

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**O USO DAS MÍDIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CONCEPÇÕES E MÉTODOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E SECRETARIADO
EXECUTIVO**

RAQUEL SILVANO ALMEIDA

MARINGÁ
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**O USO DAS MÍDIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CONCEPÇÕES E MÉTODOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E SECRETARIADO EXECUTIVO**

Dissertação apresentada por RAQUEL SILVANO ALMEIDA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

A447u

Almeida, Raquel Silvano

O uso das mídias no ensino de língua estrangeira: concepções e métodos utilizados por professores dos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo / Raquel Silvano Almeida. -- Maringá : [s.n.], 2007.

147 f. : il. tabs.

Orientador : Prof. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, 2007.

1. Formação de professores. 2. Mídia na educação. 3. Língua estrangeira - Ensino e aprendizagem. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente. II. Título.

CDD 21.ed. - 407

RAQUEL SILVANO ALMEIDA

**O USO DAS MÍDIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CONCEPÇÕES E MÉTODOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E SECRETARIADO EXECUTIVO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Antônio Marques do Vale – UEPG – Ponta Grossa

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

27/03/2007

Dedico este trabalho

aos meus sobrinhos e sobrinhas Helen, Rayssa,
Mariana, Natan, Naiade, Iago, Santiago, Lucas e
Ricardo.

AGRADECIMENTOS

À professora Teresa Kazuko Teruya, meus sinceros agradecimentos pelo tempo dedicado nas orientações, pela amizade e, sobretudo, pelo incentivo e confiança oferecidos durante a realização desta dissertação.

Aos membros da Banca Examinadora; professor João Luiz Gasparin, pelo apoio, sugestões e pela amizade obtida no decorrer das aulas. Professor Antônio Marques do Vale, pelas valiosas contribuições trazidas à qualificação e por aceitar fazer parte da banca examinadora.

Às professoras Isilda Campaner Palangana e Vera Helena Gomes Wielewicki, pelas pesquisas e estudos realizados os quais contribuíram para a discussão teórico-metodológica desta investigação.

À professora Maria Adelaide de Freitas, pelo apoio, amizade e sugestões oferecidas na pesquisa empírica.

Ao professor Aldevino Ribeiro da Silva, pela amizade, apoio e confiança em mim depositados para a realização deste trabalho.

À professora Sinclair Pozza Casemiro, não apenas pela correção gramatical e considerações pertinentes sobre este trabalho, mas também pela amizade e também apoio.

Aos colegas de profissão, professores William Borges e Enilton Cavalcante Mattos, pela leitura e discussões realizadas no decorrer deste trabalho.

À Marlene Gonçalves Curty, pela prontidão na correção segundo normas técnicas.

Aos professores que participaram da pesquisa empírica, pelo coleguismo, pela disposição e incentivo oferecidos, sem os quais o trabalho não teria sido realizado.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pelos conhecimentos que pude adquirir. Em especial aos secretários Márcia e Hugo, pela paciência e atenção dispensada aos pós-graduandos.

À Capes, pela bolsa de estudos concedida para a realização deste trabalho.

À minha família, pelo apoio e compreensão em todos os momentos necessários para a concretização do Mestrado.

Às vezes penso que eu assisto à TV
Como o cãozinho que olha o frango rodar
Que mais e mais saboroso de se ver
Aguça cada vez mais meu paladar
Enquanto uma gotinha de óleo cai
Como uma novidade que entra no ar
Eu paro tudo eu paro de pensar
Só pra ficar te olhando televisão
Porque o que está lá dentro
É tudo o que eu quero ter
Porque o que está lá dentro
É tudo o que eu não posso ser
Eu perco horas babando sem saber
E se o galo morreu não foi por mim
E quando outros cãesinhos vêm me imitar
São telespectadores no mesmo canal
Mas o cachorro nada vê na TV
E aí que eu vejo o burro que o bicho é
A tela plana não deixa ele perceber
A propaganda bacana de frango

(Canção: “Televisão de Cachorro”; Autor: John, Interpretação: “Pato Fu”, 1998)

ALMEIDA, Raquel Silvano. **O USO DAS MÍDIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONCEPÇÕES E MÉTODOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E SECRETARIADO EXECUTIVO.** 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2007.

RESUMO

As inovações científicas e tecnológicas da sociedade, especialmente a partir de 1980, no Brasil, estabelecem novos padrões para a vida do homem em sociedade, reiterando os interesses burgueses do sistema capitalista construído historicamente. A formação do indivíduo requer novos modelos e práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades. Cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) formar o profissional que atenda às novas exigências. Nesse contexto de mudanças, o ensino de língua estrangeira nos cursos de graduação passa por reformulações curriculares. O uso dos recursos midiáticos – mídias impressa, eletrônica e digital – no ensino de línguas requer uma proposta educativa que contemple, não apenas a dimensão didático-pedagógica, mas uma sistematização para a seletividade das mídias e dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: quais são as concepções teórico-metodológicas adotadas por professores do Ensino Superior em relação à utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira? A pedagogia crítica da mídia fundamentada nos Estudos Culturais propõe articular a metodologia de ensino com a utilização dos recursos midiáticos na formação acadêmica e profissional do aluno, a fim de trabalhar uma leitura crítica dos conteúdos trazidos pelas mídias. O objetivo foi analisar as concepções e métodos na utilização dos recursos midiáticos por professores dos cursos de graduação em Letras e em Secretariado Executivo Trilíngüe. Para a coleta de dados, foram entrevistados 8 (oito) professores de língua estrangeira atuantes em duas IES da cidade de Maringá, Paraná. Os instrumentos utilizados foram: um questionário com 4 (quatro) questões abertas e uma entrevista semi-estruturada contendo 26 (vinte e seis) perguntas abertas. Constatou-se que os professores cumprem ementas e programas, cujos conteúdos são previamente estabelecidos pelas IES, com a finalidade de formar o aluno para o mercado de trabalho. O uso do livro didático é predominante no ensino de línguas. Dos participantes, apenas 3 (três) professoras apresentaram dados significativos que evidenciam uma prática docente com o uso dos recursos midiáticos em uma perspectiva de leitura crítica, de forma sistematizada e criteriosa. O estudo encaminhou elementos teóricos e metodológicos com o propósito de oferecer uma abordagem de uso desses recursos ao professor de língua estrangeira no contexto de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Mídia na educação. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.

ALMEIDA, Raquel Silvano. **THE USE OF MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: CONCEPTIONS AND METHODS USED BY PROFESSORS IN UNDERGRADUATE LANGUAGES AND EXECUTIVE SECRETARIAT COURSES.** 147 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2007.

ABSTRACT

The scientific and technological innovations, occurred especially since the 1980's in Brazil, have established new standards of living for man's life in society, reinforcing the historically built capitalist system under the elite's interests. Person's education demands new standards and pedagogic practices which have to integrate the development and improvement of competence and abilities. Universities and colleges (IES) have the responsibility of training a professional that fulfills newly established requirements. In that moving context, foreign language teaching undergraduate courses' curricula have been reformulated. The use of media resources – printed, electronic and the digital ones – in language teaching demands an educational proposal which must take into consideration a systematization of media and content selectivity in the classroom rather than only the didactic and pedagogical dimensions. This research work aimed at answering the following question: What are the conceptions of university professors concerning theory and methodology adopted in the use of media resources in the students' educational and professional development? Media's critical pedagogy based on the Cultural Studies suggests articulating the teaching methodology with the use of media resources in the student educational and professional development, so as to cope with a critical reading of the media's contents. Its objective was to analyze the conceptions and methods taken by the professors when making use of media resources in the undergraduate Languages and Executive Secretariat courses. For data collecting, 8 (eight) foreign language professors from two IES in Maringá, Paraná, were interviewed. The research instruments consisted of a questionnaire (with 4 open questions) and a semi-structured interview (with 26 open questions). The empirical research showed as evidence that the professors follow suit the curriculum program and contents which are previously established by the IES. And their main objective is to train the student for the labor market. Course books are mostly used in the language teaching practice. Of the interviewed professors, 3 (three) revealed meaningful data suggesting a teaching practice within a critical reading perspective considering content follow-up systematization and criteria in the use of media resources. In this study, some relevant theory and methodology elements have been offered in order to provide language professors/teachers with a media-use approach in foreign language teaching and learning contexts.

Key words: Professor/Teacher training. Media in education. Foreign language. Teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Informações sobre a formação dos professores-participantes da pesquisa	18
Quadro 2	As datas e o tempo de duração dos questionários e das entrevistas com os professores	20
Quadro 3	Objetivos dos cursos e breve histórico das Instituições de Ensino Superior	41
Quadro 4	Informações sobre a formação acadêmica e profissional e a carreira universitária dos professores	86

LISTA DE SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
LE	Letras
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SE	Secretariado Executivo
SGI	Sistema de Gestão Integrado
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVOS	16
1.1.1	Objetivo geral	16
1.1.2	Objetivos específicos	17
1.2	OS SUJEITOS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	17
1.3	O PERÍODO DE COLETA DOS DADOS	19
2	AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E O QUE MUDA NO ENSINO SUPERIOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	22
2.1	TRABALHO MENTAL X TRABALHO MANUAL: A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	25
2.2	TRABALHO E EDUCAÇÃO COM A NOVA REVOLUÇÃO DA INFORMATIZAÇÃO	31
2.2.1	O surgimento de um novo mercado educacional	32
2.2.2	A educação enxuta e o professor como recurso	34
2.3	NOVOS CURRÍCULOS UNIVERSITÁRIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOB VISÃO CRÍTICA	36
2.3.1	Os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngüe	39
2.3.2	Breve histórico das metodologias de ensino de línguas e a utilização dos recursos tecnológicos	47
3	OS ESTUDOS CULTURAIS E A LEITURA CRÍTICA DA CULTURA MIDIÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	55
3.1	O MUNDO DAS MÍDIAS E A CULTURA IDEOLÓGICA DO CONSUMISMO	58
3.2	OS ESTUDOS CULTURAIS E A BUSCA DE UMA AÇÃO PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA DAS MÍDIAS	63
3.2.1	“A educação para a mídia”	67
3.2.2	As mídias como material de apoio ao ensino e à aprendizagem	69
3.2.2.1	A utilização dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem escolar	71
3.2.2.2	O uso das mídias no Ensino Superior	72

3.3	O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A SUA CRÍTICA AOS CONTEÚDOS MIDIÁTICOS	73
3.3.1	A colonização lingüística e cultural das mídias	75
3.4	POSSIBILIDADES DE LEITURA CRÍTICA COM O USO DAS MÍDIAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	80
3.5	O DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO	82
4	ANÁLISE DA(S) CONCEPÇÃO(ÕES) TEÓRICO-METODOLÓGICA(S) DOS PROFESSORES ACERCA DO USO DOS RECURSOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	84
4.1	O CONTEXTO PESQUISADO E OS PROFESSORES-PARTICIPANTES	84
4.2	ANÁLISE DOS DADOS	92
4.2.1	O papel do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo Trilíngüe	93
4.2.1.1	Os problemas enfrentados nos cursos	93
4.2.1.2	A metodologia de ensino de língua estrangeira adotada pelos professores	97
4.2.1.3	A formação para o mercado de trabalho	100
4.2.1.4	A formação política e cultural do aluno	104
4.2.1.5	O papel do professor no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira	107
4.2.2	As concepções de uso dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira pelos professores	109
4.2.2.1	Metodologia adotada para o uso pedagógico dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira	114
4.2.2.2	As contribuições do uso pedagógico das mídias para a formação política e cultural do aluno de língua estrangeira	120
4.2.2.3	O papel do professor no contexto de utilização dos recursos midiáticos para o ensino e aprendizagem de línguas	126
4.2.3	Discussão	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	145

1 INTRODUÇÃO

O uso dos recursos midiáticos¹ na educação é passível de questionamentos e de investigação na realidade social moderna. Vivenciam-se hoje as contradições da sociedade midiática implicadas nas (re)configurações dos valores culturais atrelados aos poderes de compra e de consumo pelo homem. Os progressos científicos e tecnológicos transformaram as relações sociais e o trabalho de tal maneira que se presencia uma busca por bens materiais de uma forma nunca antes vista.

As palavras de ordem localizam-se nas esferas do poder econômico pelo acúmulo de capital e pela mercantilização da cultura. A educação, que é indispensável à vida coletiva do homem, funciona, não obstante, como uma esfera mantenedora da estrutura de classes e cumpre o seu papel de formadora do indivíduo dentro de um determinado contexto histórico.

Em um amplo contexto de inovações e mudanças, a polivalência exigida do trabalhador profissional (re)estabelece os objetivos de formação (adestramento) do indivíduo, direcionando-os ao desenvolvimento de atitudes e de comportamentos padronizados e não-questionáveis. A universidade precisa dar conta de formar um “novo” profissional. As instituições se reorganizam administrativamente e implantam novos currículos acadêmicos voltados ao cumprimento de metas a curto prazo e à formação de sujeitos capazes de lidar com as inúmeras “façanhas” e “desafios” do mercado de trabalho. Decorrentes disso, os programas educacionais vão perdendo gradativamente o caráter crítico da formação acadêmico-universitária.

Com a concentração do trabalho humano na produção massificada de conhecimentos e na aplicação desses para a obtenção de capital pelas grandes empresas, o papel do professor se restringe à execução de normas e programas emergenciais para a formação profissional. Segundo Giroux (1997), na prática docente do “técnico de alto nível”, que é o professor, exige-se uma pluralidade de conhecimentos e, dentre esses, destacam-se as metodologias para utilização de “novas” tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem.

¹ Para esclarecimento ao leitor desta pesquisa, o termo *midiático*, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), designa [*mídia + ático*], adjetivo que concerne à mídia ou algo que é transmitido por ela. O termo *mídia* é originário da expressão inglesa *mass media* que designa meios de comunicação de massa; *media* advém do latim, do plural *medium* e significa meio, centro. No dicionário Aurélio, encontram-se também os termos: *mídia impressa* como a “Mídia que inclui especialmente jornais e revistas, também os recursos impressos de comunicação como mala direta, *folder*, catálogo, etc.”; *mídia eletrônica* como a “Mídia que inclui especialmente o rádio e a televisão e também o cinema e outros recursos audiovisuais; *mídia digital* como a “Mídia baseada em tecnologia digital, como exemplo a Internet e a TV digital [...] Mídia que utiliza gravação digital de dados como o cd-rom, disquete, etc”.

Tendo-se em vista essas reflexões, por que pesquisar o uso dos recursos midiáticos em contexto de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira em cursos de graduação?

Estudos na área de ensino de línguas mostram que as práticas pedagógicas dos professores baseiam-se em uma determinada metodologia de ensino, normalmente aquela que esteja adequada a sua “filosofia” ou “abordagem” de ensinar e de aprender uma língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993). Nessa “cultura de ensinar” do professor, estão presentes, de forma significativa, os materiais de ensino. A maioria é produzida por autores procedentes dos países da língua estrangeira (lingüistas, professores, pesquisadores e consultores).

Nesse contexto, pesquisadores da área de formação de professores de língua estrangeira questionam sobre o uso, muitas vezes excessivo, desses materiais pelos professores, sobretudo do livro didático. Considerado a “mídia” mais utilizada nas escolas e, também, nas instituições de Ensino Superior brasileiras (SAVIANI, 1997), a crítica ao material de ensino recai sobre o fato de que ele tem normalmente servido como “roteiro” de programas de ensino e conteúdos e, por que não, de metodologias e técnicas a serem executadas pelos professores de línguas (MOITA LOPES, 1996).

As pesquisas revelam a tendência a uma postura pedagógica dos professores universitários voltada para o cumprimento de ementas e execução dos programas de ensino elaborados previamente pelas instituições (MOITA LOPES, 1996; WIELEWICKI, 2002). Tendo-se, em mãos, um programa de ensino pré-determinado a ser rigorosamente cumprido, uma metodologia baseada em pesquisas que comprovam sua eficiência para o ensino e aprendizagem de línguas e materiais de ensino “prontos” para o uso, a tarefa dos professores é ensinar com eficiência e qualidade para que o aluno aprenda a língua estrangeira e possa imediatamente ingressar no mercado de trabalho.

No atual contexto de inovações tecnológicas produzidas pela revolução da informatização e propagação dos meios audiovisuais eletrônicos e digitais, os materiais de ensino ganham novas dimensões na sua forma, no seu conteúdo e na sua utilização. Os recursos midiáticos são incorporados ao ensino de línguas sob a concepção de “materiais autênticos”, ou seja, materiais dirigidos ao público nativo, sem qualquer adaptação para o uso da língua (WILKINS, 1972).

Historicamente, esses materiais ganharam destaque a partir da década de 1970, na Europa, quando surge uma nova metodologia de ensino de línguas baseada no uso da língua para a comunicação. Os materiais autênticos são inseridos nessa metodologia como fontes de

acesso a situações reais da língua estrangeira, em termos de língua e de sua cultura (CARVALHO, 1995).

Participantes de todo esse contexto, os professores de língua estrangeira, no compromisso de formar professores de línguas e secretários executivos, precisam, portanto, articular a metodologia de ensino com os recursos midiáticos e com a formação acadêmico-profissional do aluno. Assim sendo, buscou-se, neste estudo, uma abordagem teórico-crítica com a finalidade de oferecer contribuições teóricas e práticas aos professores universitários no ensino de língua estrangeira acerca da utilização dos recursos midiáticos na sala de aula.

Diante disso, a pergunta de pesquisa que norteou este estudo foi: quais são as concepções teórico-metodológicas que os professores do Ensino Superior adotam com relação à utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira?

Para analisar a formação em língua estrangeira no Ensino Superior, realizou-se um estudo, de cunho qualitativo, a partir da visão de 8 (oito) professores universitários de língua estrangeira que aceitaram explicitar suas concepções teóricas e metodológicas do uso dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem de línguas com base em suas experiências e suas práticas pedagógicas vivenciadas nos cursos de Letras e de Secretariado Executivo Trilíngüe.

Optou-se pelo paradigma qualitativo de pesquisa, por entender que os dados coletados a partir de questionários e entrevistas aplicados com os 8 (oito) professores universitários revelam a realidade social desses profissionais e, também, são informações significativas sobre o objeto de pesquisa. Bogdan e Biklen (1991) contemplam cinco características principais da pesquisa qualitativa em educação:

- os dados são obtidos no seu “ambiente natural” pelo pesquisador e seus instrumentos;
- os dados são descritos e registrados em forma de palavras e imagens, o que torna rica a sua exploração no processo de análise;
- o processo e o encaminhamento da pesquisa são os elementos de preocupação do pesquisador;
- os dados são analisados de forma indutiva;
- a importância está no significado dos dados oferecidos pelos sujeitos investigados.

O referencial teórico-metodológico adotado para responder ao problema de investigação trouxe, inicialmente, os aportes teóricos da corrente filosófica do materialismo

histórico de Karl Marx (1984), Marx e Engels (1984) e Marx (1999), a fim de estudar as implicações das inovações tecnológicas nas mudanças das relações sociais e dos modos de produção e mostrar como a divisão social do trabalho aliena o homem. Nessa perspectiva, buscou-se o referencial literário de Saviani (1997, 2000, 2003, 2004, 2005) e Gasparin (2003 e 2005).

Como base teórico-metodológica para discutir as metodologias de uso dos recursos midiáticos pelos professores de língua estrangeira do Ensino Superior, buscou-se, nos Estudos Culturais, a teoria para a pedagogia crítica dos meios de comunicação. Os estudos de Kellner (2001), Zuin (1994), Baudrillard (1985), Morin (1967), Giroux (1997) e Silva (2002) sustentam a base teórica da pedagogia das mídias de massa e a proposta da crítica para contestar a “pedagogização midiática”².

No ensino de línguas estrangeiras, pesquisadores como Moita Lopes (1996), Wielewicki (2002), Paiva ([2006?]), Gimenez (2001 e 2005) e Carvalho (1995) contribuem para as discussões acerca das metodologias de ensino de línguas, da atuação do professor de língua estrangeira nos cursos de formação universitária, dos novos projetos curriculares de formação em língua estrangeira e da utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Apresentam-se, a seguir, os objetivos da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

- Analisar as concepções teórico-metodológicas adotadas por professores do Ensino Superior na utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de Letras e Secretariado Executivo Trilíngüe.

² Os autores Perrenoud (2000) da “pedagogia das competências”, Skinner (1975) da “psicologia comportamental”, Drucker (1997) pensador da sociedade pós-capitalista, são trazidos neste estudo para se mostrar uma das formas de se pensar a educação, servindo como base para a crítica da realidade social na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

1.1.2 Objetivos específicos

- Estudar a base teórica dos Estudos Culturais da mídia para fundamentar a análise das concepções dos professores coletadas na investigação empírica;
- analisar os novos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue de duas instituições de Ensino Superior de Maringá, Paraná;
- investigar as possibilidades de utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira com base nos Estudos Culturais para uma pedagogia crítica da mídia;
- oferecer contribuições teóricas e metodológicas para a formação de professores de língua estrangeira em relação à prática pedagógica com o uso das mídias no contexto de formação acadêmico-universitária inicial.

1.2 OS SUJEITOS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para coletar dados empíricos, foram selecionados 8 (oito) professores de língua estrangeira (línguas inglesa, espanhola e francesa) que atuam no Ensino Superior em duas instituições na cidade de Maringá, Estado do Paraná (IES 1 e IES 2)³. O Quadro 1, a seguir, apresenta alguns dados introdutórios dos professores-participantes da pesquisa:

Professores	Idade	Formação Acadêmica	Idioma(s) com	IES* em que trabalha e
-------------	-------	--------------------	---------------	------------------------

³ Conforme o item 2.

* IES (Instituição de Ensino Superior).

participantes			o(s) qual(ais) trabalha	função
Angélica**	24 anos	- Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngüe – UEM	Língua Inglesa	IES2 – professora substituta
Beatriz	51 anos	- Doutorado em Letras – UNESP - Mestrado em Letras – UNESP - Especialização em Língua Inglesa – UEM	Língua Inglesa e Língua Portuguesa	IES1 – professora aposentada da IES e atualmente colaboradora
Cristina	37 anos	- Pós-graduanda em Formação de Professor – UEM (2006) - Especialização em Formação de Professor em Língua Inglesa – FAFIJAN - Licenciatura em Letras / Inglês – UEM	Língua Inglesa	IES1 – professora substituta
Denise	29 anos	- Mestrado em Letras – UFSC - Especialização em Língua Inglesa – UEM - Licenciatura em Letras Português/Inglês – UEM	Língua Inglesa	IES1 – professora substituta
Elena	40 anos	- Mestranda em Linguística – UEM - Especialização em Língua Inglesa – UEM - Graduação em Letras – UEM	Língua Inglesa	IES1 – professora efetiva
Fabiana	29 anos	- Especialização em Ensino de Língua Espanhola – UEL - Licenciatura em Letras Português-Hispano – FAFIJAN - Licenciatura em Letras Português-Inglês – FAFIMAN	Língua Espanhola	IES1 – professora substituta
Giovana	60 anos	- 4 créditos de Mestrado na Espanha – Universidade de Salamanca - Letras Hispânicas - Especialização em Geografia e Meio Ambiente - Especialização em História Econômica - Licenciatura em Estudos Sociais, História e Geografia – FURGS	Língua Espanhola	IES2 – professora horista
Hélio	36 anos	- Mestrado em Estudos da Linguagem – UEL - Licenciatura em Letras Português/Francês – UEM	Língua Francesa	IES1 – professor substituto

Quadro 1 – Informações sobre a formação dos professores-participantes da pesquisa.

Fonte: a autora.

O primeiro contato pessoal com os professores para a participação nesta pesquisa foi realizado na primeira semana do mês de março de 2005, seguido da confirmação por meio de

** Todos os nomes dos professores-participantes são fictícios.

correio eletrônico ou por telefone, disponibilizados pelos mesmos. O contato para agendamento da aplicação do questionário e da entrevista ficou na dependência do acesso dos professores aos seus correios eletrônicos; 1 (um) deles tinha o hábito de acessar seus *e-mails* até 3 vezes ao dia (conforme a professora Elena). Os demais professores (Angélica, Beatriz, Cristina, Denise, Fabiana, Giovana e Hélio) acessavam-nos esporadicamente, sobretudo nos finais de semana.

As professoras Beatriz, Cristina, Elena, Fabiana e Giovana usam pouco o computador e a Internet porque têm uma carga horária exaustiva na universidade e ainda cuidam da casa e da família.

Os professores apresentaram motivação inicial em participar da pesquisa. Todos tinham interesses específicos quanto aos estudos recentes envolvendo a utilização dos “novos” meios tecnológicos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados dos participantes da pesquisa foram um questionário com 4 (quatro) questões abertas (APÊNDICE A) e uma entrevista semi-estruturada com um roteiro contendo 26 (vinte e seis) perguntas abertas (APÊNDICE B).

Por ser, o questionário, um instrumento que permite, de certa forma, uma coleta mais breve e geral dos dados, o objetivo, na sua aplicação, foi introduzir os participantes no tema que seria abordado com maior profundidade na entrevista. Ademais, o questionário, visto como um instrumento auxiliar, permitiria uma reestruturação da entrevista, de forma que as perguntas previamente elaboradas e os assuntos escolhidos pudessem ser revisados e reelaborados.

Depois da aplicação do questionário, no mesmo encontro, realizou-se a entrevista com cada participante. Os dados da entrevista foram anotados em um diário porque foi acatada a proposta da professora participante Fabiana de que sua entrevista não fosse gravada ou filmada. Imediatamente após a aplicação das entrevistas aos 8 (oito) professores, as respostas foram digitadas e armazenadas para se proceder à análise dos dados.

1.3 O PERÍODO DE COLETA DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada nos meses de março e abril do ano de 2006. Os questionários e as entrevistas foram aplicados no local de trabalho dos professores-participantes, com exceção da participante Angélica, a qual foi entrevistada em sua casa, por causa da dificuldade de encontrá-la durante o seu horário de trabalho.

O Quadro 2, abaixo, apresenta as datas de aplicação dos instrumentos e a duração correspondente à aplicação do questionário e da entrevista com cada participante:

Participantes	Aplicação do Questionário e da Entrevista	Duração do Questionário	Duração da Entrevista
Angélica	25/03/06	15 minutos	45 minutos
Beatriz	27/03/06	30 minutos	1 hora
Cristina	27/03/06	20 minutos	1 hora
Denise	29/03/06	20 minutos	1 hora
Elena	30/03/06	20 minutos	50 minutos
Fabiana	30/03/06	20 minutos	1 hora
Giovana	30/03/06	20 minutos	1 hora
Hélio	12/04/06	20 minutos	50 minutos

Quadro 2 – As datas e o tempo de duração dos questionários e das entrevistas com os professores.
Fonte: a autora.

No planejamento do questionário e da entrevista, houve a preocupação em estabelecer um tempo de duração para as suas aplicações. Entretanto, conforme as informações do Quadro 2, a duração, tanto da aplicação do questionário quanto da entrevista, variou de acordo com cada participante.

Na aplicação do questionário, houve uma certa preocupação dos professores em dar respostas coerentes às perguntas e em manter um texto coeso em termos gramaticais; nas respostas às entrevistas, alguns professores se sentiram confortáveis para expor suas idéias e falaram bastante, chegando, em certos momentos, a tecerem comentários que iam além dos temas abordados (conforme Beatriz, Cristina, Denise, Fabiana e Giovana). Entretanto, outros procuraram ser mais diretos e se ativeram apenas às perguntas (conforme os professores Angélica, Elena e Hélio).

Os estudos foram organizados, nesta dissertação, em três partes consideradas item. O primeiro, “As inovações tecnológicas e o que muda no ensino superior de língua estrangeira”, tem como propósito inicial discutir e analisar as mudanças ocorridas no âmbito da sociedade capitalista a partir das inovações tecnológicas e da divisão social do trabalho. A seguir, o objetivo é apresentar e discutir as conseqüências destas mudanças no sistema educacional e a implantação de novos currículos acadêmicos para o ensino de língua estrangeira. Tem ainda o propósito de apresentar a abordagem comunicativa de ensino de línguas, bem como o papel dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem.

