

Línguas estrangeiras nos primeiros anos do Ensino Fundamental: histórico, perspectivas e práticas

Gabriella Fraletti de Souza Rubbo

Resumo

Este trabalho busca traçar um panorama do ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Partimos da constatação que a oferta desta disciplina para os alunos matriculados nestas séries tem aumentado progressivamente, enquanto o respaldo normativo para que ela assuma um caráter humanístico na formação da criança parece não fornecer os subsídios necessários para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva. São abordados, portanto, dados históricos acerca da evolução do ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil e apontadas informações relativas aos documentos oficiais que regem o ensino desta disciplina. Esta discussão teórica sustenta uma breve análise bakhtiniana de observações de aulas de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, alemão e francês) realizadas em quatro escolas do município de Curitiba/PR no ano de 2015.

Palavras-chave: Línguas estrangeiras; Crianças; Ensino Fundamental.

Introdução

Já há alguns anos é possível observar um aumento na oferta da disciplina língua estrangeira nos currículos escolares dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Este fato levanta questões de diversas ordens que necessitam ser amplamente debatidas para que esta disciplina não assuma um caráter meramente ilustrativo nos currículos nem se torne um elemento que amplie as distinções já existentes no país entre escola pública e escola particular.

Neste sentido, o ensino de idiomas para esta faixa etária é frequentemente objeto de discussões tanto no meio acadêmico quanto em esferas mais amplas da sociedade. Há, portanto, uma grande diversidade de discursos que circulam socialmente exaltando a importância deste aprendizado para a formação de cidadãos plenos que possam se inserir de fato na trama social complexa que caracteriza nossa sociedade cada vez mais globalizada e multicultural.

No Brasil, não raro nos deparamos com reportagens e publicidades que tratam da relevância do aprendizado de outras línguas pelas crianças. No entanto, são normalmente exaltados os aspectos utilitários desta disciplina, que já na infância tende a ser abordada sob uma ótica funcionalista e frequentemente distante do universo infantil (PICANÇO, 2013).

Partindo de uma abordagem bakhtiniana da linguagem, que vê nesta a essência da formação subjetiva por meio da interação social (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2010), propomo-nos a discutir de que maneira esta disciplina se constituiu no Brasil, qual é sua situação atual em termos normativos e de políticas públicas, e como ela vem sendo abordada dentro das salas de aula.

A questão que devemos nos colocar para melhor compreender a relevância desta questão é: de que forma a maneira como as línguas estrangeiras vem sendo abordadas junto às crianças contribui para sua formação em um sentido humanístico? Para melhor explicitar as particularidades do ensino de LE para os anos iniciais do Ensino Fundamental, traçaremos primeiramente um breve histórico desta disciplina, em particular no contexto educacional brasileiro, para, em seguida, comentarmos sua situação atual em termos normativos e de políticas públicas. Enfim, discutiremos dados obtidos em uma pesquisa de campo que consistiu em realizar observações de aulas de línguas estrangeiras em quatro turmas de 4º ano de escolas do município de Curitiba. Apontaremos, por fim, possibilidades de relações entre estes múltiplos fatores para buscarmos responder à questão proposta.

Línguas estrangeiras no Ensino Fundamental: um breve histórico

A presença da disciplina língua estrangeira no currículo de inúmeras escolas ao redor do mundo relaciona-se desde os primórdios de sua implantação a fatores de cunho político, econômico e cultural. Em países onde há uma grande variedade linguística – em termos do número de línguas e dialetos presentes ou em contato em um mesmo território –, como é o caso de diversos países europeus, asiáticos e africanos, há uma tendência marcante de se ensinar mais de um idioma nas escolas. No entanto, o ensino de LE também é promovido nos países em que uma língua nacional majoritária predomina (O'NEIL, 1993). O Brasil se inclui neste último caso.

O ensino de outros idiomas em ambiente escolar existe, na realidade, desde a Antiguidade. Neste período, o latim e o grego eram ensinados aos descendentes das elites econômicas e intelectuais (*ibid*, 1993). Todavia, a inserção das línguas estrangeiras como disciplinas nos sistemas educativos foi relativamente tardia, ocorrendo, na maioria dos casos, durante o século XIX. Ainda que o aprendizado do latim tenha perdurado na Europa até as primeiras décadas do século XX, este foi sendo progressivamente substituído nas escolas por línguas vivas com maior probabilidade de uso efetivo à medida que a economia e os intercâmbios entre os países se desenvolviam.

