anais da ANPOLL, Boletim Informativo*, n. 22, 1994, p. 234-235.
- _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- COUNCIL OF EUROPE. *Systems development in adult language learning: a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe, 1973.
- DOURADO, M.; ESCALANTE, M. Conhecimentos de língua estrangeira. In: *REFERENCIAIS curriculares para o ensino médio da Paraíba*. João Pessoa: A União, 2007, p. 101-213.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. 2. ed. Essex: Longman, 2001.
- FREEMAN, D. Language, sociocultural theory and L2 teacher education: examining the technology of subject matter and the architecture of instruction. In: HAWKINGS, M. (Ed.). *Language learning and teacher education: a sociocultural approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004, p. 169-195.
- HALL, S. *Representation: cultural representations and signifying practices*. 6. ed. London: Sage, 2004.
- HAWKINGS, M. (Ed.). *Language learning and teacher education: a sociocultural approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.
- McLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge, 1994.
- MILLER, J. Social languages and schooling: the uptake of sociocultural perspectives in school. In: HAWKINGS, M. (Ed.). *Language Learning and teacher education: a sociocultural approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004, p. 113-146.

MOITA-LOPES, L. P. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, v. 5, p. 3-14, 1996.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 303-330.

_____. Queering literacy teaching: analyzing gay-themed discourses in a fifth-grade class in Brazil. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 5, n. 1, p. 31-50, 2006.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Essex: Longman. 2000.

NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004.

REINALDO, M. A. Conhecimentos de língua portuguesa. In: *REFERENCIAIS curriculares para o ensino médio da Paraíba*. João Pessoa: A União, 2007, p. 19-97.

SAVIGNON, S. Communicative language teaching: strategies and goals. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 635-660.

VIAN JR, O. English for specific purposes, English for general business purposes and English for specific business purposes. *Delta*, v. 15, p. 437- 457, 1999.

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado para publicação em julho de 2007
