

A LÍNGUA-CULTURA INGLESA NA ESFERA FEDERAL: Currículo, reflexões teóricas e apontamentos docentes

THE ENGLISH LANGUAGE-CULTURE AT THE FEDERAL LEVEL: Curriculum,
theoretical reflections and notes by university lecturers

Lucas Rodrigues Lopes¹

<https://orcid.org/0000-0002-9936-3666>

Cátia Veneziano Pitombeira²

<https://orcid.org/0000-0002-3636-2930>

RESUMO

Como professores-formadores de língua-cultura inglesa em duas universidades públicas federais, nas cidades de Cametá – PA e Maceió - AL, entendemos o currículo da mesma maneira de um mecanismo, cuja responsabilidade está no movimento de ensino-aprendizagem, considerando, dessa forma, estratégias pedagógicas, disposição de diferentes instrumentos de ensino e adaptações curriculares possíveis. Assim, na esfera universitária federal, temos presenciado diversos questionamentos diante do currículo de língua-cultura inglesa nos cursos de licenciatura em Letras – Língua Inglesa. Desse modo, com base em uma revisão bibliográfica, temos como objetivo descrever como contextos históricos, sociais e culturais, como, por exemplo, aqueles vivenciados pelos alunos oriundos de povos quilombolas, ribeirinhos e indígenas podem influenciar a estrutura curricular, promovendo discussões sobre um currículo que contemple esses povos, e, dessa maneira, estimular novos sentidos à formação de professores de língua-cultura inglesa para atuação em contextos diversos. Como resultado, acreditamos que, na atualidade, a discussão sobre currículo resulta no reconhecimento das mudanças sociais, estruturais e econômicas, cujas exigências estão voltadas à busca por profissionais, na área das Letras – Língua Inglesa, cientes de sua participação na organização curricular e gestão de espaços de aprendizagem, compreendendo que os alunos são oriundos de diferentes lugares com visões de mundo ímpares e modos de (re)produção de conhecimento diferenciados.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Inglês. Língua-cultura. Reflexão.

ABSTRACT

¹ Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) e da Faculdade de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: lucaslopes@ufpa.br.

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP). Professora da Faculdade de Letras – Língua Inglesa na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: catia.pitombeira@fale.ufal.br.

As teacher-trainers of English language-culture at two federal public universities, in the cities of Cametá - PA and Maceió - AL, we understand the curriculum in the same way as a mechanism, whose responsibility lies in the teaching-learning movement, for this reason considering pedagogical strategies, provision of different teaching instruments and possible curricular adaptations. Thus, in the federal university sphere, we have witnessed several questions regarding the English language-culture curriculum in undergraduate course degree in English Language and Arts. Therefore, based on a bibliographic review, we aim to describe how historical, social, and cultural contexts, such as those experienced by students from quilombola, riverside and indigenous people can influence the curriculum structure, promoting discussions about a curriculum that contemplates these people, and, in this way, stimulate new meanings for the education of teachers of English-language culture to act in different contexts. As a result, we believe that, nowadays, the discussion on curriculum results in the recognition of social, structural and economic changes, whose demands are focused on the search for professionals, in the area of English Language and Arts, aware of their participation in the curricular organization and management of learning spaces, understanding that students come from different places with unique worldviews and different ways of (re) producing knowledge.

Keywords: Curriculum. Teaching. English. Language-culture. Reflection.

1. INTRODUÇÃO

O vocábulo “currículo”, de origem latina, traz em seu bojo o sentido de percurso, caminho, uma orientação a ser seguida. Considerando os estudos de Saviani (2010), identificamos a díade currículo-ensino como uma relação bastante comum ao meio educacional, em que se traça uma rota, uma listagem de disciplinas e conteúdos de uma área do saber.

Já, conforme Zabala (2002, p. 53), na atualidade, pensar em currículo é considerar o contexto em que os alunos estão inseridos, refletindo sobre a necessidade e a emergência de novos paradigmas e modelos para a sociedade moderna. Sendo assim, para o pesquisador catalão, é expressamente significativo a criação de currículos que tomem como ponto de partida a formação de pessoas habilitadas à intervenção social. Desse modo, o filósofo espanhol discorre que “o currículo precisa oferecer meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando consciência de compromisso ativo. Possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”.

Outrossim, dentro dessa visão, vemos que, embora o currículo traga a ideia de ordem e disciplina, constituintes como elementos essenciais para qualquer curso, é evidente que ele surge como um forte orientador e mediador das práticas de ensino de línguas-culturas, e será, a partir desse processo, que

promoveremos a (re)ligação dos saberes provenientes das disciplinas da matriz curricular.