O segundo item é intitulado “Os Estudos Culturais e a leitura crítica da cultura midiática no ensino de língua estrangeira”. Expõe um quadro teórico dos Estudos Culturais

para refletir sobre a cultura da sociedade midiática e suas duas vertentes contraditórias. Estuda a proposta de leitura crítica das mídias na sala de aula de língua estrangeira.

O terceiro, “Análise da(s) concepção(ões) teórico-metodológica(s) dos professores acerca do uso dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira”, analisa os dados coletados por meio de questionários e de entrevistas com os professores. As respostas fornecem informações relevantes para analisar o uso dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de graduação em Letras e em Secretariado Executivo Trilíngüe.

Por fim, nas considerações finais, retoma-se a pergunta de pesquisa e faz-se a reflexão sobre os resultados alcançados. A partir desses resultados, propõe-se uma metodologia de uso dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira em cursos de graduação.

2 AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E O QUE MUDA NO ENSINO SUPERIOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

antes de existir **computador** existia **tevé**
antes de existir **tevé** existia **luz elétrica**
antes de existir **luz elétrica** existia **bicicleta**
antes de existir **bicicleta** existia **enciclopédia**
antes de existir **enciclopédia** existia **alfabeto**
antes de existir **alfabeto** existia a **voz**
antes de existir a **voz** existia o **silêncio**
o silêncio
foi a primeira coisa que existiu
um silêncio que ninguém ouviu
astro pelo céu em movimento
e o som do gelo derretendo
o barulho do cabelo em crescimento
e a música do vento
e a matéria em decomposição
a barriga digerindo o pão
explosão de semente sob o chão
diamante nascendo do carvão
homem pedra planta bicho flor
luz elétrica tévé computador
batedeira, liquidificador
vamos ouvir esse silêncio meu amor
amplificado no amplificador
do estetoscópio do doutor
no lado esquerdo do peito, esse tambor (ANTUNES, [2006?], grifos nossos).

Sob a forma de rimas, versos e melodia, o texto de Arnaldo Antunes retoma o homem pré-histórico vivendo em sociedade e acompanha, na linha do tempo, as inovações⁴ tecnológicas⁵. Na história da produção da vida material, a tecnologia, imbuída de técnicas e de maquinarias específicas, sob o interesse do capital, participa ativamente nas transformações da sociedade. Ela interfere nas relações sociais e, portanto, no modo de vida do homem. As relações sociais são determinadas pelas relações de trabalho e, como elemento interdependente dessas, pela educação.

⁴ Castanho (2004, p. 76) diz que: “‘inovação’ é a ação de mudar, alterar as coisas pela introdução de algo novo. [...] consiste na aplicação de conhecimentos já existentes, ou do já descoberto, a circunstâncias concretas”.

⁵ Nas civilizações clássicas – gregos e romanos – a base tecnológica estava na força do trabalho escravo, o qual produzia o suficiente para o consumo da sociedade daquele tempo. A intensificação do comércio no século XVII abriu caminhos para a concorrência dos produtos manufaturados em circulação pela Europa. Com isso, houve a necessidade do emprego de novas técnicas e de máquinas mais sofisticadas, ou seja, de novas tecnologias. A criação de novos instrumentos de trabalho inovou o modo de produção industrial no final do século XVIII e levou, no século XIX, ao predomínio da maquinofatura industrial (YOUSSEF, 1985).

A profunda relação das inovações no âmbito da produção do capital com o desempenho do trabalho pelo homem intervém como meio de subsistência para a maioria da classe trabalhadora e, por outro lado, como aumento de poder e acúmulo de capital para uma minoria representada pela elite burguesa. A centralidade do trabalho nas relações sociais do homem faz da própria educação um processo de trabalho, o que a torna dependente dessas relações⁶.

Diante disso, como entender a educação e a formação do sujeito em um contexto de reestruturação produtiva por meio dos avanços científicos e tecnológicos, presentes na sociedade atual? As inovações tecnológicas, como a manufatura, a maquinofatura, a produção em série, a automação rígida, a automação flexível, a informatização, a fibra ótica, a cibernética, a virtualização, trazem implicações econômicas, políticas e sociais para o mundo do trabalho, exigindo do homem uma formação técnico-profissional.

A universidade vem sofrendo interferências decorrentes de todo esse processo histórico de mudança. Na década de 1970, a universidade teve que se adaptar às exigências do mercado, alterar seus currículos e dirigir-se para a uma formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra qualificada para os postos de trabalho. Na década de 1980, houve a expansão das universidades privadas e a abertura para parcerias entre as instituições públicas de Ensino Superior e as empresas privadas. Cabia às empresas assegurar emprego aos profissionais formados pelas universidades, oferecer estágios acadêmicos e financiar pesquisas voltadas aos seus interesses. Hoje, a universidade, chamada “operacional”, encontra-se regida aos moldes de uma organização empresarial.

Diante dessa contexto, cabem dois questionamentos: qual o papel do docente de língua estrangeira diante dessas mudanças? Como ele vem atuando na sua prática de ensino de línguas frente às inovações que estão ocorrendo no Ensino Superior?

As mudanças no cotidiano da sala de aula do professor passam pela interação social, pois as inovações educativas se produzem como consequência das influências recíprocas, sejam institucionais, políticas, econômicas, científicas ou tecnológicas. Gasparin (2003) argumenta que as inovações na educação vêm mostrar que, no atual cenário didático-pedagógico, o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem é questionado

⁶ De acordo com Leonel (1994), o pilar de sustentação do capitalismo burguês entre os séculos XVII e XVIII, era o pensamento e a promoção da educação para o homem. A concepção de homem burguês no pensamento liberal que se estabelece é aquele novo homem, que por natureza egoísta na visão de Locke (1632 - 1704), tem paixão pela riqueza. A riqueza só é obtida pela força individual do ser humano; e a inteligência, bem como tudo o que servisse para fortificar e “proliferar” a inteligência, adquiriria maior espaço na sociedade que estava se formando a partir daquele momento.

pelo fato de que os avanços tecnológicos são vistos como facilitadores da aquisição de conhecimentos e de informação fora da escola.

Drucker (1997), considerando a época contemporânea “pós-capitalista” e Lyotard (2004), qualificando-a de “idade dita pós-moderna”, tratam do fenômeno educativo como “produção material”⁷, em que as ações educativas realizadas no interior da sala de aula devem dirigir-se a um ensino otimizado e eficiente. O ensino é visto como extensão da empresa, e cabe às instituições de Ensino Superior formar sujeitos instruídos que sejam capazes de “aprender a aprender”, de explorar suas capacidades e de buscar constantemente as competências necessárias às novas funções no âmbito do trabalho. A racionalidade técnica e instrumental exige do professor uma formação técnica e especializada para executar procedimentos de conteúdos e instrução predeterminados, legitimando o que Giroux (1997) estabelece como “pedagogias de gerenciamento”⁸.

Essa é uma visão unilateral de formação acadêmica. Os técnicos são formados para o mercado de trabalho; as tecnologias de informação e comunicação, funcionando como meios facilitadores, conduzem o aluno a uma aprendizagem “autônoma” ao mesmo tempo que desincumbem o professor do seu papel exclusivo de educador.

Numa perspectiva humanística (SAVIANI, 2003), que insere a natureza da educação na categoria do “trabalho não-material” (intelectual, espiritual, mental)⁹, o professor deve reconhecer as contribuições que as inovações tecnológicas têm proporcionado ao desenvolvimento e à transformação das sociedades, tanto nas nações desenvolvidas como nas sub-desenvolvidas e naquelas que hoje são conhecidas como *Estados emergentes*, como é o caso do Brasil. No entanto, o professor também deve, neste momento, voltar-se para uma ação pedagógica politizada e autônoma de modo a formar sujeitos “competentes” para o “exercício de criticidade seletiva de conhecimento” (SOARES, 2000, p. 237). Ele deve sintonizar a sua

⁷ Saviani (2003, p. 11) diz que a educação é considerada atualmente “o processo de produção material (capital) passando pelo processo não-material, que a subsidia e que a sustenta – produção de habilidades e competências para transformar a produção material. [...] Esse processo de produção da existência humana passa primeiramente pela garantia da subsistência material, por isso, o trabalho material”.

⁸ As “pedagogias de gerenciamento” consistem em um ensino a partir de “pacotes curriculares” em que “o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas” (GIROUX, 1997, p. 160).

⁹ Saviani (2003, p. 10-11), ao buscar a especificidade do fenômeno educativo, diz que a natureza da educação se insere no “âmbito da categoria do ‘trabalho não-material’, ou seja, intelectual, espiritual, mental. A educação está posta na modalidade da produção do saber ou produção não-material em que o produto (saber) não se separa do ato de produção [...] [problematização, instrumentalização e catarse – processo de aprendizagem]. [...] O ato de produção e consumo imbricam-se. Na sala de aula, o ensino e a aprendizagem ocorrem paralelamente. Então, a produção não-material é a produção espiritual em que o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras: produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades”.

prática docente com questionamentos sobre as novas condutas e padrões de comportamento ideologicamente impostos pela cultura da mundialização¹⁰.

Este item analisa as transformações sociais decorrentes das inovações tecnológicas nas relações humanas e nos modos de produção da sociedade capitalista. Com base nos aportes teóricos da corrente filosófica do materialismo histórico de Karl Marx, mostra como a divisão social do trabalho desumaniza os indivíduos. Nessa perspectiva, analisa como o processo educativo e seus agentes, professor e aluno, atendem aos interesses do sistema capitalista vigente, o qual vê o professor como um “técnico especializado”, para utilizar a expressão de Giroux (1997).

Ademais, discute sobre os novos currículos dos cursos de graduação de Letras e Secretariado Executivo Trilíngüe de duas instituições de Ensino Superior de Maringá, com as contribuições de Paiva ([2006?]), Gimenez (2005), e Wielewicki (2002). Para finalizar, apresenta um breve histórico das metodologias de ensino de língua estrangeira, enfatizando o ensino comunicativo de línguas e as implicações do uso dos recursos midiáticos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva de Carvalho (1995) e Moita Lopes (1996).

2.1 TRABALHO MENTAL X TRABALHO MANUAL: A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O modo de produção capitalista teve um desenvolvimento pioneiro na Inglaterra. O advento de novas técnicas e ferramentas propiciou, no século XIX, um novo processo produtivo com base na maquinofatura, o que desembocou em uma grande expansão econômica e industrial determinando, assim, a Revolução Industrial. Solidificava-se, portanto, na Inglaterra, o homem material, com interesses individuais e que já lutava pelo desenvolvimento de uma sociedade civil com seus bens privados, cabendo ao Estado o papel de garantir as condições necessárias à produção, à troca e ao consumo. Nesse contexto, a língua anglo-saxônica ganha voz na Europa diante do poderio econômico britânico que se expande para as demais regiões geográficas. Conseqüentemente, o forte processo de

¹⁰ Em plena cultura da mundialização, ou seja, da mundialização do capitalismo, a cultura também passa a ser desenvolvida em escala mundial. A emergência da “sociedade global” leva a um novo e amplo surto de mundialização de padrões e valores culturais. O “marketing global [...] encarrega-se de popularizar mercadorias e idéias, modas e modos, signos e símbolos, novidades e consumismos, em todos os países, culturas e civilizações” (IANNI, 1996, p. 37-38).

colonização inglesa ocorrido com a imposição econômica, cultural e lingüística da Inglaterra, fez com que, “durante o período de dominação européia, [...] mais de três quartos do mundo [estivessem] submetidos a uma complexa rede ideológica de alteridade e inferioridade” (BONNICI, 2000, p. 7).

Sedimenta-se, assim, a hegemonia lingüística e cultural da língua inglesa, que ainda se evidencia nos dias atuais. Isso faz entender que há relação entre os princípios norteadores do modo de produção capitalista e o predomínio do ensino da língua inglesa nos currículos escolares brasileiros e do mundo. Dessa forma, para compreender essa relação existente entre o controle do indivíduo e os interesses que movem o atual sistema capitalista de produção, é pertinente estudar e compreender a análise que Marx elabora entre o sistema político-econômico e o homem, ambos historicamente constituídos.

Segundo Marx (1984), a relação homem e sociedade se faz nas relações de trabalho, ou seja, na troca/venda do trabalho humano – mental ou manual – a qual irá produzir a sua subsistência material. Os homens se relacionam socialmente por meio do trabalho. É por meio das relações, vinculadas ao processo de produção capitalista, que o homem se transforma e, conseqüentemente, transforma a sociedade. Sob o embasamento filosófico do materialismo histórico¹¹ se compreende a história social do homem a partir do desenvolvimento material, ou seja, das determinações materiais da existência humana.

O modo de produção de mercadorias construído historicamente, no qual a força de trabalho também se torna mercadoria¹² é, de acordo com Marx (1984), a base do sistema capitalista.¹³ Esse processo produtivo é constituído de três elementos: os meios de produção, que são os instrumentos necessários empregados à produção (máquinas, ferramentas, energia, matéria química e outros); as forças produtivas, que são os meios de produção a partir da

¹¹ O materialismo histórico como filosofia busca nas formações sócio-econômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros das sociedades. Aplica todos os princípios fundamentais do materialismo dialético à vida social. Parte do pensamento de que a sociedade é composta por fenômenos materiais e ideais, por um ser social e por uma consciência social. Existe entre eles uma certa ligação e relação e o estudo dessas relações é importante para se poder explicar as forças motrizes do desenvolvimento da sociedade (MARX; ENGELS, 1984).

¹² O valor de uma mercadoria para a troca é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção (MARX, 1999).

¹³ O modo de produção capitalista ou sistema capitalista é um sistema produtivo orientado para a exploração da mais-valia, em que se produz utilidades de modo indireto com o interesse apenas no valor de troca. Precisando aumentar a produtividade do trabalho, esse modo de produção, que depende de tecnologias, desenvolve e aplica novas técnicas e tecnologias para aumentar as suas forças produtivas (MARX, 1999). Para que esse modo de produção se mantenha é necessário haver a concentração da propriedade dos meios de produção pela classe empresarial (capital), enquanto que a venda da força de trabalho fica valendo como fonte de subsistência da classe trabalhadora (proletariado). Nessa relação de produção, o trabalhador vende seus “músculos” e “cérebro” aos grandes proprietários e, assim, passa a depender deles (CATANI, 1986). Giannotti (1999, p. 16) diz que o “capital”, para Marx, é “a propriedade que garante ao capitalista explorar o trabalho alheio”.

força humana, suas experiências, habilidades e hábitos de trabalho, e as relações de produção, que são as relações que se estabelecem entre os homens a partir de suas vinculações ao processo de produção.

O emprego das forças produtivas, nesse modo de produção de mercadorias, divide o trabalho humano entre “trabalho-manual” (homem-máquina, automação rígida, automação flexível, informatização) e “trabalho-mental” (espiritual, ofício, intelectual, conhecimento científico, saber sistematizado). A gênese da divisão das atividades do trabalhador encontra-se nas mudanças ocorridas historicamente no modo de produção capitalista, descritas e analisadas por Marx em *O Capital* (1984).

Até meados do século XVI, o homem trabalhava predominantemente voltado ao seu ofício, à sua arte; era capaz de exercer seu trabalho em toda a sua extensão. A partir da segunda metade desse século, o processo manufatureiro de produção leva a uma divisão do trabalho. Primeiramente, vários trabalhadores de diferentes ofícios são concentrados em um mesmo local de trabalho e, por meio da cooperação, cada um realiza sua atividade especializada. O trabalho feito em conjunto obtém o seu produto final, ou seja, “a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais” (MARX, 1984, p. 387).

Posteriormente ocorre uma maior subdivisão do trabalho. São reunidos no mesmo local de trabalho trabalhadores que possuem as mesmas especialidades sobre um determinado trabalho. Segundo Marx (1984, p. 388),

a repetição de tarefas [...] ossifica-se progressivamente em divisão sistemática do trabalho. A mercadoria deixa de ser produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas para se transformar no produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente a mesma e única tarefa parcial.

Nesse processo manual e artesanal, o homem se torna um mecanismo de produção e a produção depende da sua habilidade, sua rapidez e segurança para manejar os instrumentos de trabalho. Dessa forma, o trabalho se transforma em uma atividade meramente técnica de “repetição contínua da mesma ação limitada”. Exclui-se “a análise científica do processo de produção” pelo trabalhador, cabendo essa apenas ao empregador, o qual determina e controla todo o processo produtivo (MARX, 1984, p. 388).

De acordo com Marx (1984, p. 391), a manufatura transformou o artesão no trabalhador mutilado, ou seja, no profissional petrificado em uma única atividade, perdendo

pouco a pouco o “impulso e a expansão das forças anímicas [do ser] que se recuperam e se estimulam com a mudança de atividade”.

Nesse constante processo de aprimoramento de técnicas para o trabalho, ao final do século XVIII, a introdução da máquina gera o modo de produção da indústria moderna, a maquinofatura. Nessa fase, a máquina-ferramenta passa a realizar as mesmas operações que, antes, um trabalhador realizava utilizando-se de ferramentas semelhantes. O trabalhador passa, agora, ao exercício das funções de controlar, corrigir e manejar a máquina. Assim, afirma Marx (1984, p. 431), “as máquinas se transformam de ferramentas manuais em ferramentas incorporadas a um aparelho mecânico [...] inteiramente livre dos limites da força humana”.

Na primeira década do século XX, Taylor (1995) desenvolve o estudo de tempos e movimentos, preocupado com a máxima eficiência: produzir no menor tempo, racionalizando os movimentos. Aplicam-se nas indústrias norte-americanas os princípios de uma ciência para organizar e controlar o trabalho produtivo do homem-trabalhador – a administração científica¹⁴. O controle rígido do tempo despendido sobre uma determinada atividade faz com que o produto seja fabricado mais rapidamente, aumentando a produção a um custo mais barato.

As principais características do modo de produção capitalista assim se resumem: intensificação do ritmo de trabalho, ênfase nas tarefas com o intuito de otimizar a produção e aumentar ao grau máximo a produtividade, obtenção da máxima eficiência do trabalho, robotização do homem que reduz o trabalhador a um recurso dentro da indústria e garantia de lucro e expansão.

Ford, em 1910, aproveita a organização e o controle rígido de Taylor sobre o tempo, lança mão da produção em série para um consumo em massa, isto é, se produziria em grande quantidade, estimulando, assim, um maior consumo das mercadorias pela população. Ford foi o primeiro industrial a introduzir a linha de montagem móvel. As duas características mais relevantes desse meio de produção são a introdução da esteira móvel e a padronização do produto.

Contudo, nos anos 1970, inicia-se a crise da automação rígida e se desenvolve a automação flexível. Dois fatores que levam à decadência da produção rígida e à reação do poder econômico podem ser focalizados, como o estrangulamento da produção e o repúdio do trabalhador à ortodoxia do trabalho fragmentado (Taylorismo e Fordismo).

¹⁴ A “administração científica” se refere aos estudos de Taylor e discípulos no início do século XX. Tratou-se da primeira escola da ciência da Administração.

Com respeito ao primeiro fator, o mercado produtivo se apresenta sob um contexto altamente competitivo, há um grande acúmulo dos bens duráveis e as indústrias norte-americanas não primam pelo padrão de qualidade de seus produtos; revela-se, portanto, uma incapacidade desse sistema produtivo para atender pedidos pequenos e personalizados. O segundo, referente às condições dos trabalhadores nas indústrias; conclama para o seu desgaste físico e psíquico, para os prejuízos advindos das faltas ao trabalho, da apatia e da não assiduidade. Nesse sentido, Braverman (1974) afirma que os princípios da produção rígida expropriavam do homem-trabalhador o seu bem-estar físico, psicológico e econômico.

Entre os anos 1970 e 1980, ocorre a transição do modelo de produção fordista para o toyotismo (automação flexível). Esse novo sistema produtivo, de origem japonesa, sustenta-se amplamente nas tecnologias da informática. O modo de produção japonês trabalha sob os preceitos da qualidade e da flexibilidade do produto. A alta flexibilização produtiva, conhecida como o *just-in-time*, diversifica, descentraliza e evita o estoque das mercadorias.

Com a informatização, ocorre nova expansão das empresas, uma fragmentação do processo produtivo em termos territoriais, e a formação de grandes redes empresariais espalhadas em todo o mundo. Esse reencaminhamento do processo produtivo altera a natureza das ocupações, uma vez que o trabalhador não precisa mais vigiar e controlar a máquina. A produção de bens nesses novos moldes conta cada vez menos com o trabalho vivo, pois, conforme argumenta Brinhosa (2003, p. 42), “o trabalho morto, exteriorizado do corpo do trabalhador, materializado em máquinas cada vez mais velozes, predomina sobre o trabalho vivo”.

De acordo com Palangana (2002, p. 108), essa produção de caráter flexível e sob o controle da informática, retoma de certa forma a “polivalência” do trabalhador:

Acredita-se que o trabalho automatizado, flexível e integrado está recobrando a polivalência do trabalhador, devido ao fato de o mesmo ter que operar várias máquinas, comandos e circuitos ao mesmo tempo, o que, por sua vez, implica no domínio e combinação de múltiplas tarefas que se encontravam simplificadas.

A ciência desenvolvida sob os interesses do capital foi, pois, o elemento gerador da divisão social do trabalho e do homem. A presença da força hegemônica do capital na sociedade contemporânea e a sua imposição, de forma gradativa, por meio das mudanças progressivas que vêm ocorrendo aos modos de produção - determinadas por novas tecnologias (técnicas e máquinas) e o surgimento de outras ciências (administração científica) – parece aproximar cada vez mais homem e máquina.

Nesse sentido, Braverman (1974, p. 93), avaliando a degradação do homem diante da divisão do trabalho entre quem concebe (homem-cérebro) e quem apenas executa (homem-máquina), revela que, com o “trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano”, aproximando-se o trabalhador do homem-máquina.

Em meio a esse processo gradativo de “desumanização”¹⁵, os aparatos tecnológicos de “última geração”, tendem a realizar todas as atividades que até então eram desempenhadas pelas mãos e criadas pela mente do homem. Aparelhos eletrônicos “inteligentes”, destinados a servir (ou a substituir) o homem com a posse de técnicas e informações precisas, são lançados diariamente no mercado. Esses aparelhos, quase que num “pisar de olhos”, aparecem como produtos “descartáveis” que, dado o caráter de persuasão e pela fetichização para o consumo estimulado pelos discursos das mídias de massa, se colocam como necessários à vida do homem. São apresentados ao consumidor como elementos que lhe possibilitam ter mais tempo disponível para criar novas idéias, gerar mais conhecimentos, ao mesmo tempo que lhe permitem usufruir de um maior conforto, lazer e entretenimento.

Para reforçar essa tese, Palangana (2002, p. 109-110) enfoca que os novos parâmetros estabelecidos pela atual sociedade capitalista trazem, a todo o momento, a “promessa de felicidade”. A todo o instante são produzidos novos objetos destinados a “promover comodidade e conforto”, transmitindo, para quem os consome, a “sensação de uma independência crescente”. Desse modo, a autora sinaliza que o incremento do trabalho vivo com as inovações tecnológicas desincumbe o indivíduo do “controle e do compromisso em tempo integral” para que ele possa “pensar em arte, lazer [e] cuidar de sua formação”.

Na seção a seguir, discute-se, tomando por base o pensamento dialético, como a atual revolução da informatização interfere nas relações sociais do homem por meio do trabalho e, por sua vez, da educação.

¹⁵ De acordo com a teoria do Capital de Marx (1984), quando o homem adentrou à indústria, à empresa, ele virou recurso de uma organização. A força hegemônica do capitalismo tornou o homem-trabalhador uma peça, uma ferramenta a qual faz parte de uma engrenagem. Desta forma, retirou-se da condição humana o caráter natural do trabalho.

2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO COM A NOVA REVOLUÇÃO DA INFORMATIZAÇÃO

Sob o ponto de vista do materialismo histórico-dialético, Saviani (2003) afirma que a educação é intrínseca às relações sociais de trabalho e, ao mesmo tempo, a educação pode transformá-las assim como o trabalho pode transformar a educação. A realização de uma análise do trabalho e das suas transformações históricas, a partir do movimento dialético da contradição, compreende, paralelamente, uma avaliação sobre a educação e os elementos que a sustentam hoje na “sociedade informática” (SCHAFF, 1995).

De acordo com Lyotard (2004, p. 4), após a reconstrução da Europa, concluída pelo final dos anos 1950, a incidência de uma multiplicidade de máquinas informacionais sobre a pesquisa e a transmissão de conhecimentos faz com que a “natureza do saber se transforme”. Com a hegemonia da informática, Lyotard argumenta que todas as ciências e técnicas versam sobre a linguagem da máquina. O computador executa hoje operações de aquisição, classificação, acesso e exploração dos conhecimentos. Essa “explosiva exteriorização do saber” pela linguagem da informática leva a uma relação de mercantilização do conhecimento: “o saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado” (LYOTARD, 2004, p. 5).

Nesse sentido, o sistema econômico atual e os novos padrões de produção fizeram com que as culturas e os saberes sejam hoje considerados produtos comercializáveis, palpáveis e transferíveis como mercadoria na corrida tecnológica para o aumento de capital. A alta mercantilização da cultura tem gerado o que os pesquisadores da ciência da Administração apregoam de “economia do conhecimento” e “sociedade da informação”. O objetivo é sair à frente na concorrência da melhor tecnologia que permita uma alta produção e maior obtenção de lucro.

Drucker (1997) diz que o conhecimento é o “recurso básico” da economia na “sociedade pós-capitalista”. A economia de mercado sempre foi considerada uma forma superior de organização frente as demais atividades econômicas e o que a torna superior é o fato de estar organizada pela informação. A economia de mercado mundial agora passa a ser denominada de “capitalismo da informação”.

A “revolução informacional” (LOJKINE, 1995, p. 125), conseqüência da alta informatização das máquinas funciona no sentido de que “o produto não é mais um objeto material, mas uma ‘informação imaterial’”. Assim, os trabalhadores “não se remetem mais à função manipulatória (a mão), e sim à função sensitivo-reflexiva, que intervém na direção-

vigilância dos processos automatizados. A máquina pensa para a máquina” (LOJKINE, 1995, p. 107).

No atual contexto, Aktouf (2004) afirma que as organizações empresariais, as quais detêm a sua produtividade processada por máquinas de alta definição tecnológica, estabelecem internamente as chamadas “seqüências da excelência”. Essas se resumem fundamentalmente nos elementos de “cultura da empresa” e de “qualidade total”. São propostas de modelos de gestão que visam à coesão, à cumplicidade, ao espírito de iniciativa e à criatividade em todos os níveis. A partir disso, se espera uma revalorização do capital humano, que se apresenta como o “capital mais precioso” da organização. Nesse sentido, Palangana (2002, p. 145) pondera que “a força humana já foi transferida para a máquina. A organização produtiva automatizada alimenta-se particularmente de determinadas capacidades mentais do trabalhador”.

Nesse contexto, verifica-se a seguir, de que modo os parâmetros que regem os processos produtivos industriais e empresariais são transferidos para a educação.

2.2.1 O surgimento de um novo mercado educacional

Dentro da perspectiva neoliberal de qualidade total nas empresas, o sistema educativo, sob as condições predeterminantes do capital, absorve o que se poderia chamar de mercado educacional com “padrões de excelência”. Gentili (1999) assevera que a crítica que se faz a esse processo hegemônico mostra de que forma ocorre a transferência do campo empresarial para a educação. Os mesmos mecanismos e políticas empresariais se fazem presentes no sistema educacional por meio do estabelecimento de “rankings” do rendimento de alunos e professores e de hierarquização das instituições educacionais. O espírito de concorrência e de competição é institucionalizado no sistema educacional sob a anuência do Estado gestor¹⁶.