A língua latina permaneceu, assim, nas matrizes curriculares de diversas escolas até meados do século passado não somente por ser o idioma que originou as línguas estrangeiras modernas neolatinas, mas também devido a seu caráter eclesiástico, determinante principalmente nos países em que a maioria da população era católica. Aos poucos, contudo, o francês substituiu o latim enquanto língua de erudição, fenômeno este que se ampliou ao longo do século XVIII em razão da criação e da propagação dos liceus franceses (PICANÇO, 2003; MIRANDA, 2012).

No Brasil, as línguas estrangeiras são objeto de um ensino institucionalizado principalmente desde a implantação das primeiras escolas com a chegada da família real portuguesa nos primeiros anos do século XIX. Em 1809, um ano depois da abertura dos portos por Dom João VI, as línguas estrangeiras modernas tornaram-se oficialmente presentes nos currículos escolares com a assinatura em 22 de junho de um decreto que instituiu o ensino das línguas inglesa e francesa. A escolha por estes idiomas se explica pela necessidade crescente de comunicação com membros de outras nações. Em 1837, é fundado o Colégio Pedro II, escola de referência no país por quase um século. Seu currículo incluía as o ensino das línguas francesa, inglesa e, posteriormente, alemã (PICANÇO, 2003; CAMPOS, 2006).

Nos primeiros anos do século XX, com a chegada ao país de um grande número de imigrantes, notadamente de origem europeia, são constituídas escolas destinadas especialmente às crianças de outras nacionalidades. O objetivo de criação desses estabelecimentos era de preservar suas línguas e culturas ainda que as crianças estivessem fisicamente distantes de seu país natal. No entanto, cresce, gradativamente, no país um ideal nacionalista que acaba por provocar uma repressão à expressão cultural e linguística destes povos. Como consequência, estes estabelecimentos escolares são fechados (PICANÇO, 2003).

Com o advento do Estado Novo, este ideal nacionalista e patriótico no ensino é reforçado, principalmente por meio da Reforma Capanema, de 1942. A partir deste momento, a educação deveria estar sobretudo a serviço da nação. Neste contexto, o Francês ainda era dominante com relação ao Inglês; o Espanhol tornou-se disciplina obrigatória em substituição ao Alemão por representar um ideal de patriotismo que deveria servir de inspiração ao Brasil (PICANÇO, 2003; CAMPOS, 2006). Entretanto, nos anos que sucederam a Segunda Guerra Mundial, o estreitamento das relações entre o Brasil e os Estados Unidos intensificou a necessidade de aprendizado do Inglês, fato este que permanece até os dias de hoje (MIRANDA, 2015).

O ensino de línguas estrangeiras perde sua obrigatoriedade no Brasil em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024. Ao longo da década de 70, “o pensamento nacionalista do regime militar tornava o ensino de línguas estrangeiras um instrumento a mais das classes favorecidas para manter privilégios” (PARANÁ, 2008, p. 45). A lei nº 5692/71 fez com que a inclusão da disciplina língua estrangeiras nos currículos de primeiro e segundo graus deixasse de ser obrigatória. Segundo Miranda (2012, p. 37), isto fez com que “os alunos de escolas públicas [fossem] destituídos do acesso a esse conhecimento”, já que as escolas da rede particular continuaram e continuam, em grande parte, a ofertá-lo.

No estado do Paraná em especial, o ensino de línguas estrangeiras adquiriu uma característica peculiar ao longo das últimas décadas do século XX. Com a redemocratização do Brasil após o término da ditadura militar, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) passaram a desempenhar um importante papel. Sua criação pela Secretaria de Estado da Educação data de 1986 e se deu com o objetivo de combater a hegemonia do inglês e os efeitos da reforma do ensino dos anos 70, “como forma de valorizar e preservar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense” (MIRANDA, 2012, p. 37). No entanto, ainda que seu papel na difusão e ensino de idiomas no estado seja relevante, o contexto político e econômico atual tem enfraquecido sua atuação, fazendo com que haja uma diminuição no número de turmas ofertadas.