Assim, a partir de nossas experiências como professores de língua-cultura inglesa na esfera federal, temos observado que a discussão em torno do currículo de língua inglesa e ensino não é recente. É importante destacar que, desde o início da década de 1990, houve um debate em defesa da permanência da disciplina de Língua Estrangeira Moderna na matriz curricular. Assim, considerou-se a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que, no artigo 26, parágrafo 5º, discute a parte diversificada do currículo e prevê a inclusão obrigatória, a partir da 5ª. série da Educação Básica, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, mesmo que a escolha fique sob a responsabilidade da instituição educacional (PCNs, BRASIL, 1998).

Dentro dessa perspectiva, vemos que as discussões entre currículo e formação de professores de língua-cultura inglesa colocam em evidência algumas tensões. Nesse sentido, em se tratando de ensino e currículo, é primordial refletir que estão

Presentes no nosso cotidiano de professores e educadores, os dilemas curriculares da pós modernidade provocam tensões em várias dimensões do campo educativo: tensões entre quantidade e qualidade, entre exclusão e inclusão, entre a tradicional uniformidade curricular e a diversidade de culturas presentes na população estudantil, entre a ideia de currículo como uma prescrição rígida e a ideia de projeto curricular cuja gestão exige flexibilidade e sentido de projeto, tensões entre fragmentação disciplinar e integração curricular, tensões entre centralização e territorialização, entre individualismo e diversas formas de participação e colaboração, tensões entre burocracia e profissionalismo. (FERNANDES, 2000, p. 71)

Desse modo, entendemos as tensões como condutores significativos à reflexão crítica, trazendo à baila apontamentos a respeito das interfaces entre currículo e formação de professores de línguas-culturas. Isso, na esteira de nossa formação de professores, faz com que seja pertinente repensar concepções, conceitos e metodologias face à produção de conhecimento na prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Diante dessas considerações, caracterizamos o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa por considerá-lo como um processo dinâmico, que requer,

a todo momento, traçar rotas que perpassam o (re)pensar e o (re)estruturar, com o objetivo de atender às demandas de comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas ou de outras parcelas da sociedade.

Dentro desse prisma, acreditamos que o currículo emerja com base nas elaborações e considerações feitas no espaço escolar, e isso deve levar em conta a relevância social, cultural e política da língua-cultura inglesa, já que nos traz à reflexão a necessidade de trabalharmos determinados conteúdos. Sendo assim, o professor também é partícipe da promoção de mudanças curriculares, fazendo com que busque transpor os muros da escola, indo além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, inserindo-se na participação efetiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que vão atuar.

2. A LÍNGUA-CULTURA INGLESA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IMPLICAÇÕES, DESLOCAMENTOS E APONTAMENTOS

A partir dos estudos de Lopes e Pitombeira (2016), concebemos o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa de uma perspectiva discursiva, uma vez que o aluno é vislumbrado, considerando as práticas sociais às quais está filiado. Isso pode ser observado pela maneira que esse aluno se engaja em diversos campos de atuação da sociedade moderna. Dessa forma, acreditamos que o contato com diferentes línguas-culturas faz com que se amplie o campo de atuação e as práticas sociais, promovendo, assim, aproximações com outros efeitos de sentido, que são produzidos histórica e culturalmente.

Nesse sentido, Fortes e Murillo (2020) abordam o currículo de língua-cultura inglesa na Educação Básica como um desafio constitutivo da atuação do profissional de línguas-culturas, já que, para os pesquisadores, o ato de ensinar transpõe as interações em sala de aula. Para eles, é, sobretudo, um fazer que compreende diferentes instâncias, que é construído desde o planejamento até às concepções de língua-cultura com as quais o professor pretende trabalhar.

Em se tratando da visão hifenizada de língua-cultura adotada neste trabalho, Coracini (2007) destaca que não existe a separação de língua e cultura. Segundo a pesquisadora, a ideia é defendida, visto que, ao enunciar, o sujeito já está, mesmo que de forma inconsciente, fazendo-se ser entendido a partir de

uma cultura, em outras palavras, são expressos conceitos, valores e ideologias, construídos social e historicamente.

Nessa esteira de discussão, Lopes e Pitombeira (2019) discutem que as práticas de ensino de línguas-culturas precisam perpassar as vivências e experiências dos alunos, atrelando teoria e prática, objetivando diminuir o abismo existente entre aquilo que é estudado no espaço universitário e o que, de fato, é praticado nas escolas de Cametá – PA e Maceió – AL.