Nesse sentido, o Estado determina padrões de qualidade para as instituições de ensino, os quais se apresentam da seguinte forma: premiam-se as melhores escolas, punem-se as escolas menos produtivas; o ensino procura atender às demandas do mercado de trabalho, a escola escolhe os melhores alunos para o mercado de trabalho, e a responsabilidade financeira

¹⁶ O artigo “Nas asas da qualidade total”, publicado na Revista Educação de julho de 2005, traz informes sobre o projeto intitulado “Sistema de Gestão Integrado (SGI)”, criado pelo Governo do estado de Minas Gerais para implantar nas escolas municipais mineiras os “padrões de excelência” no ensino. Conforme o texto, o projeto foi elaborado com base nos critérios estabelecidos pelo “Prêmio Nacional da Qualidade” (NAS ASAS..., 2005, p. 56-58).

da educação é passada para os municípios. Entretanto, cabe ao Estado gerir e controlar os critérios de avaliação do sistema educacional, como se revela pelos exames do ENEM¹⁷, criar e lançar reformas curriculares e, por último, promover a formação de professores.

O computador, como ápice do desenvolvimento tecnológico, é introduzido na educação, a partir dos anos 1980. No último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, a formação de professores recebeu grande destaque, sobretudo por meio da implementação do ensino à distância, inserido no currículo de formação; tornou-se notável a presença do PROINFO¹⁸, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Saber utilizar as novas tecnologias é considerado, por Perrenoud (2000, p. 138), a oitava competência para ensinar. O computador adentra as escolas e as universidades (inicialmente no campo da pesquisa)¹⁹ como uma ferramenta multimídia de ensino. O professor deve ser formado dentro da cultura tecnológica, uma vez que essa “é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar”.

Diante disso, se constata que os saberes em uma sociedade neoliberal se voltam para uma formação que atenda as necessidades advindas do mercado de trabalho. A nova exigência de “produtividade do conhecimento”, segundo Drucker (1997, p. 143), provoca um enorme investimento na educação formal e continuada em pesquisas e produção de novos conhecimentos. O objetivo maior é produzir o conhecimento científico e técnico e transformar tal produto em capital²⁰. Assim, a transferência da burocracia e dos padrões de qualidade total das empresas para o sistema educacional tanto estabelece um ensino em conformidade com os modernos modelos de produção, como fixa uma “nova função” para o professor.

Passa-se a seguir, à discussão do “novo” papel do professor dentro da perspectiva educacional de qualidade total.

2.2.2 A educação enxuta e o professor como recurso

¹⁷ Exame Nacional do Ensino Médio, o qual avalia o rendimento anual dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

¹⁸ Programa Nacional de Informática na Educação.

¹⁹ Nos anos 1970 e 1980, o capital investe na pesquisa científica voltada para a informatização. As universidades brasileiras que investiram maciçamente nessa pesquisa tecnológica desse período foram: UNICAMP, UFSCar e USP.

²⁰ “A produtividade do conhecimento será o fator determinante da posição competitiva de uma empresa, de uma indústria, de todo um país. Nenhum país, indústria ou empresa tem uma vantagem ou desvantagem “natural”. A única vantagem possível é a capacidade para explorar o **conhecimento universal** disponível. A única coisa que será cada vez mais importante, tanto na economia nacional como na internacional, é o desempenho gerencial para tornar produtivo o conhecimento” (DRUCKER, 1997, p. 147, grifo do autor).

A pedagogia da educação enxuta se forma a partir dos novos parâmetros tecnológicos e científicos do sistema econômico produtivo. Valente (1999) diz que a “educação enxuta”, se apresenta em conformidade aos atuais modos de produção com o emprego de novas tecnologias. Na produção enxuta, precisa-se de trabalhadores habilitados para lidar com ferramentas altamente sofisticadas e flexíveis, os produtos são quase que exclusivos e busca-se a alta qualidade e quantidade a baixo custo.

Com isso, o mercado de trabalho passa a exigir profissionais qualificados, e a instituição de ensino se responsabiliza por formar pessoas capazes de compreenderem o que fazem para o exercício das novas profissões que vão surgindo. Busca-se, desse modo, a promoção de um conhecimento mais global do indivíduo como elemento necessário para a melhoria da produção.

A intervenção humana para organizar o processo produtivo, prevenir as falhas e garantir qualidade em cada etapa, requer o desenvolvimento do raciocínio analítico, da habilidade e rapidez para processar informação e tomar decisões. Essa tendência ocorre tanto no setor de produção de bens manufaturados como no de serviços. Nesse sentido, Palangana (2002, p. 113) argumenta que há de se reconhecer que “o norte da ‘nova formação’ não é novo”, uma vez que permanecem “as necessidades de reprodução do capital”, agora incrementados com novos padrões de treinamento e de qualificação profissional. Preocupa-se novamente, “com a concorrência e com o montante investido no realinhamento da produção”.²¹ Conforme Mello (2002, p. 33)

Essas novas exigências do processo produtivo remetem para a escola a responsabilidade de propiciar sólido domínio dos códigos instrumentais da Linguagem, da Matemática e dos conteúdos científicos. Critica-se nesse sentido, a concepção de currículos que incluem uma grande diversidade de conteúdos pouco aprofundados e discute-se a necessidade de uma volta às disciplinas básicas (Língua Pátria, Matemática, Ciências, História e Geografia), cujo tratamento propicie, mais que o domínio de informações específicas, a formação de habilidades cognitivas, tais como: compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas.

De acordo com Drucker (1997), o professor deve motivar o seu aluno a aprender e a buscar constantemente o conhecimento. Deve motivá-lo especialmente ao trabalho na sala de

²¹ A autora segue sua discussão dizendo que a proposta dessa “nova” formação é trabalhar em cima de “um conteúdo muito mais atitudinal do que voltado para a formação básica do indivíduo” (PALANGANA, 2002, p. 113).

aula. Essa motivação tem que ser baseada nos seus “pontos fortes”. O aluno precisa adquirir competência mínima em matérias básicas e, nesse processo de aprendizagem, o professor deve corrigir os “pontos fracos” identificados.

O computador vem participar do ensino, de modo que libera o professor da conhecida rotina corretiva e repetitiva. Com o uso desse recurso na sala de aula, por exemplo, o professor não precisará mais “acompanhar” e “assistir” o aluno; o computador fará isso. Caberá mais tempo para o professor identificar-lhe os “pontos fortes” e levá-lo à aprendizagem com maior eficiência.

Diante disso, a educação escolar voltada para as grandes empresas coloca o professor como um técnico de alto nível, ou seja, aquele que, mesmo com uma certa autonomia dentro da sala de aula, deve cumprir regras e objetivos decididos por outrem. Conforme Giroux (1997), o professor tem a função de administrar e implementar programas curriculares.

Outro elemento que confirma essa visão neoliberal do professor como “recurso educacional” e, portanto, cumpridor de programas e conteúdos, é apresentado por Gasparin (2003, p. 38), quando argumenta que muitos conteúdos tratados nas universidades “estão limitados oficialmente pelas ementas das disciplinas, pelos programas delas derivados, tudo aprovado pelos órgãos competentes, antes do início do período letivo”. Assim, Giroux (1997, p. 50) postula que “o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula”²².

Com base nos aspectos levantados, se reconhece que as tendências educacionais hoje apresentadas nas universidades brasileiras encaminham o trabalho acadêmico para o atendimento imediato das necessidades socioeconômicas locais. Para isso, são reformulados e padronizados novos currículos acadêmicos que formem profissionais com potencial criativo para a resolução de problemas e para a assunção de novas funções no mercado de trabalho.

Retomando-se o foco desta pesquisa, entende-se que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no contexto de formação no Ensino Superior sofre as interferências das inovações científico-tecnológicas e das mudanças ocorridas no processo produtivo capitalista.

É necessário, portanto, compreender o papel que hoje se estabelece à formação em língua estrangeira no Ensino Superior. Além disso, verificar de que modo as relações sociais

²² A ênfase atual nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar traz algumas considerações pedagógicas: apelo à separação de concepção de execução (homem-mental) e (homem-máquina), padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo, desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e alunos pela primazia da prática. (racionalidade instrumental). (GIROUX, 1997, p. 18)

do trabalho, regidas sob os moldes do capital, intervêm nesse contexto de ensino e de aprendizagem, sobretudo, nas ações dos professores de línguas diante do compromisso de formar “mentes executoras” (o profissional para o mercado de trabalho) ou “mentes pensantes” (o sujeito em posse de instrumentos que lhe possibilitem criticar aquilo que está posto na sociedade e agir sobre tal).

Desse modo, analisam-se a seguir os currículos dos cursos de Letras e de Secretariado Executivo Trilíngüe, os quais foram recentemente reformulados e implementados em duas instituições de Ensino Superior de Maringá.

2.3 NOVOS CURRÍCULOS UNIVERSITÁRIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOB VISÃO CRÍTICA

Para a avaliação dos novos currículos universitários é necessário, primeiramente, compreender que se “a educação se destina à promoção do homem, a Universidade, como instituição educativa, também deverá estar voltada para essa promoção” (SAVIANI, 2004, p. 63). Nesse sentido, Saviani aponta que, na reestruturação dos cursos acadêmicos, para se implementar novos currículos, é preciso se entender com clareza a concepção do “fenômeno-homem”. Na medida em que o homem toma consciência das suas necessidades, ele precisa agir. A Universidade existe para atender essas necessidades da sua realidade de forma a instrumentalizar o homem para a sua atuação. Para agir e obter-se os resultados esperados, o homem precisa saber para o quê ele age. A organização curricular está condicionada primeiramente aos objetivos básicos da Universidade: “consciência da realidade”, “fundamentação teórica” e “instrumentalização técnica”. Os objetivos específicos devem voltar-se para uma determinada formação profissional (SAVIANI, 2004).

No decorrer das mudanças curriculares educacionais resultantes das políticas estrangeiras do sistema produtivo, as universidades brasileiras passaram por algumas reformas no ensino. Na década de 1960, a Lei 5.540/68 destacou a produção do conhecimento e o processo de pesquisa sob as influências do sistema de ensino norte-americano no modelo tecnicista. Sistematiza-se a pesquisa na pós-graduação e deixa-se à graduação, a função profissionalizante. Nesse período, sob uma ditadura militar, as universidades ficam estagnadas no que se refere ao processo crítico, ou seja, enfatiza-se um ambiente acadêmico calcado na transmissão de saberes e no papel docente centralizador.

Somente nos anos 1990 em diante, gradativamente, é que são implementadas reformas educacionais orientadas por políticas sociais dos organismos financeiros internacionais. Essas reformas visam a uma adequação dos sistemas de ensino brasileiro e latino-americano aos conceitos de produtividade, eficiência e excelência. O que está ocorrendo de fato, hoje, de acordo com Sguissardi (2004), é a superposição ou a dualidade de modelos universitários. Perfila-se, nesse momento, uma universidade pública e privada, neoprofissional, heterônoma e competitiva. Sob os Decretos 2207/97, 2306/97 e 3860/01, retomam-se as suas finalidades básicas: ensino, pesquisa e extensão.

Provenientes dessas reformas, surgem novos currículos acadêmicos, os quais pretendem adequar o sistema de Ensino Superior aos parâmetros atuais de formação. Em se tratando do ensino universitário de língua estrangeira, no qual se insere esta pesquisa, professores e pesquisadores se preocupam em rever as posturas pedagógicas dos professores de línguas a partir dos atuais currículos acadêmicos (PAIVA, [2006?]; GIMENEZ, 2005; WIELEWICKI, 2002). No cerne dessa discussão, almejam entender e trazer esclarecimentos a respeito dos novos compromissos do docente de línguas para com o ensino e a formação do aluno no contexto universitário.

Dentro desse debate, levam-se em consideração os atuais currículos de formação no Ensino Superior, uma vez que esses se dirigem a dois modelos de formação: primeiramente, uma formação que atenda as exigências advindas do mercado de trabalho em consonância com a economia globalizada e, como segundo modelo, uma formação que desenvolva a criatividade e o senso crítico do aluno nesse processo.

Paiva ([2006?], p. 5), analisando as reformulações e análises dos novos currículos acadêmicos de formação em língua estrangeira, suscita que o docente precisa ter “uma visão pedagógica em consonância com o presente; [...] Ao pensar um novo currículo, temos que imaginar um aluno mais autônomo, mais responsável pela sua aprendizagem e, portanto, capaz de responder a desafios.” Ademais, Gimenez (2005, p. 6), diz que, na visão dos profissionais de ensino de línguas, “aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, faz parte da formação integral do aluno”.

Com estudos nesse campo, Wielewicki (2002, p. 68) pondera que “o curso de licenciatura em Letras também se preocupa com o mercado de trabalho e essa preocupação é traduzida em busca de conteúdos que satisfaçam as necessidades dos acadêmicos como futuros profissionais”. Entretanto, Wielewicki (2002) argumenta que é necessário, hoje mais do que nunca, que o professor discuta sobre seu papel enquanto sujeito político, social e

formador, de modo que ele possa atuar como um agente transformador na sala de aula e abrir mão de um ensino que reproduza o *status quo* da sociedade moderna:

A visão positivista moderna é o modelo educacional mais seguido pelas instituições de ensino. [...] A forma de educação atual visa testar e medir os alunos (vestibulares, exames nacionais) que buscam preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva positivista do mundo moderno a educação é moldada pelo pensamento behaviorista (WIELEWICKI, 2002, p. 35).

Com base em estudos sobre as tendências pedagógicas nas universidades norte-americanas, Kincheloe (1997, p.19) conclui que “a educação behaviorista tem sido a posição mais influente nas faculdades de educação”. Nesse sentido, ele diz que questões como: o estudo sobre a natureza do processo educativo e do saber científico, a relação da escola com a sociedade, a relação entre poder e ensino, a organização social da escola, os conteúdos significativos que deveriam constar nos currículos acadêmicos, são irrelevantes nesse modelo de formação docente, uma vez que se privilegiam os padrões de “excelência” e de “qualidade” da educação.

Por essa vertente comportamentalista, Kincheloe (1997, p. 20) conclui que o ensino é visto como ciência aplicada e o professor como “executor” de um ensino eficaz: “O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo do conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção do seu programa de preparação”²³.

A seguir, tece-se uma breve análise e discussão dos novos currículos dos cursos de graduação em Letras e em Secretariado Executivo Trilíngüe de duas Instituições de Ensino Superior de Maringá.

2.3.1 Os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngüe

²³ Kincheloe (1997, p. 15) reconhece que os programas de ensino possuem a mesma linguagem da administração de eficiência e diz que: “os programas de treinamento de professores enfatizam o conhecimento técnico. Os professores aprendem metodologias que parecem negar a necessidade do pensamento crítico. O treinamento do professor parece não se importar com a formação do aluno para a análise da natureza subjacente dos problemas escolares”.

O currículo mínimo do curso de licenciatura em Letras está em vigor há 34 anos. No decorrer dos anos, houve a substituição de 5 línguas estrangeiras por apenas uma, sendo que a maioria dos cursos de Letras no Brasil oferece a língua inglesa. Conforme Paiva ([2006?]), existe um número insuficiente de horas/aula para as línguas, uma vez que a maioria não chega a ter a metade de horas exigidas no currículo. As Universidades Federais oferecem uma carga horária maior dessas disciplinas. Criou-se a habilitação dupla (diploma duplo) no currículo aprovado em 1962, com duas possibilidades de habilitação: Português e Português/Língua Estrangeira clássica ou moderna. Em 1966, houve a proposta de uma terceira habilitação única: língua estrangeira e respectiva literatura. As críticas que surgiram, porém, diziam que o aluno de Letras deveria conhecer bem a sua língua materna para então aprender um outro idioma.

Em virtude dessas questões que envolvem o curso de Letras em âmbito nacional, Paiva ([2006?]) enfatiza que se faz necessária uma reformulação do currículo, ponderando alguns elementos que devem ser considerados no novo currículo: oferecer um maior número de disciplinas optativas, dispensar os alunos que já são proficientes na língua estrangeira ofertada no curso, estudar as reais causas de evasão do curso e repensar a formação pedagógica dos professores de língua estrangeira.

Com relação ao curso de bacharelado em Secretariado Executivo, a sua criação no Brasil se deu em 1969 pela Universidade Federal da Bahia, na Escola de Administração. O objetivo era atender às necessidades da comunidade empresarial (SABINO; ROCHA, 2004). O curso foi reconhecido em 1998, pelo parecer 331/98, com a publicação oficial no Diário da União em 24 de agosto de 1998. A formação técnica em secretariado ainda permanece, sob a Lei Federal 7.377/85, por meio de cursos de ensino médio regular ou técnico-profissionalizante. A grade curricular privilegia disciplinas nas áreas de Ciências Sociais, Ciências Jurídicas, Ciências Exatas, disciplinas instrumentais, disciplinas em línguas vernáculas e estrangeiras, bem como aquelas de formação mais específica.

Os currículos a serem abordados neste estudo referem-se aos novos projetos pedagógico-curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras (IES 1) e Secretariado Executivo Trilíngüe (IES 1 e IES 2). Esses foram organizados e planejados no 2º semestre do ano de 2005 e implantados, em 2006, nas respectivas instituições de Ensino Superior.²⁴

²⁴ Foram analisados três projetos curriculares reformulados entre os anos de 2005 e 2006, os quais correspondem aos cursos de Licenciatura em Letras (1) e de Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngüe (2), das IES 1 e IES2, respectivamente. Para preservar a imagem dos sujeitos da pesquisa e de suas instituições, os nomes dos professores e das instituições de Ensino Superior investigados não são revelados.

A necessidade da reformulação do projeto pedagógico do curso de Letras (IES1) se deu pelo fato de que o antigo currículo apresentava um distanciamento com relação aos objetivos propostos pelo projeto e o que ocorria na prática. Um dos problemas apontados foi que o projeto pedagógico vigente se propunha a “formar não apenas professores, mas também profissionais de outras áreas de atuação de Letras, como editoração, revisão, crítica, tradução”. Constatou-se, então, que o curso não oferecia disciplinas específicas para essas áreas e, portanto, não dava conta de formar esses profissionais. Outra falha apontada foi a falta de uma reflexão prática do aluno no decorrer do curso, uma vez que o Estágio (Prática de Ensino) ocorria somente no dois últimos anos do curso (o penúltimo ano para a Língua Portuguesa e o último para a Língua Inglesa / Língua Francesa). A carga horária do curso de licenciatura permaneceu em 5 (cinco) anos.

Com respeito ao curso de bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngüe (IES1), houve a necessidade de aumentar a carga horária do curso para se oferecer mais disciplinas ao aluno: de 3 (três) anos, o curso passou a ser oferecido em 4 (quatro) anos. Em se tratando da IES2, o projeto pedagógico do curso de Secretariado Executivo Trilíngüe sofreu algumas mudanças no sentido de direcionar os seus objetivos para uma formação profissional que contemplasse com maior afincos os aspectos humanísticos, tais como desenvolvimento do senso crítico e construção da autonomia. A carga horária das disciplinas de língua estrangeira (línguas inglesa e espanhola) foi alterada de 160 horas/aula para 280 horas/aula. Porém, a carga horária global de 4 (quatro) anos do curso foi mantida.

No Quadro 3, abaixo, são apresentados, em caráter expositivo, os objetivos ou os princípios norteadores dos diferentes cursos e um breve histórico das Instituições de Ensino Superior às quais são pertencentes:

Cursos	Objetivos/Princípios Norteadores	Instituição de Ensino Superior (IES)
Letras - Habilitação Dupla de Português/Inglês (1967)* - Habilitação Dupla de Português/Francês (1968)*	<i>- Desenvolvimento de formação profissional voltado para a mobilização dos conhecimentos sobre seu trabalho, transformando-os em ação, que além de dominar os conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, também</i>	A IES 1 foi criada em 1970 em Maringá com a abertura do curso de Direito Público. Foram agregadas neste ato três faculdades existentes em Maringá: Faculdade Estadual de Ciências Econômicas (1959), Faculdade Estadual de Direito (1966)

* Ano de criação do curso na Instituição de Ensino.

<ul style="list-style-type: none"> - Habilitação Única de Inglês (2005)* - Bacharelado em Tradução (2005)* 	<p><i>compreenda as questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Proporcionar uma formação de profissional que tenha autonomia para tomar decisões e responsabilidades pelas opções didático/pedagógicas feitas.</i> - <i>Formação de profissional que saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua.</i> - <i>Desenvolvimento de uma ação teórico/prática que mobilize os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.</i> - <i>Desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam ao futuro professor experienciar, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizadas nas suas práticas pedagógicas.</i> - <i>Desenvolvimento de unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos lingüísticos.</i> - <i>Compromisso com o desenvolvimento das seguintes habilidades-procedimento acadêmicos: análise, crítica, síntese, dedução, indução, avaliação e interpretação, seja dos dados ligados à programação específica de cada disciplina dentro do curso, seja no que se refere aos processos didático-pedagógicos desencadeados no interior de cada uma delas.</i> - <i>Compromisso com a permanente renovação de métodos de ensino-aprendizagem, seja no que se refere aos conteúdos gerais.</i> - <i>Melhoria da qualidade de ensino, através de uma dinâmica mais significativa nas relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, etc...</i> - <i>Instalação de um processo embasado em liberdade, responsabilidade, compromisso com a postura científica e democrática, competência acadêmica no sentido de garantir através deste um mínimo de qualidade no que se refere à formação de futuros profissionais.</i> - <i>Compromisso docente/discente com o</i> 	<p>e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1966). Com a união das três Instituições ofereceram-se os cursos de Ciências Econômicas, História, Geografia, Ciências do 1º. Grau e Letras Anglo-Português e Letras Anglo-Francês. Atualmente, oferece 33 cursos de graduação no campus de Maringá, e está estruturada por departamentos coordenados por centros. A coordenação didático-pedagógica dos cursos é realizada pelos colegiados de curso. As atividades-fim são: ensino, pesquisa, extensão, cultura e atividades administrativas.</p>
--	--	--

	<p><i>desenvolvimento de pesquisas ligadas à área de Letras, voltadas para o aprofundamento dos conhecimentos durante o curso de Graduação; tais pesquisas voltar-se-ão necessariamente para a elaboração de trabalhos de caráter monográfico que compreenda: a elaboração de textos com estrutura lógica e inteligível, a ampliação do universo vocabular geral e específico, o desenvolvimento da capacidade argumentativa e crítica, a enunciação de um posicionamento pessoal, embasado, obviamente, no domínio dos cânones científicos mínimos, diante da produção-elaboração de saber e conhecimento;</i></p> <p><i>-Incremento das atividades de pesquisa a nível discente, através do desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica, Bolsa-Extensão, Bolsa-Arte, etc..., ligados aos programas criados pelas Pró-Reitorias da UEM e pelas agências de fomento estaduais e federais.</i></p> <p><i>-Estímulo e incremento às atividades criativas desenvolvidas pelos discentes, sejam elas de caráter artístico, científico, etc...,</i></p> <p><i>-Estimulação da participação docente/discente em eventos ligados à área de Letras a nível interno, estadual e nacional, através do desenvolvimento de atividades comuns e da constante e permanente disseminação de informações de interesse aos docentes/discentes do curso de Letras (através de cartazes, murais, boletins, etc...).</i></p>	
<p>Secretariado Executivo Trilíngüe</p> <p>- Línguas estrangeiras: Inglês, Espanhol e Francês. (2000)*</p>	<p><i>-Formar profissionais qualificados para compreenderem as transformações que vêm ocorrendo na dinâmica social e empresarial, na qual o conhecimento polivalente, a globalização de mercados, o capital intelectual e a liderança são fundamentais ao desenvolvimento econômico, social e profissional. Esses profissionais devem ser conscientes de sua inserção no contexto das atividades empreendedoras, iniciadoras e criadoras enquanto parâmetros necessários à sua contribuição qualitativa na construção da organização empresarial tal como se configura no momento atual, ao mesmo tempo que fortalece os novos paradigmas sustentadores da sociedade do 3º milênio.</i></p> <p><i>- Oferecer um curso de Secretariado</i></p>	<p>Corresponde à IES 1.</p>

	<p><i>Executivo Trilingüe consolidado nos princípios epistemológico, metodológico e profissionalizante como forma de garantir a abrangência dos aspectos humanísticos, científicos, técnicos e crítico-reflexivos. Essa base sustenta, ao longo do curso, a construção de mentalidades conectadas com o fenômeno administrativo de forma a permitir-lhes que, com conhecimentos, habilidades gerenciais e criatividade, tracem caminhos e alternativas de soluções para os problemas empresariais, sociais e culturais.</i></p>	
<p>Secretariado Executivo Trilingüe</p> <p>- Línguas estrangeiras: Inglês e Espanhol. (2001)*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formar profissionais qualificados, com visão ética e humanística, empreendedores, para todas as áreas de Secretariado Executivo Trilingüe, aptos a conviver com novos paradigmas e mudanças permanentes no ambiente socioeconômico e empresarial e capazes de intervir nesse ambiente.</i> - <i>Formar profissionais aptos para a construção e difusão do conhecimento teórico-conceitual, dotados de competência essencial para gerar soluções de satisfação de necessidades e desejos de indivíduos e organizações, por meio de ações criativas e inovadoras.</i> - <i>Capacitar os discentes para assumir o papel de agentes de mudanças nas distintas organizações, facilitando a modernização e transformação no mercado profissional e na sociedade, capazes de se adequar às mudanças do ambiente externo.</i> - <i>Formar profissionais capazes de atuar com pensamento crítico e empreendedor em empresas industriais, comerciais e de prestação de serviços, em organizações públicas e privadas, num contexto criativo e ético.</i> - <i>Estimular o aluno na busca incessante de conhecimentos, formando um profissional que se caracterize pela constante atualização de informações.</i> - <i>Aprofundar conhecimento acadêmico, contribuindo para o aprimoramento das atividades de Secretariado Executivo Trilingüe.</i> - <i>Desenvolver o seu exercício profissional com iniciativa, criatividade, discrição, maturidade emocional e bom senso.</i> - <i>Saber otimizar o tempo e ser hábil</i> 	<p>A IES 2 foi credenciada em 2000 em Maringá. É mantida por empresa privada (mantenedora). Oferece 12 cursos de graduação voltados para a área das Ciências Aplicadas como: Administração, Ciências Contábeis, Marketing Empresarial, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Direito.</p>

	<p><i>para com novos modelos de gestão e instrumentos tecnológicos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Exercer funções gerenciais, com domínios sobre formas de planejamento, gerenciamento e controle de direção.</i> - <i>Ter uma visão generalista da organização e de suas hierarquias inter-setoriais.</i> - <i>Ser capaz de comunicar-se, de ler e redigir textos técnicos, usando as línguas estrangeiras Inglês e Espanhol.</i> - <i>Ser capaz de redigir textos técnicos, entre outros, com correção, usando a Língua Portuguesa.</i> - <i>Ser conhecedor de organização cerimonial.</i> - <i>Possuir competência interpessoal, grupal e organizacional.</i> - <i>Possuir internalização de valores e responsabilidade social, justiça e ética profissional.</i> - <i>Utilizar técnicas secretariais com competência, transmitindo segurança, credibilidade e confiabilidade no fluxo de informações.</i> 	
--	---	--

Quadro 3 – Objetivos dos cursos e breve histórico das Instituições de Ensino Superior.

Fonte: Projetos pedagógico-curriculares e resoluções das IES 1 e 2.

Por meio da exposição dos objetivos e princípios norteadores dos currículos dos respectivos cursos, conforme o Quadro 3, se focalizam duas vertentes quanto à formação acadêmica em nível de graduação. A primeira, de caráter formativo positivista, enfatiza uma formação que atenda às demandas do mercado de trabalho num contexto de alta competitividade na produção sob os moldes da economia e da política capitalista externa:

- Formar profissionais qualificados para compreenderem as transformações que vêm ocorrendo na dinâmica social e empresarial, na qual o conhecimento polivalente, a globalização de mercados, o capital intelectual e a liderança são fundamentais ao desenvolvimento econômico, social e profissional. **(Secretariado Executivo Trilíngüe – IES 1)**

- Formar profissionais qualificados, com visão ética e humanística, empreendedores, para todas as áreas de Secretariado Executivo Trilíngüe, aptos a conviver com novos paradigmas e mudanças permanentes no ambiente socioeconômico e empresarial e capazes de intervir nesse ambiente. **(Secretariado Executivo Trilíngüe – IES 2)**

- Desenvolvimento de formação profissional voltado para a mobilização dos conhecimentos sobre seu trabalho, transformando-os em ação, que além

de dominar os conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, também compreenda as questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução.