É interessante ressaltar que a língua estrangeira que apresenta atualmente o maior número de alunos inscritos nos CELEM paranaenses é o Espanhol. Este fato parece se dever principalmente à obrigatoriedade de oferta desta disciplina no Ensino Médio e sua possibilidade de oferta nos anos finais do Ensino Fundamental desde 2010, com a implementação da Lei Federal nº 11.161/2005. A questão que devemos nos colocar é: se a Lei Federal determina a inclusão da língua espanhola nos currículos escolares, por que motivo os centros de língua do Paraná têm absorvido esta demanda? Na realidade, o que ocorre é que, devido a fatores de diferentes ordens, dentre os quais podemos destacar a falta de docentes habilitados para o ensino desta disciplina, sua oferta tem se deslocado progressivamente do ensino regular para os CELEM.

De acordo com Morales (2012, p. 67) “a falta de infraestrutura das escolas públicas, a falta de concursos para contratação de professores, a questão da carga horária e do espaço físico na maioria dos casos termina sendo precária”. Desta forma, o ensino desta língua é transferido do ensino regular para a modalidade de Centro de Línguas, o que implica necessariamente em consequências do ponto de vista da aprendizagem. Infelizmente podemos interpretar estas consequências como sendo negativas, uma vez que os CELEM têm tendência

a adotar uma perspectiva de ensino mais voltada para fins instrumentais, contrariamente ao escopo do ensino de línguas estrangeiras na modalidade regular, que tende a ser mais formativo (MORALES, 2012).

Este fato nos leva a perceber que o ensino de língua estrangeiras nas escolas brasileiras enfrenta atualmente uma situação paradoxal: enquanto a sociedade, notadamente em meio urbano, parece ver nesta disciplina uma exigência cada vez mais maior para a formação integral dos sujeitos, há nas escolas problemas relacionados à infraestrutura e à falta de docentes habilitados que somam-se a inúmeras dúvidas a respeito de como esta disciplina deve ser abordada.

Isto faz com que o aproveitamento das aulas de línguas estrangeiras pelos alunos revele-se estar bastante aquém do desejado (PICANÇO, 2009). O fortalecimento dessa disciplina passa, portanto, necessariamente pela concepção das políticas públicas enquanto respaldo normativo para que o ensino de línguas estrangeiras possa adquirir um caráter efetivamente formativo na formação dos sujeitos.

Línguas estrangeiras para crianças: a fragilidade de um respaldo normativo

Em âmbito nacional, podemos considerar que, na atualidade, a aprendizagem de outros idiomas em ambiente escolar é um direito dos cidadãos brasileiros, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esta determina em seu artigo 26º, parágrafo 5º, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo escolar a partir da quinta série, atualmente 6º ano do Ensino Fundamental:

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. (LDBEN, 1996, Capítulo II, Seção I, artigo 26º, parágrafo 5º)

Uma constatação relevante que cabe aqui destacar é o fato de que, nos documentos educacionais oficiais que regem atualmente a educação básica no Brasil, o ensino de línguas estrangeiras se aplica somente a partir da segunda metade do Ensino Fundamental. Com efeito, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998), o enfoque com relação à faixa etária era o mesmo da LDB: as orientação quanto à aplicação da disciplina referia-se ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano na denominação atual.

O mesmo fato pode ser observado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para Línguas Estrangeiras Modernas (PARANÁ, 2008). Estas apresentam, em seu anexo, um quadro de conteúdos básicos da disciplina língua estrangeira exclusivamente para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. O ensino de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental carece, portanto, de respaldo normativo, tornando os métodos para sua implantação e as razões para fazê-lo pouco evidentes.

O fato de o ensino de línguas estrangeiras para esta faixa etária não ser obrigatório não significa, contudo, que ele não seja uma realidade. Na esfera particular de ensino, em especial nas escolas presentes nas cidades brasileiras de médio e grande porte, o ensino de ao menos um idioma é contemplado pelas matrizes curriculares do Ensino Fundamental I. A justificativa para tanto é de propor um diferencial adicional à oferta de disciplinas propostas, o que, de certa forma, contribui para aumentar o fosso já existente entre escola pública e particular no Brasil (GARCIA, 2011). O idioma oferecido com maior frequência é o inglês, seguido do espanhol. Todavia, algumas escolas contemplam também o ensino de outras línguas estrangeiras, como as línguas francesa, alemã e italiana.