Assim, a partir das contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), apreendemos a noção de currículo como constitutivo das experiências escolares, atravessadas pelas relações sociais, visando à articulação de saberes e vivências, contribuindo, dessa forma, para a construção identitária dos alunos. Portanto, o ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa precisa focar no aluno, que desenvolverá ações concretas, ressignificando as orientações e as propostas curriculares. Entretanto, é salutar que reflitamos

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (DCNEB, 2013).

Por isso, acreditamos que as práticas de ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa podem acontecer no sentido de promover um currículo de modo significativo. Isso é feito, quando são reconhecidas as diversas realidades da comunidade escolar em que atua, buscando, assim, acolher diferentes saberes e manifestações culturais. Portanto, o professor, ao adotar essa perspectiva, transforma a sala de aula em um espaço heterogêneo e culturalmente plural, pois está buscando valorizar as diferenças físicas, sensoriais e socioemocionais, quer estejamos tratando da origem, do gênero e etnia. Essa faceta pode servir como mediação ao trabalho docente, uma vez que incorpora exercícios de superação das inúmeras desigualdades e estabelece um jeito de (re)produção de conhecimento em rede e alinear.

Sendo assim, articulam-se meios nos quais a fragmentação dos saberes dá lugar a religação. Com isso, a escola passa a associar os diferentes saberes e áreas por meio de lentes inter/transdisciplinares. Nesse respeito,

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre (MORIN, 2000, p. 11)

Dessa forma, temos pensando o currículo com práticas de ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, tanto compreendendo a função de ensinar a língua, bem como perpassando outras funções, como, por exemplo, a contribuição à formação integral do indivíduo (BNCC, BRASIL, 2018).

Dentro dessa visão, temos considerado o ensino de línguas-culturas de uma abordagem discursiva, buscando privilegiar a heterogeneidade do uso da linguagem, empenhando-nos em mostrar que seu uso é contextual, social, cultural e histórico. Desse modo, esse trabalho tem resultado no desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, que promovem um olhar de que alunos oriundos de diferentes grupos em contextos diversos dizem de si e dos outros de formas variadas e diferentes. Além disso, temos priorizado diferentes maneiras de organizar, categorizar e expressar as vivências humanas, e como isso tem sido construído por meio de diferentes linguagens.

Por fim, temos encarado o currículo e ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa como uma ponte entre diferentes manifestações linguístico-discursivas, orais ou por escrito, o que tem nos permitido trazer à reflexão crítica sobre o papel da língua-cultura para diferentes pessoas. Isso pode servir ao trabalho do professor de línguas-culturas, pois por meio de diferentes gêneros discursivos, o aluno percebe que, ao falar uma língua, também está se filiando a discursos que estão além da superficialidade das palavras e frases desconexas. Sendo assim, conforme discute Faraco (2002), há uma complexidade nas ações

humanas, enunciadas de forma discursiva, uma vez que, em sala de aula de língua-cultura inglesa, estamos, a todo instante, negociando significados. Ademais, é preciso frisar que os enunciados nunca apresentam neutralidade discursiva, pois, sempre, estão perpassados pela ideologia. Em outras palavras, existe um cenário em que repousa e faz refletir o contexto histórico, social e cultural em que estamos imersos.

3. OLHARES (IN)CONCLUSIVOS

Por ora, a fim de apresentar um fechamento e deixar rastros para futuras discussões, nós, como professores-formadores de língua-cultura inglesa, acreditamos que o exercício de ensino-aprendizagem de línguas-cultura atravessa uma ressignificação do currículo escolar, que está centrada no ato de repensar e transformar as práticas de ensino-aprendizagem. Isso só acontece, quando o papel do professor sofre rupturas e é deslocado à posição de gestor da (re)produção de conhecimento alinear e em rede.

Além disso, vemos a formação do professor de línguas-cultura situada na origem da elaboração curricular, por conta disso, espera-se que o professor esteja em constante movimento formativo. Sendo uma forma de contribuir com a elaboração de políticas públicas e linguísticas.

Dessa maneira, cabe ao professor de línguas-culturas a promoção de práticas em sala de aula que tanto priorizem o uso da língua inglesa em contextos diversos, mas também busquem estimular o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a hegemonia dos países de língua-culturas anglófonas.