- Desenvolvimento de uma ação teórico/prática que mobilize os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

- Desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam ao futuro professor experienciar como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizadas nas suas práticas pedagógicas. **(Letras – IES 1)**

O segundo foco se dirige ao caráter formativo humanístico, no qual a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo devem ser adquiridos pelo aluno a partir da apreensão dos conhecimentos teóricos e práticos no decorrer dos cursos:

- Oferecer um curso de Secretariado Executivo Trilíngüe consolidado nos princípios epistemológico, metodológico e profissionalizante como forma de garantir a abrangência dos aspectos humanísticos, científicos, técnicos e crítico-reflexivos. **(Secretariado Executivo Trilíngüe – IES 1)**

- Formar profissionais capazes de atuar com pensamento crítico e empreendedor em empresas industriais, comerciais e de prestação de serviços, em organizações públicas e privadas, num contexto criativo e ético. **(Secretariado Executivo Trilíngüe – IES 2)**

- Proporcionar uma formação de profissional que tenha autonomia para tomar decisões e responsabilidades pelas opções didático/pedagógicas feitas.

- Formação de profissional que saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua. **(Letras – IES 1)**

Assim sendo, os currículos universitários de formação em línguas estrangeiras sinalizam uma formação acadêmica que corresponde às várias demandas do mercado de trabalho. A preocupação com o preparo profissional do aluno é evidente. Os futuros professores de línguas e secretários executivos precisam adquirir, durante a sua permanência nos cursos, uma pluralidade de conhecimentos, competências e atitudes para que possam encarar os modernos desafios da profissão. O conhecimento de línguas estrangeiras se insere nesse modelo de formação desde que atenda às exigências do mercado capitalista.

Nessa perspectiva, Palangana (2002) assevera que as novas competências requeridas na formação profissional encontram-se alicerçadas nas ideologias do mercado produtivo capitalista. Na realidade, o que se exige do trabalhador é um conjunto de capacidades físicas e

mentais que dê conta de produzir e reproduzir as relações de produção e consumo aos moldes do capital²⁵.

Com relação aos aspectos políticos e educacionais que envolvem especificamente o ensino de línguas nas instituições escolares brasileiras, Gimenez (2005, p. 94) postula que as línguas são predominantemente valorizadas pelo mercado de trabalho: “a sociedade de modo geral parece valorizar as línguas que têm possibilidade de agregar valor à mão-de-obra qualificada para um mercado competitivo”. Gimenez reconhece ainda que existe um conflito de interesses por parte dos profissionais de ensino de línguas e da sociedade. De um lado, a comunidade de profissionais ressalta que a “aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, faz parte da formação integral do aluno”. Por outro lado, “a sociedade preza pelo conhecimento do inglês para a obtenção de bons empregos”.

O que prevalece, hoje, na sociedade é o valor econômico de uma mercadoria, seja ela material ou não. A língua estrangeira, sobretudo a língua inglesa, recebe atualmente o *status* de “língua multinacional ou global”, conforme se discutirá no item 3. Por ter essa característica, tornou-se um objeto de consumo, uma mercadoria que para quem se aproprie dela, tenha mais chances de agregar valores para o mercado de trabalho. Considerada a língua “oficial” da globalização, ela está 80% presente na Internet e domina praticamente todas as linguagens da informática.

A respeito da íntima relação existente entre língua estrangeira e tecnologia, Paiva ([2006?], p. 20) aponta que, na reformulação dos currículos de graduação em Letras, “é necessário perguntar se os programas das disciplinas ofertadas atendem aos objetivos da formação profissional e se acompanham o desenvolvimento da tecnologia educacional”.

O novo projeto pedagógico do curso de Letras (2005) da IES1, aqui em discussão, inseriu em sua grade curricular a disciplina “Novas Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa”. A ementa pressupõe o “Desenvolvimento e estudo de novas tecnologias no ensino da Língua Estrangeira como recurso de aprendizagem a partir de uma concepção de linguagem como forma de interação, articulada com a formação do profissional”. Os objetivos da disciplina são: “Criar oportunidades para que o aluno-professor desenvolva sua habilidade de compreensão e produção de linguagem escrita e oral dentro de diversos gêneros textuais necessários para a utilização de novos recursos tecnológicos. Estimular o desenvolvimento e a expressão de um posicionamento crítico em relação aos assuntos abordados. Estimular o

²⁵ Para ilustrar sua afirmação, a autora traz a fala de trabalhadores profissionais que depõem em uma entrevista: “as transformações correntes obrigam-nos a pensar, mas é um pensar no e para o trabalho, de forma instrumental, o que não altera muito a capacidade de raciocínio em geral. As pessoas aprendem a refletir sobre a cotidianidade de trabalho na perspectiva do capital” (PALANGANA, 2002, p. 175).

desenvolvimento de uso de novas tecnologias ligadas ao ensino de Língua Inglesa articulados com a formação crítica do profissional”. Verifica-se novamente que os novos currículos objetivam instrumentalizar o acadêmico para que ele seja capaz de assumir os desafios do mercado de trabalho.

Posterior a essa breve análise dos novos currículos dos respectivos cursos de graduação em língua estrangeira, na seqüência traça-se brevemente um histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras e as implicações decorrentes da utilização dos recursos tecnológicos.

2.3.2 Breve histórico das metodologias de ensino de línguas e a utilização dos recursos tecnológicos

No contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o professor tem sempre buscado adotar uma determinada abordagem de ensino²⁶ ou utilizar mais de uma metodologia²⁷ na sua prática de sala de aula. O surgimento de diferentes métodos, ao longo da trajetória do ensino de línguas, é influenciado pelos acontecimentos determinados historicamente, como as pesquisas científicas na Psicologia e na Lingüística, bem como as inovações tecnológicas.

Inicialmente, houve o método clássico da gramática e da tradução no ensino formal do grego e do latim. Depois, o método direto, o qual consistiu de métodos “orais” e “naturais” com ênfase na “associação direta de frases e palavras estrangeiras sem o uso da língua materna”. Posteriormente, o surgimento do método da leitura na década de 1920, decorrente do fato de que se ensinava a língua estrangeira por um prazo razoavelmente curto de 2 anos com ênfase sobre a habilidade da leitura (RIVERS, 1975, p. 30).

O método áudio-lingual foi considerado, na década de 1950, o método ideal para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse método surge com o “crescente volume de comércio, programas internacionais de rádio e televisão, projetos de assistência técnicas e

²⁶ “Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos [...] princípios sobre o que é linguagem humana, LE (Língua Estrangeira), e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. [...] tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor e de aluno de uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 17).

²⁷ Almeida Filho (1993, p. 20) traz a concepção de metodologia no ensino de línguas como um conjunto de procedimentos e técnicas ou “experenciamento da L-alvo”.

intercâmbios educacionais” (RIVERS, 1975, p. 31), o que favoreceu a comunicação entre os países.

Com base nas teorias psicológicas do comportamento – por influência dos estudos de Skinner²⁸ – e lingüísticas, acreditava-se que, ao desenvolver primeiro as habilidades orais da fala e da compreensão auditiva com o máximo de perfeição, essas serviriam de suporte para um posterior aprimoramento das habilidades da leitura e da escrita. Segundo Stack (1966, p. 83), “o processo de aprendizagem da fala antecede a leitura e a escrita. A teoria áudio-lingual de aprendizagem de línguas, a saber, consiste na prática das formas áudio-linguais anterior ao ensino das habilidades gráficas. O conhecimento prévio da língua falada habilitará o aluno a ler e a escrever de forma mais rápida e eficiente”²⁹ (Tradução nossa). A psicologia behaviorista influenciou no ensino de línguas estrangeiras entre as décadas de 1940 e 1950. Isso fez com que o professor não corrigisse o erro do aluno, mas utilizasse técnicas e instrumentos para reforçar as respostas corretamente dadas por ele.

No final da década de 1950, surge a “tecnologia da instrução”, englobando todos os recursos (equipamentos de televisão, laboratórios de linguagem entre outros). As “máquinas de ensinar” são usadas para fins de ensino e de treinamento “desde alguns brinquedos denominados ‘educativos’ até a televisão ou o computador” (PFROMM NETTO, 1976, p. 7, 53).

A “instrução programada”, por sua vez, apresenta-se sob a forma de textos programados, diferentes máquinas de ensinar, fitas gravadas, dentre outros. Pertencem ao âmbito das tecnologias educacionais: a instrução programada, os meios de comunicação de massa, materiais e equipamentos (recursos audiovisuais) e sistemas sofisticados (multimídias, laboratórios de línguas, computadores, ensino via satélite entre outros). O uso desses recursos, chamados de *technological aids* ou “recursos tecnológicos auxiliares” (Tradução nossa) a partir da década de 1960, irá ganhar relevância no processo ensino-aprendizagem de línguas. Lado (1964, p. 10) fala sobre como o professor de línguas deve atuar neste período de surgimento de novos equipamentos e técnicas com ênfase no exercício prático da oralidade da língua (ouvir e falar): “o professor deve estar familiarizado com as técnicas áudio-linguais

²⁸ B. F. Skinner, em 1960, estudou a psicologia comportamental por meio da análise experimental do comportamento, ramo especial da psicologia. Apresentou, em sua obra intitulada *Technology of teaching*, o que ele denominou “as máquinas de ensinar” e “instrução programada”. Na visão behaviorista, o homem age neste mundo como um elemento adicional vivo e que tem a capacidade de transmitir informação, mas não de alterá-la. Um indivíduo existe como uma máquina complexa, e, por padrões objetivos, a inteligência humana pode ser medida e controlada e o comportamento pode ser predito (SKINNER, 1975).

²⁹ Segundo Stack (1966, p. 83), “the process of learning to speak comes before learning to read and write. The audiolingual theory of language learning is that the audiolingual forms of the language must be controlled before graphic skills are taught. Prior knowledge of the spoken language will enable the student to read and write all the more quickly and efficiently”.

[...]. Deve estar habilitado para o uso de tais técnicas na sala de aula e ter alguma noção sobre a sua eficácia, suas principais contribuições e limitações” (Tradução nossa)³⁰.

Essa abordagem de ensinar línguas, na qual o aluno aprende por meio de experiências concretas, irá auxiliar na comunicação, compreensão e na estruturação do processo de aprendizagem. Também a motivação e a emoção serão fortes indicadores para uma aprendizagem eficaz da língua que ele está aprendendo. Entre as principais técnicas de instrução desse método, se encontra o diálogo oral, o qual consistia na imitação e memorização das orações faladas. Após uma prática contínua e repetitiva do vocabulário e das orações, o aluno já adquiriria uma certa facilidade em manipular uma estrutura específica em contextos mais amplos de uso da língua estrangeira.

A utilização de *visual aids* ou “recursos visuais de apoio” ao ensino (Tradução nossa) da língua é bastante exigida nesse método. Um dos principais meios didáticos é o *language laboratory* ou “laboratório de línguas” (Tradução nossa). O uso desses recursos na escola e na sala de aula, segundo Stack (1966, p. 84) permite ao aluno a (re)produção dos sons da fala conforme um “treinamento da posição correta dos órgãos vocálicos e desenvolvimento da linguagem oral por meio da prática intensiva” (Tradução nossa).³¹

O método áudio-lingual apresentou mais tarde algumas deficiências enquanto teoria de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: o aluno aprendia a língua mecanicamente e, portanto, era incapaz de atuar em situações de comunicação efetiva com falantes nativos da língua estudada; as técnicas de memorização e de exercitação eram cansativas e maçantes, o que desmotivava o aluno; o treinamento do aluno em padrões de uso da língua, por analogia, não permitia que o aluno entendesse o que ele estava fazendo; havia um intervalo de tempo muito grande entre a apresentação oral e a apresentação escrita do material; os diálogos curtos e as dramatizações não eram apropriados para alunos adolescentes ou adultos; exigia muito do professor quanto à preparação e a organização do material e, também, energia física para manter o ritmo oral e entonação perfeita.

Com a predominância da teoria transformacional no ambiente lingüístico a partir dos anos 1960, vem-se delineando um desejo de mudança na metodologia do ensino de línguas. Às primeiras tendências de abandono total da metodologia áudio-lingual e de adoção indiscriminada de modelos de descrição lingüística transformacional sucederam-se atitudes

³⁰ “The teacher must be familiar with audio-lingual techniques [...] He must be skilled in the use of such techniques in class, and he must have some notion of their effectiveness, special strengths, and weaknesses”. (LADO, 1964, p. 10)

³¹ “training in correct positioning of the vocal organs and formation of linguistic habit through intensive practice” (STACK, 1966, p. 84).

mais ponderadas de reformulação de determinados aspectos do método áudio-lingual e de busca de uma metodologia própria (LIMA, 1981, p. 50).

No contexto significativo de ensino-aprendizagem de línguas, essa nova metodologia deveria trazer para a sala de aula o ambiente cultural da língua focalizada, com as vozes dos falantes nativos associadas ao desenrolar da situação, por meio de diálogos com os colegas e com o professor. Tem-se, então, uma metodologia apoiada em técnicas audiovisuais. Há a necessidade do recurso ao uso da “língua alvo”, quando se verifica a impossibilidade de, por outros meios, assegurar ao aluno a compreensão do que ele está fazendo.

Quando se trata de metodologia audiovisual, Lima (1981, p. 75) diz que é conveniente ressaltar que não existe apenas um único método audiovisual, mas diversos, isto é, “conjuntos pedagógicos utilizando recursos audiovisuais e apoiando-se em determinada concepção metodológica”. Os recursos audiovisuais desempenham papel importante nesses métodos, mas a eficácia está na realidade estreitamente condicionada por um “conjunto de concepções teóricas e científicas”. Lima assevera que o ensino com o recurso audiovisual não se limitava à presença de efeitos eletrônicos e de aparelhagens na sala de aula. Buscavam-se os fundamentos metodológicos e uma definição do papel dos elementos sonoro e visual no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Esse método surgiu originariamente na França em 1960 e foi lançado em 1961. Operou no ensino de línguas estrangeiras pela novidade que representava a utilização de técnicas audiovisuais. Recebeu mais tarde várias críticas, as quais sugeriam que a composição e a organização dos recursos audiovisuais deveriam partir de critérios lingüísticos mais apropriados às finalidades do ensino.

Uma outra versão desse método surge em 1972. A anterior era baseada na corrente estruturalista norte-americana; a nova trazia as seguintes características: as imagens procuram retratar a realidade ambiente, são mais naturais e mais bonitas, sem indicações didáticas indutivas. A imagem procura levar o aluno a visualizar uma situação de comunicação, o que representa um apelo a sua inteligência, as personagens possuem uma certa espessura psicológica, são bem caracterizadas, possibilitando ao aluno identificá-las sem projetar-se nelas e a liberdade pessoal mais ampla, tanto por parte do professor quanto do aluno.

Contudo, em resposta ao Movimento Comunicativo que estava surgindo na década de 1970, o qual trazia uma perspectiva de ensino com ênfase no uso da língua para a comunicação, o método audiovisual foi aos poucos perdendo seu prestígio. Os recursos audiovisuais, porém, continuam sendo utilizados nessa nova abordagem de ensino de línguas conforme a exposição a seguir.

O ensino comunicativo³², conforme indicam os informes dos professores participantes dessa pesquisa, é a metodologia adotada nos cursos de graduação em língua estrangeira. Essa nova proposta para o ensino de línguas, que surge na década de 1970, trouxe mudanças a partir da concepção de linguagem como comunicação, conforme era reconhecida nas áreas da Psicologia, da Antropologia, da Filosofia da Linguagem e, sobretudo, da Psicolinguística por Vigotski.

Por receber influência dos preceitos de Marx, Vigotsky chegou à conclusão de que

as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (LURIA, 1998, p. 25).

Com base na perspectiva de interação social entre o homem e o ambiente, o Movimento Comunicativo propõe que o ensino de língua estrangeira deveria se inspirar na natureza da linguagem, incluindo o aspecto da interação social introduzido por Vigotsky (1977) em sua obra “Linguagem e Pensamento”. Nela, o papel da linguagem como instrumento de comunicação inaugura uma nova etapa nos estudos sobre a sua aquisição. Vigotsky (1977) defende uma perspectiva funcionalista, em que a linguagem é concebida como comunicação. A internalização do conhecimento ocorre do social para o individual. A perspectiva vigotskiana se volta, portanto, às raízes sociais da linguagem, reivindicando o estudo das relações sociais que se estabelecem entre a criança e o adulto desde os primeiros anos de vida³³.

A tradição lingüística européia reconhecia esses novos olhares sobre a concepção de linguagem e inseriu a semântica e a pragmática na reformulação da concepção de significado. O significado passa, então, a surgir não exclusivamente da forma, ou seja, do dicionário ou da gramática, mas da negociação nos contextos sócio-culturais em que ocorrem os atos da fala.

Em 1978, o lingüista inglês Widdowson estabelece as bases teóricas do Movimento Comunicativo de ensino de línguas, fazendo uma distinção entre a forma gramatical (*usage*) e

³² O Movimento Comunicativo surge na Europa em 1970 das necessidades advindas da Consolidação Econômica Européia e de seus Estados membros para o conhecimento de línguas. Neste sentido, o Conselho da Europa, órgão de difusão cultural e educacional, encarregou em 1971 um grupo de especialistas para desenvolver um sistema único para o ensino de línguas. David Wilkins (1972), lingüista atuante no Conselho, defendeu a concepção comunicativa da linguagem estruturando componentes do currículo para o ensino das línguas, considerando as necessidades dos alunos. Pode-se dizer que essas idéias foram o marco no início do ensino comunicativo europeu.

³³ As crianças são primeiramente expostas à língua-alvo (língua dos pais) no seu ambiente social e aprendem que a linguagem pode ser usada para a comunicação. Vão internalizando à medida que percebem a função externa da linguagem como meio de controlar sua atividade cognitiva. A aquisição da linguagem é, portanto, relativa ao desenvolvimento da atividade cognitiva controlada, regulada.

o uso comunicativo (*use*), enfatizando a importância do conceito de competência lingüística. Conforme Widdowson (1978, p. 54, tradução nossa), *language competence* ou “competência lingüística”, “tem a ver com o conhecimento que o usuário da língua possui sobre as regras abstratas da língua conforme os livros de gramática”³⁴. Propõe uma didática da língua baseada na análise do discurso com apoio em Labov (1969). Nessa perspectiva do discurso, os professores deveriam ensinar o domínio da expressão discursiva, além do nível da frase e de seus componentes.

Na década de 1980, Johnson (1982) apresenta os critérios essenciais para uma metodologia de base comunicativa. Segundo ele, as técnicas de ensino e prática em sala de aula teriam que passar por algumas provas para que fossem admitidas como comunicativas. Nesse sentido, Carroll (1980) sugere procedimentos que sejam adequados para a avaliação do desempenho comunicativo do aluno.

No Brasil, o ensino comunicativo chega na década de 1980, com a perspectiva de aprendizagem significativa de uma nova língua. O conceito de aprendizagem significativa por Ausubel et al. (1980, p. 34), implica um processo de aprendizagem em que “as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno”. Essa relação se faz pela adaptação do conteúdo novo para o aluno à sua estrutura cognitiva, isto é, o aluno incorpora o material aprendido à sua estrutura própria de aquisição de conhecimento.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a importância dessa aprendizagem na escola, pois, na medida em que o aluno “estabelece relações entre o que já sabe e o que está aprendendo” (BRASIL, 1997, p. 99), ele faz uso dos instrumentos adequados que dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Nesse processo de aprendizagem, são relevantes, portanto, os fatores afetivos, motivacionais e relacionais.

Assim sendo, a nova abordagem de ensino de línguas, com a ênfase no uso real da língua para a comunicação, retoma também a importância da utilização dos materiais de ensino na sala de aula. O estudo de Carvalho (1995) “The use of feature films in EFL classes in Brazil”, faz uma discussão significativa sobre a utilização dos materiais conhecidos como “autênticos”³⁵ ou conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, “de uso social freqüente”, nas práticas metodológicas do ensino comunicativo.

³⁴ “has to do with a language user’s knowledge of abstract linguistic rules as in grammar books” (WIDDOWSON, 1978, p. 54).

³⁵ Nas palavras de Wilkin, materiais autênticos são aqueles que não foram escritos ou gravados especificamente para o aprendiz não-nativo, mas dirigidos originalmente ao público nativo. (Tradução nossa) “In Wilkin’s terms, authentic materials are those ‘which have not been specially written or recorded for the foreign learner, but which were originally directed at a native-speaking audience’” (CARVALHO, 1995, p. 50).

Conforme Carvalho (1995) a introdução do uso de materiais autênticos (cartazes, revistas, jornais, mapas, fotos, figuras, poemas, anúncios publicitários, músicas, filmes, programas televisivos, computadores, entre outros) no ensino de língua estrangeira, na década de 1970, levou em consideração três aspectos: primeiramente, são uma rica fonte para levar o aluno a participar de situações reais da língua, na medida em que ele interage com esse tipo de material; segundo, permitem o “acesso direto” à cultura da língua que o aluno está aprendendo; e, terceiro, esses materiais apresentam insumos suficientes para trabalhar o estímulo e a motivação na aprendizagem da língua estrangeira.

Por outro lado, Carvalho (1995) ressalta que as concepções dessa abordagem contemporânea de ensino comunicativo se têm perdido nas práticas pedagógicas de professores que utilizam os materiais de ensino como o livro didático (*coursebook*) de forma exhaustiva e dogmática sem uma apreciação reflexiva. Esses recursos direcionados ao ensino apresentam muitas vezes situações artificiais de aprendizagem. São materiais que trazem exercícios, textos e atividades adaptadas para o ensino de línguas e que carecem de amostras significativas da língua e da sua cultura para o aluno.

Sobre a artificialidade do ensino de língua estrangeira com ênfase nas atividades que são introduzidas pelos materiais didáticos, Moita Lopes (1996, p. 183) admite os limites destas atividades, ao afirmar que,

as práticas contemporâneas de uso da linguagem em sala de aula de LE (Língua Estrangeira), com o objetivo de desenvolver a chamada competência comunicativa, ou seja, para focalizar o uso, têm enfatizado práticas discursivas em que tanto o professor quanto os alunos adquirem personas outras que a sua própria através da mudança de seus próprios nomes.

Também Richards (2002), ao analisar o papel que os livros didáticos desempenham no ensino de línguas, afirma que esses materiais direcionam e sustentam o programa de ensino. Oferecem uma seqüência de conteúdos elaborados previamente de forma sistemática e padronizada; “geralmente apresentam uma visão idealizada do mundo [...] com o objetivo de que sejam adotados em diferentes contextos, evitam trazer assuntos polêmicos e, ao invés disso, trazem uma visão de mundo correspondente ao que seria o ideal de uma classe média branca como o padrão a ser seguido” (RICHARDS, 2002, p. 27, tradução nossa)³⁶.

Sobre essa problemática que envolve especificamente o livro didático no ensino de língua estrangeira, Swan (1985) enfatiza que o professor de língua estrangeira precisa, antes

³⁶ “Textbooks often present an idealized view of the world [...] In order to make textbooks acceptable in many different contexts controversial topics are avoided and instead an idealized white-middle class view of the world is portrayed as the norm” (RICHARDS, 2002, p. 27).

de mais nada, enxergar na sala de aula um contexto do mundo. Ir além da dimensão pedagógica e considerar as dimensões sociais, políticas, culturais e pessoais que existem fora dela. Para tanto, as atividades pedagógicas propostas pelo professor com o uso de materiais de ensino, devem privilegiar a criação, a expressão de idéias e os assuntos pessoais dos alunos.

Nessa perspectiva de uso significativo dos materiais de ensino, Paiva ([2006?], p. 20) reconhece a necessidade de se “mudar o conceito de laboratório (de línguas)” como “um lugar para interagir e não isolar”. Os equipamentos que hoje são disponibilizados aos professores (computadores, software, CD-ROMS, Internet) devem ter o propósito de apoiar o ensino por meio da interação. Para isso, os professores precisam fazer a seleção entre aqueles materiais que “apenas sofisticam o velho”.

Para finalizar a discussão, traz-se novamente Widdowson (1989) quando considera que, tanto na seleção como na produção do material comunicativo, devem ser observados os seguintes aspectos: o racional, o de integração, o de controle e o interdisciplinar. O racional diz respeito à possibilidade de o material provocar reflexão, raciocínio; o da integração está ligado ao desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever); o controle considera o nível de maturidade cognitiva e de capacidade mental; o interdisciplinar envolve outras áreas do conhecimento como foco de uso da língua que se está aprendendo.

O quadro teórico desse estudo será estendido no item 3, a seguir, no qual será apresentada a base teórica dos Estudos Culturais, a fim de propor uma abordagem de leitura crítica dos conteúdos midiáticos na prática docente de língua estrangeira e nos respectivos cursos de graduação.

3 OS ESTUDOS CULTURAIS E A LEITURA CRÍTICA DA CULTURA MIDIÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Escravidão eficaz
a mídia diz
e você faz.

(Rafael Vecchio, 2004)

A discussão e análise do item 2 evidenciou que a sociedade capitalista moderna tem como base, para todos os campos, a industrialização, a qual traz em si a dominação social. Transformando-se numa grande fábrica, essa sociedade impôs a todos uma disciplina calcada na rigidez e no alto controle para se chegar à máxima eficiência. Sob a égide do mercado econômico “globalizado”, o crescimento e a expansão das transações comerciais desencadearam um acirramento da competição mercadológica com o objetivo de obter o maior capital possível. Dessa forma, as empresas multinacionais e transnacionais, com o apoio do governo, buscam freneticamente tecnologias de ponta para que, no “jogo mercadológico” da qualidade total da produção, possam sair à frente de seus concorrentes.

As transformações tecnológicas e científicas aceleraram as tecnologias de produção industrial e o campo da microeletrônica. Pesquisas na engenharia genética têm proporcionado a cura para várias doenças e inovações na produção de alimentos. No campo do trabalho, a informática e o ciberespaço têm gerado diferentes formas de emprego e, no lazer e na cultura, se presencia uma euforia pelo consumismo com várias opções de entretenimento. Esse panorama vem confirmar que a busca pela máxima satisfação das necessidades materiais do homem nunca foi tão almejada nas sociedades anteriores.

Por outro lado, as inovações da técnica e da ciência têm contribuído conseqüentemente para uma série de mudanças nas relações sociais do homem e na concepção do sujeito. O pensamento de Giroux (1997, p. 111) traz, nesse aspecto, uma crítica à sociedade moderna com a ênfase de que “o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, construído conforme as leis da racionalidade capitalista, introduziu formas de domínio e controle”, dificultando cada vez mais a “emancipação humana”.

Em decorrência dessas novas relações humanas, a educação e a cultura travam uma batalha entre antigos e novos conceitos do conhecimento, mudanças pedagógicas e diferentes interesses de formação do aluno. A “linguagem de máquina”, segundo Lyotard (2004), incidiu sobre as pesquisas científicas e a transmissão de conhecimentos, de tal maneira, que o saber tornou-se fragmentado em quantidades de informações. Os padrões hegemônicos da “indústria cultural”³⁷ informatizada impõem-se no mundo da informação e qualquer enunciado pode ser aceito como “saber”. A cultura de massa, produzida por essa indústria, nunca antes tão presente na vida dos sujeitos, é instrumentalizada e mediada pelos meios de

³⁷ O termo “indústria cultural” é de autoria de Theodor W. Adorno, um dos principais filósofos e teóricos críticos da Escola de Frankfurt, na obra “Dialética do Esclarecimento” publicada em 1947 em parceria com Horkheimer. “Os preceitos da indústria cultural, segundo a escola alemã, partem diretamente das questões que envolvem o processo de ‘coisificação’ do homem (alienação), o qual resulta da divisão entre trabalho manual e trabalho espiritual” visto que a indústria cultural é a cultura totalmente convertida em mercadoria” (ALMEIDA; TERUYA, 2006, p. 360).

comunicação de massa. Esses veículos propagam basicamente uma cultura que consiste dos valores emergenciais de consumo e da racionalidade técnica do conhecimento.