Consultando-se o material institucional dessas escolas, disponível atualmente em suas páginas na internet, percebe-se que a presença de línguas estrangeiras distintas da inglesa e da espanhola nos seus currículos relaciona-se, geralmente, à sua história. Estes estabelecimentos de ensino são, de alguma maneira, vinculados desde sua fundação a países onde os idiomas atualmente ensinados são falados ou às comunidades deles provenientes que se estabeleceram no Brasil.

No âmbito deste estudo, foram primeiramente selecionadas as duas escolas públicas onde a pesquisa de campo seria realizada, contemplando os idiomas Inglês e Espanhol. Estas escolas se inserem na proposta de ensino de línguas estrangeiras do município de Curitiba, que será melhor explicada na sequência. A partir desta seleção, foram, então, escolhidas duas instituições particulares onde as LE fossem diferentes daquelas propostas nas escolas públicas, sendo os idiomas abrangidos o Francês e o Alemão.

Apesar de não instituir a obrigatoriedade do ensino de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a LDB determina em seu artigo 24º que “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” (BRASIL, 1996). É partindo desta prerrogativa que as escolas particulares inserem em seus currículos a disciplina língua estrangeira. Há, no entanto, iniciativas de caráter público que

começam a alterar este panorama, passando a incluir o ensino de idiomas na oferta de disciplinas do Ensino Fundamental I.

Dentro deste contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba promove, desde o ano de 2013, a aprendizagem de Inglês e Espanhol para os alunos do Ensino Fundamental I nas escolas do município que oferecem ensino em período integral. Conforme anteriormente apontado, duas dessas escolas fizeram parte dessa pesquisa. É interessante notar que as justificativas fornecidas pela SME em sua página na internet (PMC/SME, 2016) para a inclusão das aulas de línguas estrangeiras no rol de atividades propostas pelas escolas relacionam-se a dois fatores que deixam de lado questões relativas aos aspectos humanísticos e formativos proporcionados pelo aprendizado de outras línguas pelas crianças. São eles a noção da infância como período crítico para a aprendizagem de outras línguas e a ideia do processo de ensino-aprendizagem como uma preparação para que a criança integre futuramente sem dificuldades o Ensino Fundamental II.

Este fato provavelmente se deve à insuficiência de discussões sobre o tema no meio acadêmico e de formação docente e também à ausência de políticas públicas efetivas para o ensino desta disciplina no país, havendo portanto, também, uma falta de normas que estabeleçam objetivos mais claros em relação ao ensino desta disciplina. Mais recentemente, contudo, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, instituída pela Resolução 7/2010, permite prever mudanças nesta situação em âmbito nacional. Nela está prevista, de fato, mesmo que em caráter facultativo, a possibilidade do ensino de LE no Ensino Fundamental I:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.
(BRASIL, 2010, grifo nosso)

Segundo Picanço (2009), os resultados do ensino de línguas estrangeiras na escola básica brasileira da atualidade não são muito animadores. Com efeito, segundo Rocha (2009, p.172), o caráter optativo desta disciplina nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem

como a “inexistência de orientações teórico-práticas oficiais e programas nacionais do livro didático específicos para esse contexto e, de forma geral, a precária formação do professor de línguas, a baixa carga horária e o crescente descrédito da disciplina”, fazem com que a educação formal de línguas para esta faixa etária no Brasil torne-se declaradamente enfraquecida, gerando consequências negativas do ponto de vista da identidade e da atividade dos professores que atuam neste contexto.

Sendo assim, a referência a esta disciplina no parágrafo primeiro do artigo 31 da Resolução 7/2010 (BRASIL, 2010) aparenta reforçar a associação que se deve necessariamente estabelecer entre ensino de línguas estrangeiras para crianças e formação docente adequada para este ensino. Esta questão é, de fato, muito complexa, essencialmente porque as crianças possuem especificidades decorrentes de sua idade e da forma como se relacionam com a linguagem que acabam por influenciar a maneira de lhes ensinar outros idiomas.