Assim, dentro dessa visão, corroboramos com as discussões propostas por Demo (2009), que, diante dos desafios emergentes, tem entendido currículo e ensino com base em competências. Em outras palavras, não se trata apenas de fazer, mas de saber fazer e, acima de tudo, refazer permanentemente. Nesse sentido, oportunizamos a reestruturação de sistemas de ensino obsoletos, que, diversas vezes, só priorizam conteúdos antigos e com pouca funcionalidade, deixando de aproveitar o espaço de sala de aula para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Ainda, em se tratando das comunidades das cidades de Cametá – PA e de Maceió – AL, cremos ser pertinentes o desenvolvimento e a organização da

aprendizagem por competências, pois é uma forma de alicerçar o que é aprendido, atribuindo algum tipo de função, sendo o objetivo do todo-parte dos conteúdos ensinados ao longo dos anos escolares. Isso se materializaria no exercício de visitar a escola contemporânea, estimulando o desenvolvimento e a produção de conhecimento, valorizando habilidades, atitudes e contextos sociais heterogêneos e complexos. Essa faceta transposta, promoveremos a diversidade linguístico-cultural, asseverando a equidade de acesso à educação, compensando as desigualdades. Ademais, consideraremos a formação de sujeitos tanto na vida social quanto profissional (SACRISTAN, 2011).

Dessa maneira, caminhando para conclusão, consideramos primordiais as reflexões críticas sobre currículo e ensino, pois, por meio deles, vislumbramos a constituição dos saberes escolares.

Assim sendo, pensamos o ensino-aprendizagem de língua-inglesa por meio do currículo por competências, já que, com base em nossa realidade, funcionaria como uma alternativa a mobilização, inovação e reconstrução dos aspectos didáticos e metodológicos, objetivando uma construção significativa à vida social e pessoal.

Nesse caminho, valemo-nos das contribuições teóricas de Perrenoud (1999), que tem trabalhado com a definição de competência como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação. Essa faceta tem sido importante à formação de professores de língua-cultura inglesa, pois mostra ao educador que ele pode desenhar um currículo que se apoie na construção de conhecimentos em rede e de forma alinear, entretanto, esse trabalho não precisa ser limitante e fechado em si. Portanto, não diminuímos a importância expressa nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, afinal e toda e qualquer ação mobiliza alguns conhecimentos.

Por fim, aproveitando a dialogicidade da língua, pensamos o currículo e ensino por considerar as interações sociais existentes, dando voz aos membros do espaço escolar e nos colocando num lugar de escuta da cultura local, dos hábitos, costumes, normas e regras e, por isso é significativo estar atento às questões que emergem da sociedade na qual a comunidade escolar está inserida.

Também, vemos que, por meio da elaboração e reelaboração das matrizes curriculares, podemos intensificar o respeito à diversidade, em todos os seus aspectos, visando a garantia do respeito a todos, independente das diferenças de etnia, religião, cultura, gênero, biológica, emocional e de classe social.

Dessa perspectiva, o ato de ensinar e aprender torna-se parte de um exercício de reconhecimento de interesses, diversidades, diferenças sociais e a história cultural e pedagógica das escolas. Afinal, temos priorizado a formação de professores de língua-cultura inglesa em defesa de uma escola democrática e humanizante, contemplando o aluno em seu desenvolvimento biopsicossocial, trazendo à reflexão crítica os interesses, as necessidades, as potencialidades, os conhecimentos e a cultura desse aluno. Acreditamos na escola como a construção de um projeto social que não visa só o fornecimento de informações, mas que, forma altruísta, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, desconstruindo, finalmente, os lugares perpetuados, no ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa, de êxito de uns e fracasso de muitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20/12/96**. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 2.ed. São Paulo: Editora Parábola, 2002.

FERNANDES, Margarida. **Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2000.

FORTES, Laura; MURILLO, Roberth Steven Gutiérrez. O ensino de línguas modernas como ferramenta para a integração institucional em uma universidade brasileira bilíngue: o cenário da UNILA por meio de experiências de extensão universitária e monitoria acadêmica. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, p. 1-20, 2020.

LOPES, Lucas Rodrigues; PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. **O Estágio Supervisionado de Letras sob Lentes Complexo-Discursivas: A Cultura de Ensinar (Re)visitada**. Pesquisas em Discurso Pedagógico (on-line), v. 2, p. 1-9, 2016.

_____. **A tecnologia e a formação do professor de línguas no Brasil sob holofotes da Teoria da Complexidade e da análise dialógica do discurso**. HIPERTEXTOS REVISTA DIGITAL, v. 21, p. 115-125, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre, Artmed, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

ZABALA, Antony. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.