Essa lógica da sociedade industrial moderna é, portanto, amplamente perceptível no papel que hoje eminentemente se estabelece para o educador. Na visão do materialismo histórico-dialético de Marx, quando o homem adentrou a empresa e as organizações capitalistas, se retirou da condição humana o caráter natural do trabalho. E a educação não está, nem nunca esteve neutra perante essa condição. A escola produz e reproduz essa condição e os professores, assim como os operários, passam a ser considerados um recurso, uma ferramenta; enfim, uma peça que faz parte de uma enorme engrenagem.

Diante disso, que tipo de educador interessa aos propósitos do capital? Será aquele que abraça os métodos de ensino e pesquisa perseguindo uma razão predominantemente instrumental? Ou será aquele que se rebela contra todo um sistema e se transforma em um ser pensante, inquieto, questionador e que propõe ao seu aluno uma dialética entre o senso comum e o saber científico? Nas escolas e nas instituições de Ensino Superior, estarão os professores formando os seus alunos para atuarem na sociedade como indivíduos autômatos e robotizados conforme as demandas do mercado de trabalho? Ou estarão contribuindo para que os alunos obtenham os instrumentais políticos e culturais necessários para uma crítica permanente dentro da ótica da emancipação humana?

Sob o ponto de vista da teoria crítico-reprodutivista³⁸, Bourdieu e Passeron (1975), focalizam a ação da violência simbólica³⁹ sobre o sistema de ensino e a sua interferência na cultura elaborada. Os canais de comunicação, formadores de opinião pública, dissimulam para o sujeito a dominação cultural existente. O aluno vem para a sala de aula incorporado das culturas midiaticizadas⁴⁰, com informações e conteúdos que lhes são inculcados diariamente pelas mídias. Sendo assim, em quais teorias educacionais e sob qual vertente pedagógica apóiam-se os professores de língua estrangeira para a utilização dos meios de comunicação no processo de ensino e de aprendizagem?

No ambiente escolar há diversos posicionamentos em relação ao uso dos recursos midiáticos na sala de aula. De um lado, os professores que se negam a utilizar por várias

³⁸ As teorias crítico-reprodutivistas, segundo Saviani (2005), apregoam que a educação não pode ser compreendida senão a partir dos seus condicionantes sociais. Nesse sentido, as duas funções da escola são a reprodução da sociedade de classes e o reforço do modo de produção capitalista.

³⁹ “Violência simbólica”, conforme Bourdieu e Passeron (1975), é a força de poder que impõem significações como se fossem legítimas. Se apresenta por meio da dominação econômica, dominação cultural, pelos meios de comunicação de massa, pela educação e pela família.

⁴⁰ “Culturas midiaticizadas” são conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa (jornais impressos, rádio, televisão, computador, Internet, dentre vários outros) ideologicamente filtrados, fragmentados e dissociados do saber científico. O saber científico é o conhecimento elaborado sob os preceitos da filosofia e das ciências objetivas, enquanto que o saber popular se baseia no senso comum.

razões, como: falta de conhecimento técnico, visão negativa ou apocalíptica das mídias e ainda aqueles que preferem continuar com a postura tradicional, limitados ao quadro de giz e ao livro didático, apoiados na disciplina rígida, na ordem e nos conteúdos estruturais esvaziados dos elementos que preconizam a sua função socializadora.

Ademais, na perspectiva tecnicista de utilização dos recursos midiáticos no ensino, há aqueles professores que optam por uma abordagem que intenta manter as “verdades” incultadas nas produções culturais da mídia (reproduzindo valores, crenças e estereótipos do homem e da sociedade) sem estratégias ou critérios de uso. Desse modo, as mídias têm o papel de ditadoras de regras e métodos, organizadoras de tarefas, controladoras do ensino e da aprendizagem na sala de aula, trazendo previamente os conteúdos e as atividades, restando ao professor e ao aluno a tarefa de meros executores.

Por outro lado, é preocupante o uso exagerado desses recursos pelos professores e pelas instituições de ensino, no sentido de que muitas vezes são introduzidos nas atividades escolares e acadêmicas desprovidos de conhecimento e de um senso crítico. Dessa forma, a utilização desses meios tecnológicos ocorre sob a crença de se estar adequando o ambiente de ensino e aprendizagem ao “mundo eletrônico e digital” existente fora da escola, do qual a nova geração de alunos⁴¹ faz parte. Sendo assim, de que forma os professores poderão se utilizar dos recursos midiáticos na formação cultural e educativa dos alunos de modo a contemplar uma análise crítica dos conteúdos veiculados pelos mesmos?

O presente capítulo apresenta a base teórico-metodológica dos Estudos Culturais, que aponta para a pedagogia crítica dos meios de comunicação. Propõe uma discussão acerca da abordagem de uso dos recursos midiáticos pelo professor, em especial o docente do Ensino Superior de língua estrangeira. O professor de línguas, seja ele formador de professores ou formador de secretários executivos, à luz da pedagogia crítica dos meios de comunicação, tem a possibilidade de, como educador, ser um agente intelectual transformador de sujeitos dentro da realidade social em que ele atua: a educação superior.

O debate crítico sobre os produtos culturais dos meios de comunicação de massa apóia-se nos estudos realizados por Kellner (2001), Zuin (1994), Baudrillard (1985), Morin (1967), Giroux (1997) e Silva (2002). Nessa perspectiva, propõe-se uma metodologia de trabalho pedagógico-crítico com os recursos midiáticos em contexto de ensino e de aprendizagem apresentada por Penteadó (1998), Porto (1998) e Martirani (1998) que enfatizam a necessidade de desenvolver uma “educação para a mídia”. No ensino de línguas

⁴¹ A “nova geração” é considerada como a “Geração Arroba” ou “Geração Adrenalina”. No entanto, para os positivistas, é conhecida como a “Geração de apertadores de teclas” (SILVEIRA, 2003) quando estes se referem à “alfabetização tecnológica” ou “alfabetização digital”.

estrangeiras, pesquisadores como Moita Lopes (1996) e Wielewicki (2002) também enfatizam, por meio de estudos e pesquisas, a necessidade de uma ação educativa na formação de professores de língua estrangeira, direcionada a um ensino que privilegie o desenvolvimento crítico do aluno com relação à ideologia da hegemonia lingüística propagada pela industrial cultural.

3.1 O MUNDO DAS MÍDIAS E A CULTURA IDEOLÓGICA DO CONSUMISMO

A trajetória das inovações no campo das mídias impressa, eletrônica e digital mostra que a sociedade contemporânea, no decorrer de cada momento histórico, tem convivido com diversas mídias, como: da escrita (alfabeto, enciclopedismo, livro, imprensa), da voz (era do rádio e da telefonia), da imagem (televisão: a cabo, por satélite e digital) e da informática (computador e Internet). Essa contempla ao mesmo tempo todas as demais: a impressão, o áudio e a imagem.

Na década de 1980, a revolução industrial no campo da informatização e o advento do modo de produção *just-in-time* transformaram o “mundo da mídia”. Introduziram-se produção de jornais sob medida e impressos em edições simultâneas à distância; aparelhos *walkman* transformam a seleção pessoal de música em um ambiente de áudio portátil; o rádio se especializa cada vez mais em estações temáticas e subtemáticas; os videocassetes são lançados, primeiramente, nos países desenvolvidos economicamente, sendo uma nova opção para as “repetitivas” programações televisivas e apresenta-se como uma tecnologia de grande flexibilização para utilizar a mídia visual como filmes e vídeos musicais, gravações, filmagens e alta produção de imagens.

Na década de 1990, ocorre o grande impacto das mídias digitais com a popularização do computador e da Internet (correio eletrônico, listas de bate-papo, livro (didático) digital, software (educativo), CD-ROM, DVD, jornal on-line, propaganda on-line, revista on-line dentre várias outras). Com respeito a essas mídias, o visionário da “era tecnológica”, McLuhan (1969)⁴², prevê uma transformação do mundo linear, especializado e visual, para uma simultaneidade das mídias, passando a um mundo holístico e multisensorial propiciado

⁴² McLuhan (1969) afirma que os meios de comunicação, ao modificarem o ambiente, suscitam percepções sensoriais de proporções únicas. Para ele, o meio (a mídia) é mais importante do que a mensagem que ele comunica. É o veículo (o rádio, a televisão, a Internet), e não a mensagem em si, que realmente transforma a vida das pessoas. Seu uso, os hábitos que impõem e as mudanças que trazem ao cotidiano independem do conteúdo veiculado, da mensagem transmitida. Assim, o meio por si só é determinante.

pela mídia eletrônica, no qual a presença de uma “interdependência eletrônica” permitiria ao homem tudo dizer, tudo ouvir e tudo ver.

Perseguindo os estudos das mídias mais recentes, as da informatização, Kellner (2001) corrobora Castells (1999, p. 535) quando ambos postulam que o homem vive atualmente na “cultura audiovisual”, considerada o “mundo dos sons e das imagens” em que a comunicação sensorial não-mediativa superou a comunicação escrita. Com o advento da televisão, no pós-guerra, a mídia se transformou em força dominante de cultura, na socialização, na política e na vida social: “a partir de então, a TV a cabo e por satélite, o vídeo-cassete e outras tecnologias de entretenimento doméstico, além do computador pessoal [...] aceleraram a disseminação e o aumento do poder da cultura veiculada pela mídia” (KELLNER, 2001, p. 26).

Giroux (1997, p. 116) diz que “a cultura visual é talvez a mais poderosa em promover a reprodução social e cultural”⁴³. Nessa mesma linha crítica, Postman (1999, p. 98) argumenta que a televisão é o veículo de comunicação que escancara em maior proporção as banalidades da vida, o que ele define de “conhecimento mundano”⁴⁴. A partir disso, ela é capaz de eliminar diferenças entre a infância e a idade adulta, pois “é uma tecnologia com entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. Tanto os de seis anos quanto os de sessenta estão igualmente aptos a vivenciar o que a televisão tem a oferecer”.

Morin (1967) enfatiza que essa homogeneização da cultura tende a levar precocemente a criança ao alcance do setor do adulto, do mesmo modo que o adulto fica “estagnado”. Essa homogeneização das idades, segundo Morin (1967), é necessária para a indústria cultural, uma vez que o público juvenil pode se transformar em uma geração de consumidores em potencial e, dar, assim, seguimento aos seus propósitos.

A produção cultural de massa também privilegia os gêneros e as classes sociais. Ela se dá tanto para o público feminino como para o masculino. Tradicionalmente, o camponês e o operário não tinham contato com as humanidades: o teatro era privilégio de poucos. O cinema foi, talvez, o primeiro produto cultural a atingir tanto a classe urbana como a trabalhadora e até a camponesa. A partir da década de 1930, o rádio conquista o público ouvinte e mais tarde a televisão conquista telespectadores.

Hoje, o computador e a Internet estão se tornando cada vez mais populares e, com os recursos de multimídias, influenciam todos os setores sociais, criando extensas redes de

⁴³ A “reprodução” referida por Giroux (1997), consiste no esclarecimento da relação existente entre cultura e sociedade, e a subjugação da primeira à segunda sob condições ideológicas de controle social.

⁴⁴ Ao referir-se sobre o conhecimento mundano, Postman (1999, p. 96) diz que a televisão gera o pseudo-evento, ou seja, o “acontecimento encenado para consumo público”. A “dinâmica imagética visual da televisão cria uma dependência das massas em assistir qualquer tipo de informação que seja por ela produzida.

informação e comunidades virtuais de comunicação. A massificação da informação gerada por esses meios tecnológicos trouxe para a sociedade moderna o que se pode classificar de o “boom cultural midiático”, uma vez que nunca se propagou tanta informação ao mesmo tempo como agora. Como resultado, surgiram novas formas de comportamento e de consumo, acirrando-se ainda mais a racionalidade técnica.

Morin (1967, p. 27) enfatiza que, na prática, a indústria cultural é ultraligeira, uma vez que seus principais produtores, como a imprensa, o rádio, a televisão, o cinema e, mais recentemente, o computador, produzem artefatos culturais nos mesmos moldes das indústrias que detêm grande concentração técnica e econômica. Suas produções culturais correspondem ao grau de racionalização técnica que leva à produção em grandes quantidades, ao mais breve tempo possível, como ocorre nas indústrias de alta produção. No cinema, os filmes devem conter o mesmo tamanho de película e cobrir um mesmo tempo de realização, padronizado; os artigos de jornais devem comportar um determinado número de sinais previamente fixados; os programas de rádio são cronometrados, e da mesma forma ocorre com os programas e os anúncios televisivos.

Marcuse (1964, p. 23) pondera que a sociedade industrial contemporânea é irracional e sua “produtividade é destruidora do desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas”. Nunca antes a sociedade dominou tanto o indivíduo como agora. A unidimensionalidade do homem passa pelo fechamento da interlocução social e pessoal, ou seja, as individualidades se perdem na medida em que a racionalidade tecnicizada pelas máquinas e os padrões de condutas, que se estabelecem nesta sociedade, tornam o sujeito um ser dependente de pensamento, de palavra e de consciência.

Sob a lógica objetiva da tecnologia, a indústria cultural provoca o sujeito de tal forma que o leva à perda de suas emoções, da sensibilidade, das suas funções cognitivas, da autoconsciência e da crítica. Os meios de informação fazem com que o homem perca cada vez mais o “eu”. Essa sociedade, tendo como base o controle e o poder de doutrinação das massas populares, sob “o caráter racional de sua irracionalidade” faz com que “as criaturas se [reconheçam] em suas mercadorias; [encontrem] sua alma em seu automóvel, *hi-fi*, casa em patamares, utensílios de cozinha” (MARCUSE, 1964, p. 29). Na síntese de Marx (1999, p. 30), “na produção a pessoa se objetiva; no [consumo], a coisa se subjetiva”.

À serviço da indústria cultural, a sociedade midiática, conhecida ideologicamente como “sociedade de massa e do espetáculo do consumo”, carrega uma estrutura social que “prepara” mentalmente o sujeito para que este seja compelido a consumir o maior número de bens que lhe são apresentados; um papel de compulsão exercido pelos meios de comunicação

de massa. Debord (1967, p. 34) diz que a cultura do consumismo, que já ocupa todo o espaço da vida social do homem, encaminha grande número a uma “cultura de massa”.

A “Cultura de Massa” ou a “Terceira Cultura”⁴⁵, conforme Morin (1967), representa a colonização interior do homem. A Terceira Cultura funciona conforme as normas de fabricação, ao estabelecer uma “industrialização do espírito”⁴⁶ destinada às classes sociais, às famílias, enfim, ao maior número possível de indivíduos.

Nessa perspectiva, a cultura das mídias (KELLNER, 2001)⁴⁷ expressa uma cultura de massa que tem como base ideológica o “ter” para “satisfazer” e poder “ser” no mundo compelido pelas redes de comunicação. Num trocadilho com o pensamento de Descartes “Penso, logo existo”, Alves (2004, p. 85) empregou o “Consumo, logo sou”. Retratou de maneira filosófica a ideologia⁴⁸ do sistema privado que, na “busca do máximo lucro” quer atingir o maior contingente de pessoas que puder. Essa cultura que hoje, ideologicamente, se estabelece como “globalizada”, trabalha no sentido de alcançar a todos, incluindo também o público infantil.

Nesse aspecto, Kincheloe e Steinberg, na recente obra “Kunderculture: The Corporate Construction of Childhood” (2004), fazem uma crítica à cultura do consumismo que hoje atinge diretamente as crianças e os jovens. Apoiando-se nos estudos da cultura das mídias, denuncia de que forma a indústria cultural constrói e reformula as identidades da criança e do jovem sob o conceito de “cultura pré-fabricada do consumo obsessivo”⁴⁹.

⁴⁵ Morin (1967), com base no pensamento de Marx, a classifica como cultura vulgar ou falsa cultura: “na falsa cultura a alienação do homem não se restringe apenas ao trabalho, mas atinge o consumo e os lazeres”. Aos olhares críticos dos humanistas “a cultura de massa é considerada como mercadoria cultural ordinária, feia, ou como se diz nos Estados Unidos: *Kusch*” (1967, p. 19).

⁴⁶ Com as transformações ocorridas no campo das mídias eletrônicas a cultura da sociedade contemporânea, conforme discussão já iniciada neste capítulo, está estabelecida nos mesmos moldes e padrões da produção fabril capitalista: “a produção e a reprodução da cultura obedece à mesma lógica da produção e reprodução de qualquer outro tipo de mercadoria, sob a égide da padronização e da racionalidade técnica”, semelhante ao processo das produções cinematográficas (ZUIN, 1994, p. 154).

⁴⁷ A “cultura das mídias”, conforme Kellner (2001, p. 9), são “as narrativas e as imagens veiculadas pela mídia e fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a construir uma cultura comum para a maioria”. [...] É uma cultura [predominantemente] da imagem e a TV está no cerne dela; explora a visão e a audição; [...] é industrial porque está organizada com os princípios da produção de massa (produção fabril), sendo portanto, uma forma de cultura comercial”.

⁴⁸ “A ideologia nasce da classe dominante mas é assumida pelas demais, dando aos membros de cada sociedade certa coesão e sentimento de identidade [uma vez que] os elementos ideológicos aparecem como valores humanos universais e não como valores de uma classe em particular” (ALVES, 2004, p. 86). Conforme Chauí, na teoria marxista “as idéias dominantes em uma sociedade nascem das condições materiais de produção, da existência e das relações sociais por elas geradas naquele momento histórico. As idéias estão ligadas à maneira como são apropriados os bens, como organiza-se o trabalho e as estruturas das divisões sociais. Ideologia é, portanto, um fato social produzido pelas relações sociais em um determinado momento histórico pela classe que tem o poder naquele dado momento” (CHAUI, 2005, p. 35).

⁴⁹ “prefabricated purchasing-obsessed culture”. (Tradução nossa)

Na sociedade do espetáculo do consumo, a condição alienante do sujeito chega ao que Debord (1967) estabelece como a “privação enriquecida das falsas necessidades”⁵⁰. No contexto diário vive-se a eterna e incessante busca por corpos glamurosos, roupas do momento e uma vida sofisticada, com todos os aparatos eletrônicos de última geração: computador, carros com motor *flexpower*, celulares, casas e prédios inteligentes, dentre tantos outros. A exemplo disso, no artigo jornalístico intitulado *O quê a indústria cultural dita como sucesso?*, Gomes (2006, p. 6) discute a subjugação do “saber” ao “ter” na sociedade em que os padrões de beleza e o consumismo exacerbado são os únicos que podem levar o indivíduo a “ser”. Desse modo, o texto é concluído trazendo esta perspectiva: “Não pare para pensar. Pode ser fatal”.

Segundo Zuin (1994), a alienação cultural decorrente da alta propagação dos produtos culturais representa a ação da sociedade midiática com base em elementos psicológicos compulsivos que tornam as pessoas cada vez mais desensibilizadas. No “reinado do simulacro”, da indústria cultural; o *glamour* geral e o consumo compulsivo são as palavras de ordem.

A “cultura do simulacro”, de acordo com Baudrillard (1985), se faz presente na sociedade “pós-industrial” sob a lei do valor da troca. A produção ou a representação obsessiva do real é vivida pelo constante desejo de imitação do outro. Isso quer dizer que a sociedade teme o desvelamento da ilusão perfeita do objeto real, pois busca a manutenção das aparências. Elucidando esse pensamento, Baudrillard (1985) diz que na fase atual do simulacro, há uma inversão completa entre o que é modelo e o que é real, e o imaginário está por trás do modelo.

Estudos no campo da influência das mídias de massa na formação cultural do homem contemporâneo analisam a onipresença de uma “pedagogia cultural”⁵¹. Pedagogia essa instrumentalizada e mediada pelos meios de comunicação de massa, sobretudo audiovisuais e multimídias. Onde quer que estejamos e em qualquer coisa que estivermos fazendo, a cultura da mídia está sempre presente, “nos ensinando a como nos comportar, o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar e o que não” (KELLNER, 2001, p. 10).

Na pedagogia cultural da mídia educa-se o ouvinte, o leitor e o telespectador dentro da ideologia do consumo e da “aquisição da felicidade plena” e os recursos midiáticos – a mídia impressa, a mídia eletrônica e a mídia digital - estão a serviço dessa “pedagogização em

⁵⁰ “enriched privation of pseudo-needs”. (Tradução nossa)

⁵¹ Kellner (2001) estuda prioritariamente a mídia e a tecnologia norte-americanas, porque acredita que ambas estão bastante difundidas em vários países, devido ao alto poder econômico dos Estados Unidos.

massa”. A presença de uma “tecnocultura”⁵² revela que a cultura contemporânea está dominada por uma “cultura enlatada” ou “enlatados culturais” (cultura “de” e “para” as massas). Os meios dominantes de informação e de entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebidas de “pedagogia cultural”. A cultura da mídia e do consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes.

A crítica a essa pedagogia cultural da mídia é proposta pelos Estudos Culturais, os quais partem do pensamento de que, em toda cultura, como a cultura da mídia, há uma relação de poder e de dominação que precisa ser analisada e contestada.

3.2 OS ESTUDOS CULTURAIS E A BUSCA DE UMA AÇÃO PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA DAS MÍDIAS

Os Estudos Culturais são estudos e análises engajados com a cultura popular e a cultura de massa. Conceituam a sociedade como um terreno de dominação e de resistência. Estudam sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. “São orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas” (PRAXEDES, 2005, p. 1).

De acordo com Silva (2002, p. 132-133), historicamente os Estudos Culturais tiveram início em Birmingham, na Inglaterra, no campo dos estudos literários do pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), tendo como marco inicial a publicação de duas obras: “The uses of Literacy” (1967) de Richard Hoggard e “Culture and Society” ([1958]) de Raymond Williams. A primeira, conforme Silva (2002), retoma o estudo da cultura de massa e começa a encarar a subjetividade como modo de investigar a cultura. Na segunda, rompe-se com a Sociologia Positivista e estuda-se os modos de vida individuais e defende o engajamento político. Ambos os autores pretenderam ler outras formas culturais além da literatura e analisar os modos como formas e práticas produziam a socialidade. O campo dos Estudos Culturais britânicos, que eles inauguraram, se consolidou com as ferramentas teóricas do marxismo, da sociologia clássica, da psicanálise, do estruturalismo e da semiótica. Os Estudos Culturais receberam fortes influências das teorias materialistas, do estruturalismo e

⁵² Kellner (2001, p. 10) diz que a cultura da mídia é uma tecnocultura, porque explora a tecnologia e busca propagar uma cultura comum para uma grande audiência.

pós-estruturalismo, das idéias de Gramsci sobre a “cultura degradada” e da Escola de Frankfurt sobre a tensão entre “indústria cultural” e “alta cultura”.

Johnson (2004) e Silva (2002) reconhecem, inicialmente, influências da Filosofia marxista na teoria dos Estudos Culturais. Partindo-se para uma leitura marxista mais contemporânea, dois aspectos podem ser apontados (JOHNSON, 2004, p. 13): primeiramente, pode-se dizer que “os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais [...] com as formações de classes [...] as divisões sexuais [...] a estruturação racial [e] opressor de idade e, segundo, “a cultura envolve poder” o que submete indivíduos e comunidades a uma desigualdade em nível de capacidades para perseguir objetivos e satisfazer necessidades. Kellner (2001, p. 48) dá ênfase a esses aspectos, quando diz que

Os estudos culturais britânicos situam a cultura no âmbito de uma teoria da produção e reprodução social, especificando os modos como as formas culturais serviam para aumentar a dominação social ou para possibilitar a resistência e a luta contra a dominação.

Um fato importante, conforme Silva (2002, p. 133), é que mais tarde os Estudos Culturais se afastaram, de um certo modo, do pensamento marxista, pois a “cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social”. Busca-se no meio social resgatar os significados dos grupos em posição de desigualdade na relação cultura-significação-identidade-poder.

Nos Estados Unidos, a partir dos anos 1960, os Estudos Culturais passam a conceber a cultura como inserida num sistema político maior, a hegemonia burguesa, e a se politizar e se ligar aos movimentos civis e ao movimento feminista. Esse período se caracteriza também pelo auge das teorias estruturalistas, pelas primeiras abordagens pós-estruturalistas e pela ênfase nos estudos do cinema, produzindo estudos semióticos da polissemia dos signos da cultura, estudos sobre hibridismo, globalização e homogeneização cultural, pós-colonialismo e centralidade da imagem.

Na vertente do capitalismo tardio, os Estudos Culturais analisam e verificam as origens, as interferências e as conseqüências da “standardização” dos comportamentos e das identidades culturais historicamente construídas e reproduzidas na sociedade capitalista. Nas décadas de 1960 e 1970, se centram em analisar como os meios de comunicação constituem forças onipotentes de controle social que impõem uma ideologia dominante de caráter monolítico a suas vítimas.

A característica primordial dos Estudos Culturais é a interdisciplinaridade, pois envolvem a teoria social, a teoria da comunicação e os estudos das culturas populares. Apoiando-se nessa trilogia teórica, os Estudos Culturais levam o homem a entender o meio social contemporâneo (sociedades e culturas) e como hoje se pensa e se vive. Chegam a uma síntese entre a teoria social, crítica cultural e pedagogia da mídia.

Dentro dos currículos acadêmicos, Silva (2002, p. 134) diz que os Estudos Culturais envolvem sempre o fator político. As análises a partir desses estudos tendem à crítica e ao posicionamento; não pretendem ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Perseguem, portanto, análises que funcionem como uma intervenção na vida política e social⁵³.

A obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor (tanto para quem ensina quanto para quem aprende). Aprendendo como lê-la e criticá-la, resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à sua cultura dominante. Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura midiática e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os conhecimentos necessários para produzir novas formas de cultura.

A proposta de Kellner (2001) é analisar as maneiras como a mídia pode ser entendida de modo a usá-la e apreciá-la. Sendo assim, por meio de estudos, análises, interpretações e críticas dos textos da cultura da mídia, pode-se avaliar seus efeitos e as conseqüências do domínio das culturas que vêm sendo veiculadas na sociedade e na cultura em geral. Para isso, o público precisa resistir aos significados e mensagens dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio modo de se apropriar da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios. A própria mídia dá recursos – são os seus efeitos contraditórios – que os indivíduos podem acatar ou rejeitar na formação de sua identidade em oposição aos modelos dominantes. Os “efeitos contraditórios da mídia” são as formas como as mensagens, os textos e as ideologias podem ser trabalhados

⁵³ Silva (2002) argumenta que as mídias por si não têm um currículo explícito, porém, transmitem uma variedade de formas de conhecimentos considerados vitais na formação das identidades e das subjetividades, sobretudo das crianças e dos jovens. Nos estudos de Giroux (1995, p. 132-136), na linha da pedagogia crítica, se analisam particularmente a pedagogia da mídia e se examinam de que forma a indústria cultural se projeta como uma teoria da pedagogia cultural. Em seu texto “Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney”, Giroux (1995, p. 137) argumenta que a *Disney* recria a história, a memória popular, como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses, sua autoridade e poder; é “um dispositivo para ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares”.

de modo que, havendo o debate e a dialogicidade entre o que é real e o que é falso, o sujeito estará se distanciando do objeto, trazendo essas percepções para o seu próprio modo de vida.

A proposta da pedagogia crítica da mídia postulada por Kellner (2001), propõe que o sujeito entenda a cultura e a sociedade em que vive. Para isso, é necessário dar-lhe o instrumental de crítica que o ajude a reconhecer a manipulação da mídia e a produzir formas diferentes de transformação cultural, sua própria identidade e resistência e, além disso, inspirar a mídia a produzir outras formas de interpretação e leitura da vida.

A pedagogia crítica da mídia requer o desenvolvimento de conceitos e de análises que capacitem o leitor a dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo contemporâneas. Possibilita o indivíduo a desvendar significados e efeitos sobre sua própria cultura, podendo conferir-lhe poder sobre seu ambiente cultural.