Segundo Picanço (2013), há no país uma escassez generalizada de docentes aptos a trabalhar com esta faixa etária porque a grande maioria dos cursos de Letras não abarca em seus currículos de licenciatura disciplinas específicas para o ensino de línguas estrangeiras para crianças. Inversamente, os cursos de Pedagogia ou Magistério superior também não oferecem em seus currículos formação específica para o trabalho com línguas estrangeiras em contexto escolar. Conseqüentemente, cria-se uma situação cuja solução só se torna possível ao se promover mudanças estruturais nos currículos dos cursos universitários potencialmente suscetíveis de formarem professores capacitados para trabalharem especificamente com esta faixa etária.

Evidentemente, a resolução desta questão exige uma verdadeira vontade política e institucional para que ocorram mudanças efetivas. Enquanto estas mudanças não acontecem, cabe aos pesquisadores desta área promover reflexões que permitam embasá-las, fundamentando-se em pesquisas empíricas sólidas sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Monólogo ou interlocução? Retratos de aulas de idiomas para crianças

A pesquisa de campo que fundamenta esta discussão foi desenvolvida a partir da análise de dados coletados no primeiro semestre de 2015 em quatro escolas do município de Curitiba – PR que oferecem aos seus alunos aulas de línguas estrangeiras. Esta pesquisa de campo fez parte do trabalho de mestrado da autora, mas os dados apresentados e discutidos

aqui não foram objeto de discussão na dissertação desenvolvida, tratando-se de dados complementares àqueles que embasaram efetivamente a pesquisa.

Como as crianças são enquadradas como grupo vulnerável de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013), que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/SD) da Universidade Federal do Paraná. Sua aprovação se deu no mês de janeiro de 2015.

As observações que teceremos aqui se embasam nas anotações obtidas em uma etapa da pesquisa de cunho etnográfico em que a pesquisadora observou as aulas de línguas estrangeiras durante um mês em cada escola participante. Foram selecionadas quatro instituições, sendo duas públicas e duas particulares, em função de sua oferta da disciplina língua estrangeira. Trabalhamos, assim, com quatro turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I, sendo que cada uma delas aprendia um idioma diferente. As línguas estrangeiras em questão são Inglês, Espanhol, Alemão e Francês.

Foi possível constatar que, do ponto de vista metodológico, as escolas particulares adotavam um livro-texto ou apostila para as aulas de língua estrangeira, enquanto que nas escolas públicas, as professoras eram encarregadas de elaborar as sequências pedagógicas. Nas escolas da rede municipal, por tratar-se de disciplinas ofertadas no contraturno, sob forma de oficinas, as professoras relataram não haver orientações aprofundadas sobre como a disciplina deveria ser conduzida. Assim, elas mesmas produziam o material utilizado nas aulas.

O roteiro de observação utilizado buscava direcionar o olhar da pesquisadora essencialmente para a interação entre as crianças entre si e com o professor durante as aulas. A opção por esta abordagem se deve ao referencial teórico que embasa a análise: a teoria da linguagem desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin, para quem “a consciência individual é um fato socioideológico” (2010, p. 35). Assim, no contexto de comunicação verbal que aqui nos interessa, a interlocução entre os sujeitos é primordial para a constituição da subjetividade e torna-se, assim, essencial para todo e qualquer processo que objetive o desenvolvimento da linguagem, como é o caso do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O que pudemos constatar ao observar as aulas de línguas estrangeiras nas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental em que a pesquisa foi conduzida é que havia, principalmente nas escolas em que se ensinava as línguas inglesa e espanhola, uma tendência de abordagem estruturalista do idioma, promovendo atividades em torno de palavras isoladas de um

contexto de produção específico. Nas escolas onde as línguas estrangeiras ensinadas eram o Francês e o Alemão, as professoras trabalhavam com estruturas linguísticas mais complexas, geralmente propostas pelos materiais didáticos, formulando e levando os alunos a formularem frases, cantarem músicas e recitarem poemas. No entanto, em nenhuma das instituições a língua estrangeira pareceu ser trabalhada do ponto de vista discursivo e enunciativo.