Zuin (1994), da Teoria Crítica e Kellner (2001), dos Estudos Culturais, reconhecem que as práticas para o enfrentamento e para a resistência do sujeito diante da “narcotização”⁵⁴ da cultura veiculada diariamente pelos meios de comunicação de massa, deve partir da escola – instituição formadora e produtora do saber científico⁵⁵ – trabalhando em consonância com uma “pedagogia crítica da mídia”:

As escolas possuem as condições de serem utilizadas enquanto meios de propagação e desenvolvimento de consciências críticas. E podem fazê-lo utilizando-se, para tanto, dos próprios meios de comunicação. Deve-se combater, antes de mais nada, o fetiche dos instrumentos e não simplesmente repudiá-los, como se fossem os únicos responsáveis pelo processo de imbecilização das consciências (ZUIN, 1994, p. 173).

Conforme se verificou até aqui, os meios de comunicação de massa são instrumentos responsáveis pela propagação de valores e normas de comportamento, estruturando as relações sociais, inclusive na escola. O exercício da experiência formativa nas instituições escolares, o qual deve passar pelos subsídios de reflexão, crítica e contestação do que se aprende, se perde em meio às influências dessa massificação da cultura midiática. Por outro lado, a escola e o professor, sabendo como utilizar as mídias e ao mesmo tempo contestar e

⁵⁴ Zuin (1994) se refere à inculcação diária da cultura das mídias sobre o indivíduo de modo a privá-lo cada vez mais das atividades que envolvem o uso das funções cognitivas de sensação e de emoção.

⁵⁵ A função primordial da escola é sistematizar e racionalizar o conhecimento. Na visão do materialismo dialético, ela existe sob duas dimensões: na primeira, é estática, reprodutivista e positivista dando ênfase a um conteúdo sistematizado e fragmentado. Enquanto que, na segunda, a escola é dinâmica e revolucionária no sentido de transformar os agentes educacionais (professores e alunos) que nela se encontram. No pensamento de Paulo Freire (2004, p. 98-99), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Sendo ela dialética e contraditória, sua neutralidade a coloca “indiferente” à “reprodução da ideologia dominante quanto ao seu *desmacaramento*”. Portanto, aceitá-la apenas como reprodutora de ideologias ou como desveladora da realidade, é um grande erro.

criticar sua dominação e as suas influências nas relações humanas, podem contribuir para a emancipação político-cultural do seu aluno. Nesse sentido, a educação formal deve trabalhar a “educação para a mídia”.

3.2.1 “A educação para a mídia”

Na perspectiva dos Estudos Culturais, todas as instâncias culturais ou processos culturais, como os meios de comunicação de massa, os museus, o Turismo, as ciências, os jogos, dentre outros, possuem, de certo modo, uma pedagogia própria e, assim como as instituições de ensino, eles também educam. Entretanto, Penteado (1998, p. 13) lembra que a simples presença das mídias na sala de aula “não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade do trabalho educativo e formativo com os alunos”.

Porto (1998, p. 28) contribui com esse pensamento, quando considera que “a abordagem pedagógica precisa [...] superar o uso dos meios como recursos auxiliares de um ensino preocupado com a ilustração de suas proposições [...]”, o que acaba incorrendo na “tomada da ‘representação’ pela ‘realidade’”, distorcendo-a.

A prática educativa com a utilização desses recursos midiáticos deve apoiar-se, sobretudo, em uma ação pedagógica que contemple outras formas de se ler a história social do homem a partir de uma articulação entre as “verdades” propagadas pelas mídias e a reflexão crítica sobre essas realidades.

Toda a comunicação envolve trocas sociais e o diálogo é a ação mediadora dessas trocas. O primeiro passo a ser dado é reconhecer, por meio do diálogo entre o professor e os seus alunos, a compreensão de mundo sobre as mídias por esses alunos e assim, diminuir a distância entre o que Saviani (2005, p. 70-71) considera como a “síntese precária” do professor e o saber “sincrético” do aluno.⁵⁶

⁵⁶ Os 5 passos da pedagogia histórico-crítica são: 1º) *prática social inicial* do professor e do aluno (heterogeneidade real: conhecimentos e experiências) - visão do professor (síntese precária) e visão do aluno (sincrética); 2º) *problematização*: quais são as questões sociais que precisam ser resolvidas na prática e qual o conhecimento necessário para resolvê-las?; 3º) *instrumentalização*: apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social; 4º) *catarse*: efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social; 5º) *prática social final* do professor e do aluno (homogeneidade possível - ascensão dos agentes sociais): os alunos ascendem ao nível sintético e o professor passa a obter uma compreensão cada vez mais orgânica da prática social (SAVIANI, 2005, p. 70-71).

A educação para a mídia implica em um “diálogo com os meios” para conhecer as suas diferentes linguagens, ou seja, educar o sujeito para a leitura crítica dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Assim sendo, ela representa dois aspectos: primeiro, a problematização do conteúdo apresentado pelos meios e, em segundo, a relação que o receptor estabelece com os meios de comunicação, confrontando a proposta cultural dos meios, ou seja, a sua dominação cultural⁵⁷.

De acordo com Porto (1998) essa ação educativa a partir de práticas pedagógicas específicas do professor pressupõe o ensino e a aprendizagem de conteúdos significativos intermediados por um processo dialógico (problematização-confrontação-desvelamento-prática libertadora) entre os agentes sociais (o professor e a sua turma de alunos). Na interação com os discursos trazidos pela mídia – por meio de exibição de filmes, programas televisivos, documentários, anúncios, telenoticiários, reprodução musical, leitura de textos ou de propagandas impressas, pesquisas na Internet, dentre outros - parte-se para a geração de temas significativos para estudo. O estudo consistirá então de um posterior debate na sala de aula sobre aquilo que é real (verdadeiro) e o que não é real (falso, estereotipado, ideológico) em um mundo dominado pela cultura das mídias.⁵⁸ De acordo com Martirani (1998, p. 168),

a prática educacional deve privilegiar experiências dialógicas entre os alunos, entre os alunos e professores, entre estes e a realidade existencial e o saber já sistematizado e legitimado. O vídeo é excelente facilitador deste processo de comunicação [...] Ele tem seu lugar no processo de ensino/aprendizagem, que corresponde às suas possibilidades e limitações como sistema de comunicação.

O que se espera como resultado desse processo pedagógico é uma síntese final entre a cultura elaborada (propiciada pelo professor) e a reflexão crítica sobre a cultura de massa pelo aluno. O desenvolvimento da consciência crítica em relação às mídias permite-lhe construir com maior discernimento sua cultura, ou seja, o saber que ele levará para si e para a sua vida.

⁵⁷ Um enfrentamento com a realidade cultural das mídias possibilita aos agentes educacionais (professor e aluno) desvendar estereótipos, modelos e verdades encobertas, bem como as ideologias dominantes que sustentam a cultura escolar (KELLNER, 2001).

⁵⁸ Os temas geradores são preconizados por Paulo Freire (1978) na prática da “educação problematizadora” que, por meio da ação dialógica, o aluno toma consciência da realidade social (GASPARIN, 2005).

A educação para as mídias impressa, eletrônica e digital é, portanto, uma abordagem pedagógico-crítica que propicia uma atividade escolar diária com os alunos, da leitura crítica das mensagens e dos discursos prontos e acabados, veiculados pelos meios presentes dentro e fora da escola.

Assim sendo, um trabalho pedagógico desse âmbito pode levar o aluno a desvelar estereótipos modelos, padrões, verdades encobertas e ideologias de dominação da “indústria cultural”. O aluno passa a assumir um papel de “receptor ativo [...] capaz de dizer a sua palavra, ‘afirmar valores próprios e compreender o que acontece no seu interior quando consome os chamados produtos da indústria cultural’” (PORTO, 1998, p. 26).

Desse modo, verifica-se, a seguir, de que forma as escolas, os educadores, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as instituições de Ensino Superior consideram a utilização das mídias na educação.

3.2.2 As mídias como material de apoio ao ensino e à aprendizagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que “todo o material é fonte de informação”. As informações podem ser propagadas por meios impressos, eletrônicos ou digitais. Como “materiais de uso social freqüente”, as mídias são canais de informação e comunicação e seu principal objetivo é tornar público conteúdos informativos relacionados ao contexto social dos sujeitos (BRASIL, 1997, p. 104).

No âmbito escolar, as mídias estão presentes, sobretudo, nos materiais tradicionalmente conhecidos como sendo de uso “didático” ou como “recursos de ensino”⁵⁹. Dentre os materiais, existem aqueles produzidos para fins específicos. Esses são orientados e produzidos obedecendo a critérios próprios com embasamentos teórico-pedagógicos. Apresentam-se organizados em unidades de trabalho voltadas a uma determinada área do conhecimento de modo a permitir o trabalho educativo na escola.

O livro didático é considerado a mídia mais influente nas escolas brasileiras e cabe ao professor e à instituição escolar verificar os fatores que correspondem a tal predomínio. De acordo com Saviani (1997, p. 68), o livro didático pode ser um elemento de apoio significativo às ações do professor, desde que não seja considerado o “grande pedagogo” da

⁵⁹ Os “recursos de ensino” são vistos numa perspectiva de uso tecnicista. No âmbito da materialidade, segundo Karling (1991), esses podem abranger os recursos: gustativos, olfativos, táteis, visuais, auditivos e audiovisuais.

escola. Em termos de métodos, conteúdos e práticas pedagógicas, ele não pode servir para o educador como a sua fórmula educacional “particular” para a promoção do ensino e da aprendizagem⁶⁰.

Contrário a isso, o uso do livro didático na sala de aula implica um exercício constante de análise crítica tanto por parte do professor quanto do aluno. O professor precisa inserir o seu aluno em discussões e colocá-lo em confronto com as informações que estão sendo apresentadas por esse material de ensino. Dessa forma, o aluno irá relacionar essas informações ao seu contexto de vida e às reais condições da sociedade na qual ele se insere⁶¹.

Essa atividade de leitura crítica, com relação às mídias, pode se estender aos debates na sala de aula acerca das informações apresentadas pelos diferentes recursos midiáticos (dos tradicionais aos mais sofisticados) hoje presentes dentro e fora da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que “a utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta” (BRASIL, 1997, p. 104).

Nesse sentido, é importante que o professor de língua estrangeira utilize as mídias – tanto aquelas de fins específicos quanto as de uso social – com propósitos e objetivos bem definidos. O uso educativo desses recursos midiáticos no ensino precisa ir além da crença de que as mídias servem como meios “facilitadores” da aprendizagem pelo aluno por meio dos seus instrumentos de “sedução” e “encantamento”. A utilização das mídias como apoio ao ensino e à aprendizagem precisa hoje, mais do que nunca, trabalhar no âmbito das faculdades mentais da razão e da criticidade do aluno.

3.2.2.1 A utilização dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem escolar

As reflexões anteriores mostram que o ambiente escolar não é o único que educa e forma o aluno. A família, a igreja, os amigos e a mídia são também fontes de influência

⁶⁰ Saviani comenta que os materiais de apoio ao ensino são muito importantes. Mas eles são recursos, são instrumentos e não substituem os agentes educacionais “os instrumentos são, desde a origem da humanidade, buscados no sentido de maximizar, potencializar as ações humanas”. Por isso, a definição originária de instrumento: a extensão dos braços humanos (1997, p. 68).

⁶¹ Giroux quando analisa a leitura das produções culturais das mídias impressas e visuais, delega ao material impresso uma maior possibilidade de o leitor se distanciar do objeto e criticar, analisar, inferir e interpretar a realidade exposta (GIROUX, 1997).

educativa que incidem sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Essas influências sociais acabam por somar-se à formação escolar do aluno.

A constatação da dimensão contraditória dos produtos culturais veiculados pelos meios de comunicação de massa revelou que esses recursos podem ser utilizados tanto para a “dominação” como para a “emancipação” do sujeito. Apesar da tendência hegemônica de “imbecilização das consciências”, verificou-se que existe a possibilidade do desenvolvimento de consciências críticas. Por isso, é importante que as escolas reconheçam a existência dessa dicotomia dos produtos culturais e dos meios de comunicação como seus portadores e a integre ao trabalho educacional.

Torna-se necessário, portanto, que as instituições escolares, enquanto instituições sociais que tomam por base o conhecimento elaborado, considerem tais direções e oportunizem ao aluno uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de dialogicidade, criticidade e discernimento lógico entre aluno-professor-escola-mídia .

A linguagem da mídia já está incorporada pelo aluno, em virtude da grande presença desses meios fora da sala de aula. É necessário, portanto, que as instituições sociais de formação e a educação escolar discutam, dialoguem e critiquem as tendências dominantes de estereotipação, marginalização e exclusão, pois são esses questionamentos que podem oferecer uma reflexão que possibilite uma formação com autonomia para a contestação e a crítica.

Diante disso, as instituições educacionais, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, devem trazer as mídias para a sala de aula, com o objetivo de envolver o aluno em atividades que promovam a compreensão crítica da sua leitura. Dessa forma, perceber os interesses ocultos existentes por detrás de uma aparente neutralidade que se projeta em imagens ou cenas bem construídas pela mídia portadoras de sensações de bem-estar do homem perante o *status quo* e em suas relações sociais.

3.2.2.2 O uso das mídias no Ensino Superior

Nas universidades brasileiras, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), o ensino tradicional ainda se faz presente. As práticas pedagógicas continuam contemplando as influências dos modelos europeus de ensino (com base na doutrina jesuítica), uma vez que

preconizam as aulas expositivas para expor os conteúdos previamente estabelecidos e permanecem com leituras e interpretações de texto sempre partindo do professor.

Por outro lado, as experiências educativas com a utilização de produções cinematográficas, mostram que “o educador pode ir muito além da apresentação expositiva dos tópicos em sala de aula, fomentando o debate a partir das cenas do filme e aprofundando as questões com os alunos” (CHRISTOFOLETTI, [2006?], p. 4). Nesse sentido, o uso do cinema com propósitos educativos permite o seu reconhecimento não apenas como expressão de arte e informação, mas como um instrumento concreto de ilustração de uma determinada situação, e também, como ponto de partida para julgamento e verificação de conteúdos. Diante disso, cabe o reconhecimento de que produções midiáticas, como a linguagem fílmica (texto audiovisual), a linguagem escrita (texto impresso) e a linguagem digital (texto virtual), podem contribuir na prática de ensino docente como “catalisadoras de discussão” (CHRISTOFOLETTI, [2006?], p. 6) de temas e conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. O exercício dessas atividades de leitura com a utilização dos recursos midiáticos na sala de aula precisam passar pela organização e orientação do professor, consistindo aqui o seu papel de mediador do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, a utilização das mídias no Ensino Superior pode ser vista, num contexto mais amplo, como um ambiente “inovador” de ensino e de aprendizagem. A esse respeito, Castanho (2004, p. 78) afirma que a tomada de ação para mudanças, nas práticas docentes, implica como tarefa docente a investigação e o trabalho coletivo.

No pensamento sobre a prática docente da autonomia, Freire (2004, p. 29) afirma que essa prática envolve uma permanente indagação, busca, constatação e intervenção sobre o ensino e a aprendizagem: “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Em relação ao trabalho coletivo, Castanho (2004) aponta o exercício da comunicação e da socialização dos êxitos e das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas dos professores. Um exemplo significativo para a mudança seria, portanto, a prática constante do diálogo entre os docentes quanto à definição de conteúdos e de que forma trabalhá-los na sala de aula com os recursos midiáticos. Essas e outras práticas pedagógicas, que podem ser pensadas e aplicadas seguidas de discussões em conjunto, são inovações que o docente do Ensino Superior pode trazer para o interior das salas de aula, bem como para a sua inclusão nos currículos acadêmicos. Assim, a utilização dos recursos midiáticos nas instituições de Ensino Superior pode servir como um meio de se viabilizar novas práticas pedagógicas docentes e como uma forma de propor diferentes materiais para o ensino acadêmico.

Discute-se, a seguir, a postura crítica que o professor de língua estrangeira deve ter diante da cultura midiática na sua ação educativa para a formação do aluno de graduação.

3.3 O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A SUA CRÍTICA AOS CONTEÚDOS MIDIÁTICOS

Conhecer línguas (vernácula e estrangeiras) é construir conhecimentos e obter espaços de entendimento entre diferentes culturas por meio da dialogação-constatação-afirmação da própria identidade cultural em reconhecimento e respeito às demais culturas e suas especificidades.

Nesse sentido, as possibilidades que as línguas trazem para outras leituras são focalizadas por Bourdieu (1991). Ele postula que conhecer uma língua estrangeira é ter acesso a outros conjuntos de possibilidades interpretativas, de entendimentos de mundo. Enfim, alcançar outras perspectivas de leitura sobre si, sobre as pessoas e sobre as culturas às quais elas pertencem.

Em se tratando das modernas abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, conforme visto no item 2, na seção 2.3.2, o espaço para outras leituras é pouco explorado, uma vez que a centralidade do ensino está no desenvolvimento das competências lingüística e comunicativa do aluno. A ênfase nas chamadas “habilidades da língua” supõe a aplicação das faculdades cognitivas, voltadas para os atos da compreensão auditiva, da fala, da leitura e da expressão escrita à integração dessas “habilidades”.

Moita Lopes (1996) e Wielewicki (2002) reconhecem que o ensino de língua estrangeira tem priorizado uma formação predominantemente lingüística, ao focalizar o uso de práticas comunicativas/discursivas e enfatizá-las. Essa postura, de caráter pragmático, ocorre por meio do emprego de metodologias de ensino e de técnicas que contemplam o conhecimento sistêmico (gramática) e de um conjunto de funções comunicativas a partir de situações predeterminadas servindo como regras de uso social da língua que se está ensinando.

A crítica de Moita Lopes (1996) recai sobre o constante uso de técnicas de ensino e de aprendizagem recomendadas por manuais (livros didáticos), como se os alunos fossem “treinados” em certos modismos, típicos de métodos específicos de aprendizagem, sem

embasamento teórico e crítico. Para Moita Lopes há uma visão dogmática de ensino e de aprendizagem de línguas envolvendo basicamente o uso de técnicas “prontas e acabadas”.

Moita Lopes (1996, p. 180) segue a sua crítica sobre a atuação do professor no uso das metodologias de ensino de língua estrangeira dizendo que a sala de aula converte-se para ele em um contexto de conhecimento acabado, já pronto sobre o processo de ensino, aprendido dogmaticamente: “A sala de aula é o ‘lugar das certezas’ sobre o que ensinar, o como ensinar e o porque ensinar”. Dentro do que o lingüista chama de “formação dogmática”, preconiza que a teoria da linguagem desenvolvida nessa perspectiva contemporânea de uso social da linguagem precisa ser obrigatoriamente representada pelo professor na sala de aula para que o aluno aprenda a fazer o mesmo em seu futuro contexto de trabalho. Os cursos superiores de formação de professores de língua estrangeira carecem de estudos de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula.

Esses métodos de ensino, ainda segundo Moita Lopes (1996, p. 180), são muitas vezes desenvolvidos por lingüistas-pesquisadores (em sua maioria estrangeiros) que não têm conhecimento dos contextos em que se está ensinando a língua estrangeira: especificidades de aprendizagem, necessidades da língua para a realidade de vida do aluno, aspectos culturais e contextos sócio-econômicos.

Avalia-se, por essa lógica, que os materiais de ensino ganham certa relevância nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na formação do aluno. Esse processo, o qual deveria consistir da investigação-constatação-afirmação de diferentes usos sociais da linguagem sob as visões de mundo de outras culturas a partir da cultura própria, parece desconsiderar o caráter dialógico e crítico, específico do ensino de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, os materiais que deveriam, em princípio, servir como auxílio ao ensino, são reconhecidos como os organizadores e orientadores dos conteúdos e dos métodos pelos quais os conteúdos são transferidos ao aluno. A esse respeito, Wielewiski (2002, p. 115) pondera que, ao que tudo indica, o professor de língua estrangeira trabalha sob situações de ensino aparentemente “eficientes” sem dar importância à “plurissignificância (as várias possibilidades de significado) para a criatividade e senso crítico do aluno”.

Desse modo, ainda que surjam questionamentos e inculcações por certos professores com relação às limitações que recaem sobre essas práticas metodológicas e à redução de conteúdos pelos materiais didáticos, a maioria dos docentes não abre mão dessas metodologias estrangeiras, tampouco dos materiais de ensino, pois são considerados eficientes dentro daquilo que se espera de uma formação com qualidade para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a natureza social e dialógica da linguagem perde-se em meio às preocupações de instrumentalizar o aluno com estratégias de desenvolvimento das habilidades lingüísticas e da competência comunicativa. Somando-se a isso, Moita Lopes (1996) lembra que o professor deve propor ao aluno o seu engajamento nas práticas discursivas por meio do diálogo e do apontamento de opiniões. É assim que o aluno poderá participar na construção social de significados e na recepção e expressão de mensagens e de conteúdos sobre os diferentes pontos de vista e as ideologias presentes nas mídias, a exemplo, o livro didático utilizado na sala de aula:

aprender a usar a linguagem implica aprender a participar destes papéis sociais que estão no microsomo da sala de aula evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula. [...] A sala de aula de línguas neutra do ponto de vista sociopolítico ignora um dos traços essenciais da linguagem, a sua natureza social (MOITA LOPES, 1996, p. 182-183).

Isso, portanto, requer do professor de línguas um repensar sobre a sua atuação como mediador na formação do papel social, político e histórico do aluno: reconhecer que na medida em que o aluno interage social e criticamente na construção de significados sobre os conteúdos veiculados pelas mídias, ele está firmando a sua individualidade como sujeito crítico e afirmando a sua identidade cultural.

3.3.1 A colonização lingüística e cultural das mídias

Língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que a língua expressa, incorpora e simboliza uma cultura (KRAMSCH, 1998). A língua é um instrumento social, pois manifesta a realidade social. Cada comunidade lingüística carrega traços culturais específicos como a forma de pensar, de ver e de encarar a realidade a sua volta, o modo de se vestir, de se relacionar com as pessoas, com a família, com a comunidade e com o mundo.

A língua, ao longo da história de conquistas territoriais pelo homem, sempre serviu como um instrumento de poder e de dominação. Passini ([2006?]) diz que, durante o Império Romano, o latim se tornou a língua daquele período e permaneceu ainda por muito tempo devido ao poder da Igreja Católica. Logo, o grego ocupou o espaço lingüístico-cultural por

causa do poder e das conquistas de Alexandre, o Grande e de seu exército. Com as invasões das Américas, as línguas espanhola, portuguesa e francesa foram impostas devido ao processo de colonização sofrido pela região. Em 1635, com a unificação da França, a língua francesa passou a exercer uma influência cultural e lingüística em vários países, incluindo o Brasil. Hoje, conforme Passini ([2006?]), a língua inglesa toma a frente entre as demais línguas e culturas devido ao crescente desenvolvimento econômico e político dos Estados Unidos e o apoio da Inglaterra. As línguas francesa e espanhola dividem espaço econômico e político no contexto atual, por isso, têm predomínio lingüístico-cultural em vários países depois da língua inglesa.

No século XXI, o pensamento de uma “cultura global”⁶² é uma questão que envolve dois fatores interdependentes: dominação e exclusão. Em decorrência da revolução da tecnologia da informatização a partir de 1980, as culturas tendem a desaparecer e a homogeneização de uma única acaba por prevalecer; aquela, é claro, que detém o poder econômico, científico e tecnológico (MOITA LOPES, 1996).

Esse tema tem servido de debate entre lingüistas, pesquisadores sobre as diversidades culturais e educadores no Brasil e no resto do mundo. De um lado, os críticos se posicionam dizendo que o predomínio da língua anglo-saxônica é visível por causa da sua presença na maioria das produções culturais das mídias, como filmes, programas de televisão e de rádio, músicas, propagandas, jornais, revistas, computador, Internet, as quais direcionam o comércio e a indústria de vestuários, da moda e dos hábitos alimentares. O exclusivismo cultural, proveniente do poderio político, econômico e tecnológico de países como os Estados Unidos e a Inglaterra, se faz presente na sociedade midiática e incorpora-se de forma “natural” nas demais culturas, ou, como diria Paulo Freire (1978): há um “invasor hospedado dentro de nós”.⁶³

Kachru (1983) salienta que a imposição da língua anglo-saxônica e de sua cultura sobre o mundo fundamenta-se, sobretudo, na atual situação política, econômica e tecnológica dos países de língua nativa, o que confere a esse idioma, aos olhos dos Universalistas, o *status* de “língua hegemônica”.⁶⁴ Com isso, as demais nações tendem a ficar à margem no campo

⁶² Na visão contemporânea de “cultura global”, a tese de McLuhan (1969) é de que os novos meios tecnológicos levam a sociedade moderna a viver em uma “aldeia global”. Presencia-se hoje um movimento de configuração e reconfiguração da língua, de sua cultura e de suas identidades sociais devido à tendência de uma padronização lingüística e cultural.

⁶³ No novo currículo do curso de graduação em Letras da IES1, foi introduzida uma disciplina com uma carga horária de 68 horas/aula, intitulada “Introdução à cultura de populações de língua inglesa”. A ementa pressupõe: “Estudo da cultura, história e literaturas de populações de língua inglesa, enfocando a identidade e a diversidade culturais através de textos teóricos e críticos articulados com a formação do professor de ensino de língua inglesa”. No seu programa, os conteúdos recaem sobre a “Cultura britânica e estadunidense: people and language; Cities, countryside, environment; Government and political parties; Education; Health and welfare; Religion; Media, communication, films, theatre; Fashion and style; Food, drink, leisure”; “História britânica e das ex-colônias”, “História dos Estados Unidos” e “Histórias das Literaturas em Língua Inglesa”.

⁶⁴ Os “universalistas” a que Kachru (1983, p. 2) se refere são cientistas, pesquisadores e lingüistas que buscam uma “language for cosmic intercourse” (língua de dimensão cósmica) (tradução nossa). A exemplo disso, o “Esperanto” como proposta do físico polonês Ludwíg Zamenhof, no ano de 1887, foi talvez a tentativa mais

político, econômico e cultural, uma vez que, no âmbito das relações sociais, sobretudo políticas e comerciais, são levadas a se render à “*other tongue*” (língua do outro) (tradução nossa)⁶⁵.

Segundo Gimenez (2001, p. 127-128), a adoção da língua inglesa como a língua estrangeira a ser ensinada nos currículos escolares brasileiros, se deve ao fato de que ela é reconhecida como uma “língua internacionalmente falada”; atrelada à globalização, à economia e à tecnologia; o Inglês é, para a atual sociedade, um objeto de consumo.

Pesquisadores sobre as políticas do ensino de língua estrangeira no Brasil acreditam que o seu uso em todo mundo, seja como “a língua da Internet e da Globalização”, não significa que esteja atendendo necessariamente aos interesses de determinados países. As pessoas podem comunicar-se por meio dela conforme suas necessidades e vontades pessoais (LEFFA, 2001 p. 346).

Os meios de comunicação, sobretudo a Internet, estariam propiciando novas formas de comunicação e de expressão entre as diversas culturas existentes, utilizando-se de uma língua em comum, inclusive para a preservação das demais culturas e de suas respectivas línguas. Esse pensamento “otimista” prevalece nas constatações de políticas internacionais “bem intencionadas”, as quais indicam que a sociedade está se abrindo para o reconhecimento e o respeito das diversidades sociais e culturais.⁶⁶

Entretanto, a história do monopólio lingüístico-cultural, ao que os críticos apregoam como “colonialismo cultural”, tem seus resquícios nas antigas guerras e ocupações físicas de territórios com a imposição política, econômica e cultural dos invasores e a dependência total dos nativos a esses invasores. Nesse sentido, os interesses do dominador hoje são mais sutis e camuflados, pois controlam os meios de comunicação de massa.

próxima de uma unificação lingüística de que se tem.

⁶⁵ O termo “*other tongue*” ou “língua do outro” (tradução nossa) é um conceito com forte conotação imperialista e de dominação. Representa a língua como um instrumento de poder com propósitos de subjugação religiosa e cultural e de colonização (KACHRU, 1983, p. 1, 2 - 3). Na crítica pós-colonialista dos estudos literários se analisam os pressupostos anglocêntricos como, por exemplo, a hegemonia da língua inglesa durante o período de dominação européia (BONNICI, 2000).

⁶⁶ O fenômeno da globalização da língua inglesa é discutido no artigo “Not the Queen’s English” de Carla Power, publicado pela Revista *Newsweek* em março 2005. Apresenta a estimativa de que hoje, para cada falante nativo da língua inglesa, há três falantes estrangeiros que a utilizam como a linguagem do comércio e das novas tecnologias. Com base no livro “English as a Global Language” do lingüista estrangeiro David Crystal (2002), o artigo enfatiza que no processo de absorção do Inglês pelos estrangeiros ocorre um remodelamento da linguagem falada. Há um hibridismo entre a língua materna do falante e a língua estrangeira (Inglês) como se dessa mistura lingüística surgisse uma terceira língua. A exemplo, o “Englog” falado nas Filipinas, o “Japlish” no Japão, o “Hinglish” na Índia, “Spanglish”, falado nos Estados Unidos e no México.

Souza (1991, p. 79) entende que a atuação dos meios de comunicação na difusão de uma língua estrangeira se faz evidente por dois aspectos: primeiro, “na introdução de termos, expressões e idéias alienígenas, geralmente ligadas a interesses de consumo”, e segundo, “no fortalecimento do prestígio de uma língua estrangeira sobre as demais, levando boa parte da população, especialmente os jovens, a se interessarem por seu aprendizado”⁶⁷.

A “invasão teleguiada” dos meios de comunicação de massa, conforme Alves (2004, p. 31), dá ao sujeito a ilusão de estar preservando sua liberdade, sua língua e sua cultura, exercendo a sua autodeterminação. Essa aparente realidade se fundamenta no fato de que os mais recentes meios tecnológicos, como a Internet, trabalham no sentido comum de “customizar” o produto para o cliente, mantendo o seu poder de escolha sobre a mercadoria que ele vai comprar.

A indústria cultural gerada e mantida pelos interesses capitalistas na sociedade do consumo despersonaliza e coisifica o sujeito, tornando-o um adepto quase que inconsciente das suas produções culturais e, dessa forma., a “aculturação”⁶⁸ se processa facilmente. A ideologia é, portanto, manter junto ao sistema político e econômico, a língua e a cultura do colonizador e a sua dependência pelo colonizado (MOITA LOPES, 1996).⁶⁹

No artigo “‘Yes, nós temos bananas’ ou ‘Paraíba não é Chicago não’”. Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil”, publicado em 1996, Moita Lopes entrevistou professores de língua inglesa de escolas públicas e constatou uma postura que ele considera “excessivamente colonizada” por parte desses professores. Atitudes como “tendência de quase embasbacamento pelo que é estrangeiro [...]” e “[...] a exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto à do nativo e a incorporação de hábitos culturais à própria

⁶⁷ Em 2001, o Deputado Federal Aldo Rebelo encaminhou ao Congresso Nacional o projeto intitulado “Culta, Bela e Ultrajada: Um projeto em defesa da língua portuguesa”. O objetivo é agir em defesa da língua portuguesa contra os estrangeirismos que, segundo o texto exposto na proposta de Lei, “corrompem um dos símbolos da identidade nacional” (REBELO, 2001, p. 5). O projeto menciona que a globalização tem levado os brasileiros a conviver com a “invasão indiscriminada e desnecessária de estrangeirismos”, por influência do inglês norte-americano no seu cotidiano “a produção, o consumo e a publicidade de bens, produtos e serviços [...] palavras e expressões estrangeiras que [...] chegam pela informática, pelos meios de comunicação de massa e pelos modismos em geral” (REBELO, 2001, p. 7).

⁶⁸ A “aculturação”, conforme Brown (1980), é o processo de adaptação a uma nova cultura. O grau de proficiência em uma língua é determinado pelo grau de aculturação do sujeito à comunidade falante dessa mesma língua.

⁶⁹ O estudo de Wielewicky (2002, p. 115) sobre a agência discente nos cursos de Letras português-anglo revela que “dá-se muita importância ao uso da língua para a comunicação (pragmática) e esquece-se da ideologia da língua”. Nesse caso, ela diz que a ideologia pode ser utilizada como um recurso de ensino na sala de aula de línguas; cabe ao professor “discutir quais interesses fomentam os discursos ideológicos perceptíveis no texto e quais fontes contribuem para que tais discursos sejam validados discutindo ainda suas próprias posturas ideológicas” [...] “talvez o aluno perceba que ideologias não são expressões de verdades absolutas, que existem possibilidades para outras verdades, inclusive as suas próprias”.

cópia xerox do falante nativo” (MOITA LOPES, 1996, p. 42-43), levaram o pesquisador a detectar um “sintoma de alienação” e de forte identificação com o ‘outro’”.

Moita Lopes atribui essas atitudes à influência da indústria cultural na formação do professor de língua estrangeira.⁷⁰ Com isso, propõe algumas alternativas para uma mudança de postura pedagógica dos professores de língua estrangeira, tais como: a) ater-se a uma perspectiva de relativismo cultural verdadeira e que leve em conta a tendência a uma atitude colonizada por parte dos alunos; b) discutir na sala de aula de línguas as realidades de um país de 3º. mundo e c) reformular o trabalho desenvolvido nas universidades brasileiras para a formação de professores de língua estrangeira.

Cabe, neste momento, uma breve reflexão sobre o princípio que diz “o sujeito deve ser formado para assumir uma posição no mundo”, conforme os discursos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Essa frase talvez deva ser complementada, explicando-se como o sujeito, na iminência de um movimento ideológico de (re)configurações da linguagem e das identidades sociais, pode assumir uma posição no mundo: “o sujeito deve ser formado para” expressar-se dialogicamente dentro das faculdades cognitivas da razão, da emoção e da sensação que cabe a todo indivíduo, reconhecendo a sua individualidade e a sua potencialidade humana, bem como os aspectos culturais intrínsecos a essa condição, os quais lhe conferem uma identidade cultural e política.

Apresenta-se a seguir, a proposta de leitura crítica dos conteúdos midiáticos na sala de aula de língua estrangeira com o uso das mídias.

3.4 POSSIBILIDADES DE LEITURA CRÍTICA COM O USO DAS MÍDIAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Diante das exposições anteriores, como pensar o uso dos recursos midiáticos dentro de uma perspectiva de leitura crítica no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira? É

⁷⁰ “Fomentando esta alienação há o aparelho da indústria cultural (livros, jornais, revistas, TV, rádio, cinema, ensino, propaganda etc.) que deixa raras brechas para o colonizado respirar.” (MOITA LOPES, 1996, p. 49). Para ilustrar a tendência alienante dos produtos culturais dirigidos ao ensino de língua estrangeira no Brasil, vale citar alguns títulos de materiais de ensino recentemente publicados: “Gramática fácil de inglês com respostas e CD de áudio”; “*Phrasal Verbs* – Como falar inglês como um americano”; “Como dizer tudo em inglês em viagens”; “Manual de sobrevivência para o professor particular (de idiomas)”; “Criatividade no ensino de inglês”; “*Grammar with laughter*” (“Gramática aos risos”) (Tradução nossa); “101 *American Customs*” (101 Costumes Americanos) (Tradução nossa); “O inglês na marca do pênalti”; “Manual prático de expressões estrangeiras”, e “1001 palavras que você precisa saber em inglês”.

importante reconhecer, primeiramente, que, por trás de todo o produto cultural das mídias (materiais específicos de ensino e mídias de uso social), sempre há uma intenção, seja ela política, econômica, social ou cultural e suas análises e interpretações exigem métodos específicos de leitura crítica.

Com base nos estudos de Kellner (2001), o trabalho com o uso dos recursos midiáticos na sala de aula de língua estrangeira deve passar por uma análise reflexiva que leve o aluno a criar seu próprio modo de se apropriar da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e construir significados, identidade e forma de vida próprios e a própria mídia fornece os recursos para esse fim.

Neste sentido, Moita Lopes (1996) lembra que o aparelho da indústria cultural fomenta a alienação do colonizado pelos meios de comunicação de massa e que o ponto de vista dessa ideologia é manter a superioridade do colonizador e a dependência do colonizado a esse sistema. No engajamento político dos Estudos Culturais, as análises não pretendem ser neutras ou imparciais. Assim sendo, a crítica que se pode fazer diante do uso dos recursos midiáticos no ensino de línguas estrangeiras está na relação de poder da língua estrangeira – poder que se afirma nos conteúdos transmitidos pelas mídias – sobre as posturas do professor e a formação do aluno.

A esse respeito Wielewicki (2002, p. 36) diz que as discussões em torno do ensino de língua estrangeira e as relações de poder vêm crescendo nos eventos de formação de professor de línguas: “A hegemonia da língua inglesa, por exemplo, já é problematizada em seu caráter ‘natural, neutro e benéfico’”. Ademais, Paiva (1996) se posiciona nesse debate ao reconhecer que as questões sociais e políticas subentendidas ao ensino de inglês como língua estrangeira têm sido objeto de pesquisas na área da formação de professores.

Diante disso, entende-se que o professor de língua estrangeira pode transformar a sua sala de aula em um espaço para a discussão e para o diálogo, tendo como temas subjacentes os seguintes questionamentos:

- é possível fazer a crítica sobre os efeitos de uma cultura imperialista estando sob sua influência?
- como contestar os discursos midiáticos de narrativas etnocêntricas dominantes na educação brasileira bem como nos materiais de ensino de língua estrangeira?
- como as subjetividades do professor e do aluno são influenciadas pelos padrões lingüísticos e culturais estrangeiros?

- de que forma os cursos de graduação com formação em língua estrangeira devem agir para o desenvolvimento de consciências críticas quanto aos processos de imposição de culturas e visões ideológicas do mundo?
- até que ponto as metodologias trazidas pelos livros didáticos estão desvinculadas da função social da língua como emissora e receptora de opiniões e visões críticas?

Em seguida, por meio da relação dialógica existente entre professor e aluno, a qual faz parte desta perspectiva de leitura, pode-se fazer um levantamento *a priori* das mídias mais utilizadas pelos alunos. A partir disso, o professor orienta as atividades que serão realizadas na sala de aula, a curto ou médio prazo, estabelece juntamente com os alunos as mídias que serão utilizadas nas tarefas posteriores de problematização, confrontação, desvelamento e prática libertadora, seguindo a proposta da “educação para a mídia”.

Os temas selecionados para a leitura crítica dos conteúdos transmitidos pelas mídias são tomados, em princípio, como questões problematizadoras que irão gerar os debates e discussões para a análise crítica. O ponto de partida para esta prática, a problematização, pode ser explorada na sala de aula de língua estrangeira por meio dos seguintes questionamentos, os quais servem aqui como exemplo:

- quais as reais necessidades de se aprender uma outra língua?
- a aprendizagem de um outro idioma interfere na identidade cultural do sujeito?
- que aspectos econômicos e políticos estão subjacentes na aprendizagem de uma língua estrangeira?
- por que a língua inglesa é o idioma predominante no ensino regular no Brasil?
- quais são as estratégias para se aprender uma outra língua?
- ao aprender uma outra língua é importante aprender sobre sua cultura? Por quê?
- como se classifica o Brasil em termos lingüísticos? É um país monolíngüe, bilíngüe, trlíngüe ou multilíngüe? Há variantes regionais? Quais?

A utilização dos recursos midiáticos, nesta etapa, demanda do professor algumas atitudes a serem consideradas *a priori*:

- a) pesquisa aprofundada sobre os temas tratados [pela(s) mídia(s)];
- b) relação dos temas com a realidade cultural e social do aluno;
- c) trabalho interdisciplinar podendo envolver as demais áreas de ensino;
- d) uso da língua que se está ensinando nas atividades orais por meio de debates entre os alunos e discussões em pares ou em pequenos grupos, e
- e) uso da língua

na produção de textos pelos alunos reportando-se aos temas debatidos a partir [da(s) mídia(s)] (ALMEIDA; TERUYA, 2006, p. 364-365).

As etapas posteriores (desvelamento, confrontação e prática libertadora) partirão em conformidade com as mídias utilizadas e a questões anteriormente problematizadas. Para isso, é de extrema importância a mediação das atividades pelo professor. Soares (2000, p. 237) reconhece que é a mediação do professor que pode levar o aluno a “desenvolver a consciência e a criticidade necessárias ao indivíduo”. Por essa mediação do ensino pelo professor na sala de aula de línguas estrangeiras, espera-se o aprimoramento da “capacidade de relacionar conteúdos desvelando interesses e ideologias, além da invasão de culturas estrangeiras que aclimata a informação, artificializa valores e impõe modelos”.

Por fim, faz-se uma breve discussão a respeito do papel do professor de língua estrangeira como agente de transformação da sua prática social: o ensino superior.

3.5 O DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

O esclarecimento do papel que o professor desempenha na produção e reprodução de ideologias ou na crítica da legitimação de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais requer uma profunda reflexão por parte do docente de língua estrangeira. Nesse sentido, Kincheloe (1997, p. 78) diz que “a sensibilidade dos professores para as possibilidades transformadoras que emergem das perspectivas do olhar dos de fora pode mudar não somente a escola, como também o mundo”.

Diante das ideologias tecnocráticas e instrumentais presentes na educação, as quais reduzem o papel do professor a um “técnico de alto nível”, Giroux (1997) propõe uma visão alternativa da atividade docente de que o professor precisa engajar-se no debate crítico e encarar-se para poder ser encarado como intelectual, como sujeito de transformação.

De acordo com Vasconcellos (2003, p. 71), é por meio da intervenção, do enfrentamento da realidade que o professor poderá iniciar o processo de mudança para a transformação. Isso “vai exigir [do professor] uma opção consciente e firme, para poder enfrentar a inércia do que está dado”. Wielewicki (2002, p. 34) pondera que professores e alunos devem discutir constantemente seus papéis pedagógicos, sociais e políticos “para que a

sala de aula não se preste apenas a uma reprodução do *status quo* e se pensar na ação transformadora do sujeito – do professor e do aluno”.

As instituições de Ensino Superior, como instâncias socializadoras, podem tanto legitimar quanto criticar a estrutura dominante. O docente de línguas, engajado na perspectiva da leitura crítica das ideologias culturais presentes nos conteúdos da mídias, precisa exercer o seu papel como agente crítico e reflexivo. Ele deve reconhecer a graduação como um espaço para a formação humana tendo como pressuposto o desenvolvimento do senso crítico do aluno. As mídias podem, portanto, contribuir nesse processo de formação, pois conforme propõe Teruya (2006, p. 81 - 82),

o professor [...] munido de uma interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos diversos meios de comunicação [pode] reconhecer nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodologias didáticas no sentido de ampliar os horizontes cognitivos, explorando os mediadores tecnológicos do som e das imagens no processo de apropriação, reprodução e produção do conhecimento.

Assim sendo, os professores poderão discutir e estabelecer novos currículos que satisfaçam práticas pedagógicas específicas inseridas num constante exercício do diálogo e de leituras críticas. Para tanto, pode se utilizar dos recursos proporcionados pelas mídias para a crítica permanente do senso comum.

Passe-se, a seguir, ao quarto item deste estudo que compreende a análise e a discussão dos dados da pesquisa empírica.

4 ANÁLISE DA(S) CONCEPÇÃO(ÕES) TEÓRICO-METODOLÓGICA(S) DOS PROFESSORES ACERCA DO USO DOS RECURSOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este item compreende a análise e discussão dos dados coletados por meio da aplicação do questionário e da entrevista com os professores-participantes. Considerando a vasta informação fornecida pelos professores, o objetivo da análise é constatar elementos relevantes da pesquisa de forma que se obtenham respostas para a pergunta norteadora: quais são as concepções teórico-metodológicas que os professores do Ensino Superior adotam com relação à utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira?

Atendo-se ao referencial teórico apresentado nos itens 2 e 3, o foco é estabelecer uma triangulação dos dados, de forma que nos resultados obtidos sejam apontados encaminhamentos que ofereçam um corpo teórico-metodológico dentro de uma proposta de utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira.

Para a organização dos dados, foram estabelecidas duas questões de análise, de modo que a sua classificação partiu dos elementos semelhantes identificados nos informes dos professores. Nelas, foram contemplados os elementos correspondentes ao foco da pesquisa, atentando-se para a pergunta inicial.

A seguir, faz-se a descrição do contexto pesquisado e dos professores-participantes. Posteriormente, apresenta-se de que forma os dados estão organizados e realiza-se a análise e a discussão dos resultados.

4.1 O CONTEXTO PESQUISADO E OS PROFESSORES-PARTICIPANTES

O contexto da pesquisa abarca o ambiente universitário, centrando-se ela nos cursos de formação em língua estrangeira de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngüe. O curso de Letras, por ser uma licenciatura, tem como principal objetivo formar professores de língua estrangeira. As disciplinas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira apresentam duas especificidades: o ensino da língua ao aluno e a formação do aluno para o ensino da língua. O curso de Secretariado Executivo Trilíngüe, por ser formação

em bacharelado, forma o(a) secretário(a) executivo(a) com conhecimento em mais de uma língua estrangeira: na IES 1, o curso oferece as línguas inglesa, espanhola e francesa, podendo o aluno optar por duas dessas línguas. Na IES 2, são oferecidas as línguas inglesa e espanhola sem possibilidade de opção pelo aluno.

Os cursos envolvidos no estudo pertencem a duas instituições de Ensino Superior de Maringá: IES 1 e IES 2 (conforme histórico apresentado no item 2 seção 2.3.1. A IES 1 é uma instituição pública estadual e oferece os cursos de Letras e de Secretariado Executivo Trilíngüe nos períodos matutino (Letras) e noturno (Letras e Secretariado). A IES 2 é uma instituição pública privada e oferece o curso de Secretariado Executivo Trilíngüe no período noturno.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa são professores de língua estrangeira que atuam nos respectivos cursos e têm formação específica em uma ou mais línguas. O Quadro 4, a seguir, apresenta informações obtidas por meio da entrevista com os professores, compreendendo as perguntas de número 1 a número 8 (APÊNDICE B). Os nomes dos professores são fictícios:

Participantes	Idade	Formação acadêmica	Idioma(s) com o(s) qual(ais) trabalha.	IES em que trabalha e função.	Atividades desenvolvidas fora da IES.	Disciplina(s) que leciona na IES em 2006.	Tempo de dedicação ao trabalho.	Como e com que frequência se mantém atualizado.	Área específica de interesse / pesquisa.
Angélica	24 anos	Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngüe - UEM	Língua Inglesa	IES2 – professora substituta	Aulas particulares de língua inglesa.	Língua Inglesa I e II no curso de Secretariado Executivo Trilíngüe	4 a 5 horas semanais	<i>Ouçõ CDs de áudio, acompanho a (revista) “Speak-up”. Intercâmbio nos EUA e recentemente fiz o FCE</i>	<i>Business, conversação e Inglês para negócios</i>
Beatriz	51 anos	Doutorado em Letras -UNESP Mestrado em Letras –UNESP Especialização em Língua Inglesa- UEM	Língua Inglesa e Língua Portuguesa	IES1 – professora aposentada da IES e atualmente colaboradora	Dedicação integral à IES.	Língua Inglesa III e IV e Lingüística Aplicada no curso de Letras	40 horas semanais	<i>Minha situação é peculiar. Na época da ativa ia sempre a congressos, apresentava comunicações. Quando parei, em 97, parei um pouco. Agora com a minha volta, final de 2004, estou retomando as novas práticas com as novas tecnologias. Foi um tempo de aprovação da nova LDB, PCNs e do novo currículo do curso de Letras.</i>	Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. As novas tecnologias auxiliando o ensino/aprendizagem e a formação do novo profissional.

Participantes	Idade	Formação acadêmica	Idioma(s) com o(s) qual(ais) trabalha.	IES em que trabalha e função.	Atividades desenvolvidas fora da IES.	Disciplina(s) que leciona na IES em 2006.	Tempo de dedicação ao trabalho.	Como e com que frequência se mantém atualizado.	Área específica de interesse / pesquisa.
Cristina	37 anos	Pós-graduanda em Formação de Professor – UEM (2006) Especialização em Formação de Professor em Língua Inglesa – FAFIJAN Licenciatura em Letras / Inglês - UEM	Língua Inglesa	IES1 – professora substituta	No momento não desenvolve outras atividades, pois é gestante de 8 meses.	Língua Inglesa I, II, III e IV no curso de Letras	40 horas semanais e todas as tardes para preparação de aula	<i>Muito pouco. Esse ano voltei ao curso de especialização, há defasagem de teoria. A minha prática de sala de aula é boa, mas senti dificuldade na disciplina de mestrado em língua portuguesa.</i>	Formação de Professor
Denise	29 anos	Mestrado em Letras – UFSC Especialização em Língua Inglesa – UEM Licenciatura em Letras Português/Inglês - UEM	Língua Inglesa	IES1 – professora substituta	Traduções e versões de textos acadêmicos.	Língua Inglesa IV e V no curso de Letras	24 horas semanais e participa em projetos de extensão	<i>Tenho Internet em casa, recurso que uso muito. Compro livros. Costumo pesquisar na Internet, agora (por causa do concurso para professor efetivo) umas 10 horas ao dia.</i>	Ensino e aprendizagem de leitura. A leitura como fonte de aquisição de conhecimento.
Elena	40 anos	Mestranda em Lingüística – UEM Especialização em Língua Inglesa – UEM Licenciatura em Letras - UEM	Língua Inglesa	IES1 – professora efetiva	No momento está escrevendo a dissertação de Mestrado.	Língua Inglesa para o 3º ano do curso de Secretariado Executivo Trilíngüe	40 horas semanais com dedicação exclusiva: 8 a 10 horas em sala de aula, mais	<i>Em 2004 e 2005 iniciei pesquisa com leituras em língua inglesa. Cursos de extensão e projetos de pesquisa pela IES</i>	Escrita e interação via e-mail.

Participantes	Idade	Formação acadêmica	Idioma(s) com o(s) qual(ais) trabalha.	IES em que trabalha e função.	Atividades desenvolvidas fora da IES.	Disciplina(s) que leciona na IES em 2006.	Tempo de dedicação ao trabalho.	Como e com que frequência se mantém atualizado.	Área específica de interesse / pesquisa.
							participação em projetos e preparação de aula	<i>onde trabalho</i>	
Fabiana	29 anos	Especialização em Ensino de Língua Espanhola – UEL Licenciatura em Letras Português-Hispano – FAFIJAN Licenciatura em Letras Português-Inglês - FAFIMAN	Língua Espanhola	IES1 – professora substituta	Aulas particulares de língua espanhola e traduções.	Língua Espanhola I e II no curso de Secretariado Executivo Trilíngüe	40 horas semanais com dedicação exclusiva para preparação de aula (e.g. digitação de letras de música, dentre outros)	<i>O ano passado participei do EPLE, apresentando comunicação e publicando trabalho. Fiz curso de Espanhol Avançado na UEL sobre profissionais atuantes na área com atividades dinâmicas para o ensino de LE (jogos, músicas na sala de aula).</i>	Como melhorar o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
Giovana	60 anos	-4 créditos de Mestrado na Espanha – Universidade de Salamanca -Licenciatura em Letras Hispânicas -Especialização em Geografia e Meio Ambiente	Língua Espanhola	IES2 – professora horista	Aulas particulares de língua espanhola, traduções e versões de textos e gerencia um restaurante em	Língua Espanhola I e III no curso de Secretariado Executivo Trilíngüe	Todas as tardes e noites de segunda à sexta-feira	<i>Leio muito na Internet. Tenho uma biblioteca particular com mais de 800 livros. Vou a congressos para participar e apresentar trabalhos.</i>	Gramática contrastiva entre a Língua Espanhola e Língua Portuguesa.

		-Especialização em							
--	--	--------------------	--	--	--	--	--	--	--

Participantes	Idade	Formação acadêmica	Idioma(s) com o(s) qual(ais) trabalha.	IES em que trabalha e função.	Atividades desenvolvidas fora da IES.	Disciplina(s) que leciona na IES em 2006.	Tempo de dedicação ao trabalho.	Como e com que frequência se mantém atualizado.	Área específica de interesse / pesquisa.
		História Econômica -Licenciatura em Estudos Sociais, História e Geografia – FURGS			Maringá como proprietária.				
Hélio	36 anos	-Mestrado em Estudos da Linguagem – UEL -Licenciatura em Letras Português/Francês - UEM	Língua Francesa	IES1 – Professor Substituto	Dedicação integral à IES.	Língua Francesa I e II no curso de Secretariado Executivo Trilíngüe e Lingüística Aplicada no curso de Letras Português/Francês	40 horas semanais	<i>Procuro novas referências bibliográficas da área. Por meio da Internet, ajuda muito. Na língua francesa, como aspectos profissionais estou sempre compartilhando experiências com os demais colegas do curso. Material, procuro se alguém pode me emprestar coisas que eu gosto. Também busco a contribuição dos alunos.</i>	Ensino e aprendizagem de língua francesa.

Quadro 4 – Informações sobre a formação acadêmica e profissional e a carreira dos professores no Ensino Superior.

Fonte: a autora.

Dos (oito) professores entrevistados, 7 (sete) são mulheres (Angélica, Beatriz, Cristina, Denise, Elena, Fabiana e Giovana) e 1 (um) homem (Hélio). Esse dado remete a um fato comum entre os cursos de licenciatura em formação de professores de línguas, como é o caso do curso de Letras, o fato de que são freqüentados em maior número por mulheres. Nos cursos novos em Secretariado Executivo, em que também predomina o sexo feminino; neste caso, a função de secretário(a) é exercida historicamente pela maioria de mulheres. 7 (sete) professores têm graduação em Letras (conforme as professoras Beatriz, Cristina, Denise, Elena, Fabiana, Giovana e o professor Hélio) e 1 (um) em Secretariado Executivo Trilíngüe (conforme a professora Angélica). Observou-se que a professora Giovana também tem formação em outros cursos na área de humanas, como Geografia e História. Com relação à última formação, dentre os professores, há uma professora doutora (Beatriz), dois professores mestres (Denise e Hélio), uma professora mestranda (Cristina), duas especialistas (Fabiana e Giovana) e uma graduada (Angélica).

Com referência às disciplinas que os professores ministram nas respectivas IES, todas envolvem o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: Angélica, Beatriz, Cristina, Denise, Elena lecionam a Língua Inglesa, Fabiana e Giovana lecionam a Língua Espanhola e Hélio a Língua Francesa. As funções dos professores variam de acordo com a formação de cada um: Beatriz é professora aposentada da IES e atualmente está como colaboradora na Instituição; Angélica, Cristina, Denise, Fabiana e Hélio são professores substitutos nas IES em que trabalham, Elena é professora efetiva e Giovana é professora horista.

Nas perguntas sobre áreas de interesse dos professores, eles se remetem, de uma forma geral, ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira. Beatriz e Elena demonstram ter interesses específicos quanto ao uso dos recursos tecnológicos no ensino. Angélica tem especial interesse pela conversação da Língua Inglesa com o enfoque nos negócios. Giovana se interessa pelo contraste gramatical entre as Língua Portuguesa e Espanhola. Denise prioriza a leitura como elemento relevante na aquisição de uma língua estrangeira e Cristina, a formação de professores.

Esses foram o contexto pesquisado e os sujeitos da pesquisa. Passa-se, a seguir, à análise e à discussão dos dados.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados utilizados nesta análise contemplam as respostas dos 8 (oito) professores ao questionário (contendo 4 perguntas) e à entrevista (a partir da pergunta número 9). As respostas da professora-participante Giovana ao questionário se encontram na língua espanhola porque a professora, de origem hispânica nascida no Uruguai, preferiu escrever na sua língua materna, o que, segundo ela, lhe parecia mais natural e conveniente.

Para uma melhor identificação dos professores-participantes e dos cursos em que atuam, se estabeleceram as nomenclaturas: Angélica-SE, Beatriz-LE, Cristina-LE, Denise-LE, Elena-SE, Fabiana-SE, Giovana-SE e Hélio-SE, em que SE correspondente à Secretariado Executivo Trilíngüe e LE à Letras. Essa classificação permite ao leitor localizar nas respostas os seus autores e os cursos em que atuam.