Para os autores do Círculo, o enunciado (e não a palavra) é a unidade da comunicação verbal e suas fronteiras “são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 2003, p. 293 e 294). Adotar uma abordagem que favoreça a interlocução nas aulas de língua estrangeira significa promover a compreensão e a produção de enunciados, cujos sentidos podem variar de acordo com o contexto, com o gênero discursivo e com a posição que ocupa no mundo aquele que o interpreta. De acordo com Bakhtin (2003, p. 308),

O enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa e noutra esfera do objeto do sentido. Por isso, o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido.

Sobressaem-se nesta fala do autor duas noções importantes para a compreensão da problemática que abordamos aqui. Primeiramente, a noção de elo: um enunciado se relaciona com muitos outros que o precederam, funcionando como uma resposta a estes, e deve gerar inúmeras outras respostas na forma de novos enunciados. Considerar esta noção no ensino de línguas estrangeiras para crianças significa levar para dentro das salas de aula contextos enunciativos que permitam que novos enunciados sejam construídos pelas crianças, promovendo um real diálogo no idioma em questão.

A questão da interlocução nos pareceu igualmente enfraquecida ao levarmos em conta os tipos de interação ocorridos nas aulas observadas. Em geral, a comunicação parecia se dar de forma unidirecional: as professoras transmitiam os conteúdos em língua estrangeira e as crianças ouviam e copiavam as anotações do quadro, tendo sido raro observá-las expressando-se no idioma aprendido. Foi possível constatar que nas escolas públicas havia uma maior tendência de solicitações aos alunos para que repetissem palavras e frases isoladas, enquanto nas escolas particulares ocorriam com mais frequência interações do tipo pergunta-resposta ou atividades de produção coletivas (ao serem trabalhadas músicas, análises de imagem e poesias). De toda forma, não foi possível perceber em nenhuma das escolas a interação das crianças entre si, o que, ao nosso ver, destitui do processo de ensino-aprendizagem possibilidades muito ricas de produção de sentidos em língua estrangeira pelos aprendizes-crianças.

Pudemos depreender também das observações de aula uma tendência por parte das crianças e das professoras – evidenciadas em comentários por elas realizados – em perceber a língua estrangeira de maneira unívoca, desconsiderando a diversidade de linguagens e de discursos que constituem determinado enunciado e, conseqüentemente, em uma escala maior, as diferentes línguas. Esta abordagem plurilíngue dos discursos é denominada heterodiscurso (BAKHTIN, 2015) e, quando ausente da concepção de linguagem adotada no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, faz com que estas sejam percebidas a partir de um ponto de vista por vezes estereotipado.

De acordo com Janzen (2008), uma concepção tradicional de cultura promove a anulação das diferenças socioculturais e objetiva a homogeneização dos sujeitos. Dentro dessa perspectiva, o que é estranho passa a ser externo ao grupo e os valores e crenças dos outros são negados. Surgem, então, os estereótipos que tipificam os sujeitos e caracterizam um discurso que busca ser harmonizador quando, na realidade, apenas promove generalizações que não correspondem à complexidade das relações humanas. Ademais, esta concepção de língua e cultura parece criar uma separação nítida entre o universo da criança e aquele do idioma aprendido, podendo gerar relações de intolerância diante do outro, desvalorização da própria língua e cultura ou até mesmo medo daquilo que é estranho e, portanto, diferente.

Torna-se, então, essencial promover o ensino dos idiomas baseado no conceito de interculturalidade e transculturalidade, que, vinculados à noção de heterodiscurso, levam para dentro das salas de aulas uma produção de sentidos em língua estrangeira mais condizente com a complexidade da sociedade. Pudemos deduzir, inversamente, que há nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras observados uma tendência à adoção de uma perspectiva homogeneizante da língua e da cultura a ela relacionada, bem como uma abordagem estruturalista dos idiomas ensinados.

Acreditamos, no entanto, que estas abordagens sejam decorrentes da ausência de discussões efetivas acerca da importância da percepção das línguas como fenômenos sociais complexos que, quando ensinadas e aprendidas sob o prisma da interculturalidade e do heterodiscurso, apenas enriquecem a consciência social da criança, sua competência linguística em língua materna e em língua estrangeira e seu respeito pela diversidade dos sujeitos. O ensino da língua estrangeira torna-se, assim, um elemento propulsor de uma formação humanística e integral da criança.

Considerações finais

Ao traçar um panorama histórico, normativo e prático do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, este trabalho buscou fornecer pistas de reflexão para que se pudesse responder à problemática formulada no início: de que forma a maneira como as línguas estrangeiras vem sendo abordadas junto às crianças contribui para sua formação em um sentido humanístico?

Pudemos perceber que a evolução do ensino desta disciplina no país é marcada por diversos revezes que por vezes fortaleceram e, em alguns momentos, enfraqueceram a presença das línguas estrangeiras nas escolas. O que ocorre hoje é um aumento da demanda social pelo aprendizado desta disciplina, condicionada pelos discursos que circulam entre os sujeitos e que costumam ver no conhecimento de outros idiomas meios de se atingir uma posição social de destaque. Esta valorização é acompanhada por uma maior oferta da disciplina nos currículos do Ensino Fundamental I em escolas de caráter privado e começa a fortalecer-se também nas instituições públicas de ensino.

A análise dos documentos oficiais que regulamentam o ensino desta disciplina nos mostram, contudo, que sua normatização ainda é incipiente no país. Ainda que possamos entrever possibilidades de mudanças em um futuro não tão distante, precisamos também admitir que problemas relacionados especialmente à escassez de profissionais docentes habilitados para o ensino desta disciplina para a faixa etária em questão acabam por dificultar ainda mais o fortalecimento desta disciplina.

A análise das observações de aulas de língua estrangeira em quatro escolas do município de Curitiba demonstrou, adicionalmente, que a maneira como a disciplina vem sendo conduzida nos estabelecimentos escolares vai frequentemente de encontro a aspectos que julgamos essenciais para um ensino de idiomas realmente formativo. Ao adotarmos conceitos da teoria bakhtiniana, tais como o heterodiscurso e o enunciado como unidade da comunicação verbal, percebemos que as escolas parecem tender adotar uma abordagem de língua oposta a esses conceitos, distanciando das salas de aula a interlocução e o trabalho com a língua em seus contextos discursivos de produção.

Podemos perceber, assim, que a história da disciplina nos mostra as razões pelas quais ela carece de respaldo normativo para ser ensinada de modo a promover uma formação plena do sujeito-criança. Esta carência de respaldo normativo transparece, por sua vez, na observação de aulas de línguas estrangeiras para crianças efetivamente ocorridas. Estes fatos demonstram que, para que esta disciplina contribua realmente para a formação da criança em um sentido humanístico, é necessário que sua valorização deixe o âmbito exclusivo dos discursos difundidos socialmente e adentre as políticas públicas destinadas ao seu ensino.

Referências

BAKTHIN, M ; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1 - 23/12/1996, Página 27833.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1 - 15/12/2010, p. 34.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

CAMPOS, C. M. **A Política da Língua na Era Vargas**. Proibição do Falar Alemão e Resistências no Sul do Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. 216 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

MIRANDA, A. Z. **Heterotopia e subjetivação: a representação nacional francesa nos discursos do sujeito da educação**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MIRANDA, N. C. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MORALES, L. F. **O papel da literatura na formação de professores de espanhol: um estudo bakhtiano das vozes sociais que circulam entre os estudantes de letras da UFPR**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

O'NEIL, C. **Les enfants et l'enseignement des langues étrangères**. Paris : Crédif-Hatier/Didier, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, SEED-PR, 2008.

PMC/SME, Prefeitura Municipal de Curitiba - Secretaria Municipal de Educação. **Oficina de Língua Estrangeira nas escolas de tempo integral**. Disponível em:

<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/oficina-de-lingua-estrangeira/6039> Acesso em 05/05/2016.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

_____. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, v. 15, p. 34-55, 2009.

_____. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças? In: TONELLI, J. R. A. ; CHAGURI, J. P. (org.) **Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. Curitiba: Appris, 2013, p. 261-280.

ROCHA, C. H. O inglês no ensino fundamental I público sob perspectivas bakhtinianas. **Anais do Seta**, n. 3, p. 171-187, 2009.