Conforme o objetivo geral da pesquisa, o qual pretende analisar as concepções teórico-metodológicas adotadas pelos professores do Ensino Superior para a utilização dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira, os dados obtidos foram classificados a partir de 2 (duas) questões: a primeira, *qual é o papel do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo Trilíngüe?* E, a segunda, *quais são as concepções de uso dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira pelos professores?*

As duas questões são interdependentes, pois entende-se que, para se chegar a uma análise das concepções dos professores em relação à metodologia de uso dos recursos midiáticos no ensino de línguas, é necessário ter uma compreensão do objeto de conhecimento e da prática social desses profissionais: o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

Para analisar qual o papel do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo Trilíngüe, com base nos informes dos professores, foram levantados 5 (cinco) aspectos relevantes:

1. os problemas enfrentados nos cursos com relação ao programa da disciplina de língua estrangeira, à carga horária da disciplina, e ao conhecimento prévio dos alunos;

2. a metodologia adotada pelos professores no processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira;
3. a formação para o mercado de trabalho;
4. a formação política e cultural do aluno, e
5. o papel do professor de língua estrangeira.

Na segunda questão de análise, em que se aprofunda a pesquisa, buscou-se compreender quais as concepções de uso dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira pelos professores, contemplando-se 3 (três) aspectos:

1. a(s) metodologia(s) empregada(s) pelos professores no uso pedagógico das mídias na sala de aula de línguas;
2. as concepções dos professores sobre a contribuição do uso pedagógico das mídias para a formação política e cultural do aluno, e
3. as concepções sobre o papel do professor no contexto de utilização dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira.

4.2.1 O papel do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo Trilíngüe

4.2.1.1 Os problemas enfrentados nos cursos

Nas respostas fornecidas às perguntas da entrevista, números 9: *Quais são os seus objetivos com a(s) disciplina(s) de língua estrangeira?* e 10: *Quais são os critérios para a escolha do programa da disciplina?*, os informes dos professores apontam inicialmente para questões problemáticas relacionadas ao programa da disciplina de língua estrangeira nos currículos dos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo Trilíngüe, a carga horária da disciplina e o conhecimento prévio dos alunos.

O programa da disciplina de língua estrangeira, conforme os professores, é pré-estabelecido pelas instituições de ensino onde trabalham:

Beatriz-LE: O programa é formulado pela universidade. Para mudar o programa temos que requerer no colegiado.

Cristina-LE: O programa é imposto pela IES.

Fabiana-SE: Os conteúdos a serem trabalhados fazem parte da ementa do curso.

Giovana-SE: Eu tenho a ementa.

Hélio-SE: Eles já vêm pré-elaborados.

Gasparin (2003) ressalta que, no atual contexto de ensino, o professor é cumpridor de ementas, programas e de conteúdos estabelecidos previamente pela instituição educacional. Para Giroux (1997), essa racionalidade instrumental presente nas instituições escolares e de Ensino Superior é a tendência mercadológica capitalista que hoje leva à padronização dos conteúdos e, por conseguinte, do conhecimento. Ademais, segundo os professores, o livro didático serve como “roteiro” dos conteúdos inseridos no programa da disciplina de língua estrangeira:

Elena-SE: Existe um livro didático.

Denise-LE: Primeiro, a seqüência é copiada do livro, não há nada fora.

Nesse sentido, é relevante destacar que, conforme Saviani (1997), o livro didático é ainda considerado a “grande mídia” no ensino brasileiro. Entretanto, o professor deve ter discernimento e flexibilidade suficientes para adaptar essa mídia ao contexto sócio-educacional do seu aluno. É necessário que se faça uma apreciação crítica dos conteúdos apresentados pelo material. Diante disso, os professores-participantes sinalizam que, mesmo com a ementa pré-elaborada pela instituição de ensino, eles têm flexibilidade e autonomia para adaptar o programa da disciplina de língua estrangeira e o material didático às reais necessidades do ensino e da aprendizagem dos alunos:

Cristina-LE: tenho autonomia e flexibilidade. Quando percebo que os alunos têm mais dificuldade em outra coisa, saio do livro didático do programado pra que mais pra frente ele possa alcançar.

Beatriz-LE: Sou flexível, existe um livro e seleciono algumas unidades, mas estou sempre trazendo textos.

Elena-SE: Tenho flexibilidade para adaptar. [...] Procuo trocar um pouco de material, (para que) possa ter coisas novas. (No livro didático as) coisas (são) desatualizadas, precisam (de) complemento.

Denise-LE: Sempre quis ter uma certa independência. A escolha e a seqüência de conteúdos muda. Do que os alunos me oferecem [...] trabalhei tópicos gramaticais a partir das necessidades do aluno.

Fabiana-SE: os professores são livres para trabalhar nas aulas, usar um livro didático, autonomia (para) adotar material didático e atividades complementares.

Angélica-SE: Eu acho que tem que adaptar o material com a realidade do curso e com o nível de conhecimento dos alunos. Eu estabeleço essas questões. O material dá pra cumprir esses critérios.

Giovana-SE: Procuo montar o meu plano de ensino dentro da utilização da língua pela secretária. [...] o programa eu monto.

Hélio-SE: na seqüência eu procuro diversificar se eu vejo que tem que melhorar alguma coisa eu melho.

Com relação à carga horária da disciplina de língua estrangeira, a professora Angélica destaca a falta de tempo que ela encontra para poder trabalhar na sala de aula o conhecimento sistêmico da língua (gramática). Segundo ela, a ênfase durante as aulas recai sobre atividades que envolvem práticas comunicativas menos complexas:

Angélica-SE: A carga horária é muito pouca. [...] Quando falamos na aprendizagem de LE [Língua Estrangeira] na universidade, é importante destacar a falta de preparo dos acadêmicos, e a **baixa carga horária do curso**, então o foco passa a ser a comunicação, e não o aprendizado profundo e detalhista da gramática. O objetivo é atingido se a mensagem é recebida (Grifos nossos).

A professora Angélica leciona na IES2, no curso de Secretariado Executivo Trilíngüe e, conforme a análise realizada sobre o novo currículo em vigor no curso de graduação no item 2, houve um aumento da carga horária total das disciplinas de língua inglesa, de 160 horas/aulas, passou-se para 280 horas/aulas.

Ainda, no seu depoimento, a professora Angélica faz referência à outra problemática enfrentada nos cursos: “a falta de preparo dos acadêmicos”. Em resposta à pergunta número 11: *Qual é a cultura (background knowledge) trazida pelo aluno de Letras / Secretariado?*, o conhecimento prévio dos alunos, ou o que os professores consideram como “uma cultura mais imediatista” é uma preocupação comum entre eles:

Angélica-SE Muito pouco. [...] elas têm uma rotina a qual fecha muito a cabeça com relação ao mundo, buscam coisas fáceis, querem que a coisa ocorra de forma rápida e instantânea.

Beatriz-LE: Muito limitada. Não tem uma concepção de mundo de (forma) sistêmica. Tem medo do professor, de argumentar. A cultura da leitura é muito variada. Alguns estão ali de pára-queadas.

Cristina-LE: Percebi muito quando falo de aspectos culturais, de um país diferente ou de povos diferentes, eu percebo que eles são muito distanciados. Não tiveram muito contato com isso anteriormente. [...] Outra coisa, é a falta de criticidade com relação a tudo que os envolve.

Denise-LE: É uma cultura, não vou dizer que eles não são informados, eles têm maturidade. (Mas) parece que você tem que guiá-los para eles não se perderem. Acho que eles têm muita informação. Aprendo muito com o que eles trazem para a sala de aula. Eles querem se críticos, mas sem conhecimento suficiente.

Fabiana-SE: O pouco que eu percebi eles já têm em mente a importância de aprender as línguas, escolhem e estão cientes das línguas e sabem que são necessárias para o mercado. Embora alguns não tenham essa consciência e nem todos se dedicam, não valorizam muito o curso gratuito; muitos trabalham o dia todo.

Giovana-SE: O nosso acadêmico traz muito pouca cultura, conhecimento de mundo. Porque lêem pouco, têm uma cultura mais imediatista. A língua é apenas uma matéria a mais. Não há um interesse para o aprofundamento, pensando em atuar em uma multinacional. É mais por ser parte da grade curricular. Não há interesse em ler e nem em se aprofundar.

A cultura de mundo trazida pelo aluno, à qual se referem as professoras Angélica, Beatriz, Cristina, Denise, Fabiana e Giovana, como “pouca cultura”, “falta de criticidade”, “não têm uma concepção de mundo de (forma) sistêmica”, Saviani (2005) a estabelece como “síntese precária”. É a condição enquanto aluno; “por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de aluno implica uma impossibilidade [...] de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 2005, p. 70-71). Há de se considerar ainda que a cultura de mundo do aluno é hoje formada sob os preceitos da cultura midiática. Uma cultura de cunho imediatista e de padronização de saberes.

Entretanto, os professores Elena e Hélio, os quais lecionam no mesmo curso, Secretariado Executivo Trilíngüe, na mesma instituição de ensino, IES1, informam que seus alunos têm uma postura crítica com relação ao curso e possuem conhecimento de língua estrangeira e de sua cultura:

Elena-SE: A grande maioria são pessoas que precisam trabalhar. 30% dos alunos tem experiências fora do contexto. Eles são muito críticos, eles argumentam, discutem pra mim. Sabem se posicionar melhor (comparando com os alunos de Letras).

Hélio-SE: Eu acho que a maioria vem com um bom conhecimento na área sócio-política educacional. Muitos já fizeram intercâmbio, então eles já têm uma experiência mais ampla do que é cultura.

Sendo assim, passa-se à análise das metodologias de ensino adotadas pelos professores.

4.2.1.2 A metodologia de ensino de língua estrangeira adotada pelos professores

Na pergunta 9 da entrevista: *Quais são os seus objetivos com a(s) disciplina(s) de língua estrangeira?* e na pergunta 1 do questionário: *Qual é o papel do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no(s) curso(s) universitário(s) em que você atua?*, as informações obtidas forneceram elementos significativos para a análise da metodologia de ensino de língua estrangeira preconizada pelos professores.

Constatou-se que os professores compartilham da mesma metodologia de ensino. A abordagem comunicativa de ensino de línguas, conforme estudada no item 1, envolve a apropriação do conhecimento sistêmico da língua, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências lingüístico-comunicativas. O objetivo metodológico é instrumentalizar o aluno lingüisticamente de forma que, na ocorrência do ato comunicativo, seja na oralidade ou na escrita, a comunicação se aproxime do contexto real de uso da língua estrangeira:

Angélica-SE: o objetivo hoje é a comunicação; **fazer com que** o aluno consiga transmitir e entender uma mensagem, [...] nível intermediário mas de comunicação. Eles têm que tá ouvindo bastante a língua (grifos nossos).

Beatriz-LE: **instrumentalizar** linguísticamente, mas desenvolvendo a competência lingüístico-comunicativa (grifos nossos).

Elena-SE: **Capacitar** os acadêmicos no que se refere ao conhecimento da LE [Língua Estrangeira] envolvendo sintaxe, léxico e aspectos culturais dentro de contextos que mais se aproximem do real (grifos nossos).

Fabiana-SE: Pelo menos **passar o conhecimento** básico das habilidades básicas para eles: escrita, leitura e oralidade de fala (em Língua Espanhola I). (Em Língua Espanhola II) Já trabalhar mais a produção escrita e produção oral, que eles consigam desenvolver uma conversação em língua espanhola sem precisar depender da leitura. **Conseguir criar** uma conversação deles. Em geral, objetiva-se desenvolver as quatro habilidades em LE [Língua Estrangeira](compreensão e produção: oral, auditiva, escrita e leitura). Partindo do nível inicial-básico da língua, para o mais avançado. Algumas vezes ocorre de desenvolvermos mais uma habilidade, outras vezes, outra habilidade, de acordo com o decorrer dos conteúdos (grifos nossos).

Giovana-SE: **Que os alunos saiam** com um conhecimento básico. Que eles possam se comunicar em língua espanhola (grifos nossos).

Hélio-SE: [...] **fazer com que** o aluno se expresse nessa língua (grifos nossos).

A comunicação, segundo os depoimentos dos professores, é o foco principal da metodologia utilizada em suas práticas de ensino de língua estrangeira. Nos informes acima, a expectativa dos professores com relação à metodologia adotada para esse ensino e aprendizagem é enfatizada por meio dos termos: “fazer com que”, “instrumentalizar”, “capacitar”, “passar o conhecimento”, “conseguir criar”, “que os alunos saiam”, “levar o aluno a”. Esse dado evidencia uma postura docente voltada para uma formação acadêmico-profissional sob uma perspectiva reprodutivista. A ação educativa, nesse contexto, se remete ao pensamento da formação para o mercado de trabalho. Além disso, constata-se uma preocupação, entre os professores, com relação ao cumprimento da tarefa que lhes cabe, a de formar o sujeito a partir de uma metodologia suficientemente eficaz para dar conta das exigências que o mercado globalizado exigirá do profissional de língua estrangeira.

Nesse sentido, Palangana (2002) argumenta que a formação do indivíduo na atual sociedade capitalista, agora incrementada com a tecnologia informatizada, pressupõe um conteúdo baseado nos preceitos pragmáticos e atitudinais que devem ser imediatamente incorporados pelo aluno e agregados ao capital por meio de sua força de trabalho. O que reitera, mais uma vez, os objetivos desse mercado capitalista.

Portanto, o desafio para os professores é que eles devem articular a sua metodologia de ensino e aprendizagem de línguas com a formação profissional dos seus alunos. Nas

palavras da professora Elena é: “Levar o aluno a situações reais de uso da língua. Eu sei que é difícil, mas (tenho que) tirar o máximo possível das artificialidades”.

Assim, a metodologia adotada pelos professores tem como “maior desafio” “desartificializar” a aprendizagem da língua que está sendo ensinada. A professora Elena também argumenta que os materiais de ensino ainda funcionam como “ditadores de regras” no ensino de língua estrangeira e faz referência ao livro didático. Essa ocorrência, segundo ela, leva a uma artificialidade do ensino e da aprendizagem:

Elena-SE: [...] por usar o livro didático como apoio, é comum observar que este é seguido como orientador das aulas, o que acaba levando a artificialidade.

Carvalho (1995) e Moita Lopes (1996) dizem que os materiais direcionados ao ensino de língua estrangeira, como o livro didático, apresentam, muitas vezes, situações artificiais de aprendizagem. São materiais adaptados para o ensino de línguas que introduzem, na sua maioria, conteúdos e atividades que carecem de amostras significativas da língua e da sua cultura para o aluno. A artificialidade presente nos livros didáticos, conforme Richards (2002), se deve ao fato de que são materiais elaborados sob uma visão “idealizada do mundo”. Trazem conteúdos e exercícios que não contemplam a criticidade, uma vez que o objetivo maior é poder abranger todas as culturas e contextos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Enfim, são materiais carregados de uma ideologia que padroniza o conhecimento e mantém uma determinada “ordem das coisas” e, portanto, não há necessidade de ser questionada.

Por essa perspectiva, o livro didático, segundo as professoras Cristina e Beatriz, coloca-se como um elemento desarticulador em termos de metodologia, pois “artificializa”, “dissimula” o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, ele também é necessário porque é “sistematizador e organizador” dos programas e dos conteúdos dos cursos de graduação, conforme se pôde constatar na análise feita anteriormente, referente ao programa de ensino, no item 1. Contudo, as duas professoras (Cristina e Beatriz) seguem com a crítica ao papel do livro didático no ensino de língua estrangeira:

Cristina-LE: A questão do livro didático, não só texto, traz muitas coisas prontas e questiono: escuta, mas é um exercício, será que seria interessante para o aluno, será que é isso, como trabalharia a criticidade do seu aluno.

Beatriz-LE: Eu tento (fazer com) que meus alunos tenham pensamento crítico, não seguir só o que os livros dizem.

Com base em Saviani (1997), em termos de métodos, conteúdos e práticas pedagógicas, o livro didático não pode servir para o educador como a sua fórmula educacional “particular” para a promoção do ensino e da aprendizagem. Contrário a isso, o uso do livro didático na sala de aula implica em um exercício constante de análise crítica tanto por parte do professor como pelo aluno. O professor precisa inserir o seu aluno em discussões e confrontos das informações que estão sendo apresentadas por esse material de ensino. Dessa forma, o aluno irá relacionar essas informações ao seu contexto de vida e às reais condições da sociedade na qual ele se insere.

4.2.1.3 A formação para o mercado de trabalho

Na análise dos projetos curriculares dos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo (no item 1), se evidenciou a preocupação em oferecer ao acadêmico uma formação que atenda as demandas do mercado de trabalho globalizado. Também em resposta à pergunta 11 da entrevista: *Qual é a cultura (background knowledge) trazida pelo aluno de Letras / Secretariado?*, os professores Angélica, Elena e Hélio trazem em seus informes a visão que os seus alunos têm com relação à formação profissional:

Angélica-SE: a maioria são recepcionistas, buscam o curso como possibilidade de promoção. Elas querem crescer. Predomina mulheres no curso.

Elena-SE: Eles têm consciência de que eles vão sair do curso, eles vão ter que ir para outros lugares, viajar para o exterior, é isso que eles querem, são ambiciosos.

Hélio-SE: a área deles exige uma busca maior, uma vez que a competitividade “tá no ar”. Desde o início elas participam de projetos, organização de eventos, do ECI, elas se empenham muito. Elas têm uma constante preocupação com a busca profissional.

As visões aqui apresentadas pertencem a alunos dos cursos de Secretariado Executivo Trilíngüe. Por esse meio, nota-se que eles têm a expectativa de que, durante o curso, irão adquirir a formação profissional que almejam, sem perder de vista as demandas do mercado altamente competitivo.

A formação em línguas estrangeiras nos cursos de Secretariado Executivo visa preparar um profissional que se aproprie de conhecimentos mais pragmáticos em termos de línguas. Conforme o currículo vigente do curso de Secretariado Executivo da IES2, um dos objetivos é: “Ser capaz de comunicar-se, de ler e redigir textos técnicos, usando as línguas estrangeiras Inglês e Espanhol”.

Ademais, nas repostas oferecidas à pergunta 2 do questionário: *Qual é a contribuição da língua estrangeira na formação político-cultural dos acadêmicos?*, os professores Angélica, Fabiana e Hélio, atuantes nesses cursos, informam que o objetivo maior é instrumentalizar o aluno em termos lingüísticos para que na sua atuação profissional, ele seja capaz de articular o uso da língua estrangeira conforme as necessidades e os desafios que poderá encontrar no exercício da profissão:

Angélica-SE: [...] preparar o profissional para a situação real do uso da língua.[...] O ensino e aprendizagem de LE [Língua Estrangeira] no curso de Secretariado é de fundamental importância. Em primeiro lugar, a Secretária é o elo de ligação entre Executivo e clientes, sejam estes externos ou internos. Logo, a comunicação deste profissional deve ser clara e objetiva. A LE não só colabora na comunicação, como também na “desinibição”.

Fabiana-SE: Futuro profissional. Eles ainda não necessitam das línguas na profissão deles por enquanto. Eu acho que aqui a gente ainda vê pouco em vista do que a profissão vai exigir depois. Quando eles se depararem num futuro emprego, eles vão precisar desenvolver muito do que eles aprenderam aqui. Eles terão que ser criativos, onde usá-la (a língua) e como usá-la, eles terão que buscar isso. (E12) [...] Ter uma visão de mundo globalizado, sentir-se socialmente incluso nos perfis das exigências do meio profissional atual, dentre tantos outros...

Hélio-SE: [...] o objetivo do ensino/aprendizagem de LE [Língua Estrangeira] na [IES 1] prepara os acadêmicos para a atuação profissional da língua estudada.

Com relação ao curso de Letras, ainda na pergunta 1 do questionário: *Qual é o papel do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no(s) curso(s) universitário(s) em que você atua?*, a professora Cristina expõe sobre as dificuldades que muitos alunos

enfrentam para a aprendizagem da língua estrangeira, o que acarreta mudança de postura e de objetivos por parte do aluno, com relação à formação profissional:

Cristina-LE: Quando o aluno faz opção para uma LE no curso de Letras, acredito ser para que o mesmo venha futuramente exercer a profissão de professor desta língua. Pelo meu contato com os alunos, é isso o que ouço deles. A intenção de ser professor da língua alvo quando se formar. [...] A medida que vão se deparando com as dificuldades na aquisição da língua e no processo de aprendizagem, muito deles mudam de idéia. Há uma certa desilusão. Digo isso, pois ouvi relatos de vários alunos enquanto professora.

Conforme a resposta da professora Denise à pergunta 1, a formação de professores de línguas no curso de Letras ultrapassa o conhecimento lingüístico, pois o profissional precisa apropriar-se da língua estrangeira sob duas perspectivas: saber sobre a língua e, ao mesmo tempo, saber como ensinar essa língua:

Denise-LE: [...]1) a dimensão do conteúdo a ser dado ao largo do período letivo, e 2) a dimensão que vai relacionar tal conteúdo à futura profissão a ser exercida pelo acadêmico, a chamada dimensão prática.

Assim, um dos princípios norteadores do curso de Letras no currículo vigente é a “Formação de profissional que saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua”. Em resposta à pergunta 12 da entrevista: *Como você vê a língua estrangeira na prática acadêmica e profissional de seus alunos? E na vida pessoal?*, a professora Beatriz argumenta que a preparação do aluno para refletir sobre a sua prática profissional no curso de Letras não era privilegiada no currículo antigo:

Beatriz-LE: No currículo antigo, eu já me propunha às inovações da prática informada, para refletir sobre a atuação. Na lingüística aplicada, no reading, foi feito um projeto de como poderiam estar aplicando, ensinando. Para o profissional, como é que eu posso aplicar? Mostrar-lhes como (?) redigir trabalhos acadêmicos.

Outro princípio norteador do novo currículo é o “Desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam ao futuro professor experienciar como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas”. Por esse contexto, a professora Beatriz se manifesta criticamente com relação ao modelo de

formação oferecido ao aluno do curso de Letras. O ensino, segundo ela, é voltado para o treinamento do aluno em metodologias e práticas pedagógicas para o ensino de línguas:

Beatriz-LE: O professor não pode ser apenas “treinado” em metodologias ou práticas pedagógicas, como, infelizmente, ainda ocorre na maioria dos cursos universitários. [...] o profissional é formado, fornecendo a eles, auto-confiança e subsídios para que possa atuar sobre a realidade, modificando-a quando necessário. [...] O ideal seria formar profissionais competentes não só do ponto de vista lingüístico, mas também, do ponto de vista político, social, interacional, bem informado teoricamente sobre todas as questões que envolvem o ensino de LE no Brasil. Dessa forma, estaríamos formando, educando o futuro professor, para tomar decisões e refletir sobre sua prática profissional.

Para ela, o aluno do curso de Letras precisa obter os subsídios necessários a uma formação que não reproduza técnicas nem metodologias pré-determinadas, mas que, com autonomia, possa atuar e intervir sobre a sua realidade profissional futura. Nesse sentido, Paiva ([2006?], p. 5) diz que o novo currículo deve privilegiar a formação de “um aluno mais autônomo, mais responsável pela sua aprendizagem e, portanto, capaz de responder a desafios”.

Moita Lopes (1996) e Wielewicki (2002) corroboram o pensamento de que o ensino de língua estrangeira nos cursos acadêmicos de formação de professores dão prioridade a uma formação predominantemente lingüística. O foco recai sobre práticas comunicativas. Com a característica de um ensino pragmático, empregam-se metodologias de ensino e técnicas que contemplem o conhecimento sistêmico e de funções comunicativas a partir de situações predeterminadas.

Moita Lopes (1996) diz que, por ser uma formação que constantemente se utiliza de técnicas de ensino e de aprendizagem sugeridas, muitas vezes, pelos livros didáticos, os alunos acabam sendo “treinados” em certos modismos, em métodos específicos de aprendizagem, sem conteúdo teórico e crítico. Para ele, essa é uma visão dogmática de ensino e aprendizagem de línguas. Wielewicki (2002) também argumenta que essa visão positivista de formação deve ser mudada pelo professor por meio do engajamento discursivo sobre o seu papel enquanto sujeito político, social e formador, de modo que, na sala de aula, não continue reproduzindo o *status quo* da sociedade moderna atual.

4.2.1.4 A formação política e cultural do aluno

Na pergunta 12 da entrevista: *Como você vê a língua estrangeira na prática acadêmica e profissional de seus alunos? E na vida pessoal?*, e na pergunta 2 do questionário: *Qual é a contribuição da língua estrangeira na formação político-cultural dos acadêmicos?*, os demais dados obtidos remetem ao elemento de que a aprendizagem de uma língua estrangeira interfere no sujeito sob determinados aspectos, como fator emocional, afetivo, motivacional, bem como mudanças de conceitos, valores, desenvolvimento do senso crítico e afirmação de identidades.

Sobre esses aspectos, os depoimentos dos professores indicam que o papel da língua estrangeira na formação do aluno passa inicialmente por questões de ordem emocional, afetiva e de caráter pessoal:

Angélica-SE: A LE (Língua Estrangeira) vem como **desafio** do curso [...] vai depender de cada aluno, para alguns pode ser um fator motivador, quando ele se dá conta de que ele é **capaz** [...] Elas têm baixa estima, com o inglês elas tendem a crescer um pouco mais, elas **se valorizam** (grifos nossos).

Beatriz-LE: Eles contam de traumas sobre a língua inglesa, sobre a sua própria vida. A gente acaba se envolvendo, principalmente nesta parte da **afetividade**. Eles chegam a deixar uma cartinha na sua mesa (grifos nossos).

Cristina-LE: Eu acredito que a língua estrangeira (no caso a língua inglesa) ela faz com que o aluno cresça enquanto aluno de Letras. [...] Eu acho que interfere bastante. O conhecer uma língua estrangeira deixa a pessoa mais **confiante**, mais **aberta**, mais **feliz**, (poder) compartilhar isso com as outras pessoas sempre de uma forma positiva, não tem como ser negativa (grifos nossos).

Elena-SE: Eles sabem muito da importância das três línguas, principalmente o inglês, então eles **se envolvem** fazendo cursos fora. O número de alunos que vão pro exterior é muito grande. Não deu para perceber ainda na vida pessoal. Talvez (os) leve a repensar alguns aspectos culturais. A questão cultural é mais importante (grifos nossos).

Giovana-SE: Eles **se surpreendem muito** e **(têm) curiosidade** quando começam a aprender outras culturas. Conhecer outros modos de vida, festa, tradições. Eles se surpreendem. Até porque antes de ingressarem na faculdade o mundo deles se restringe a sua cidade (grifos nossos).

Verifica-se que os fatores afetivos e motivacionais que intervêm na interação dos alunos com a língua estrangeira são elementos que contribuem para uma aprendizagem significativa da língua pelo aluno.

Ademais, os professores Fabiana, Beatriz, Denise e Hélio sinalizam que a relação entre língua e cultura está presente na concepção de ensinar e de aprender línguas. Eles reconhecem que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira interferem na mudança de conceitos, de valores, no desenvolvimento da criticidade e na afirmação de identidades:

Fabiana-SE: a pessoa não é mais a mesma em sentido de conhecimento intelectual. Ela conhece outras línguas e adquire outros conhecimentos. Pode rever seus próprios conceitos, comparando todo o conhecimento que ele adquiriu na universidade.

Beatriz-LE: As questões culturais que estão inseridas na aquisição da LE [Língua Estrangeira] [...] servirão para ampliar o conhecimento de mundo do acadêmico, que poderá comparar as diferenças culturais e compreendê-las, não no sentido de submeter-se a elas, mas no sentido de melhor apreciá-las e instrumentalizar-se para melhorar sua postura crítica diante do mundo.

Denise-LE: A língua inglesa, se o aluno chegar a enxergar, sim ela é uma ferramenta. Através da língua inglesa, nos PCNs, você tem acesso à cultura. A aquisição pode ser vista de duas maneiras: passiva, eu aprendo o inglês, vou aprender um pouco mais sobre a cultura da língua inglesa. Mais do que o uso é você enxergar a aquisição da língua como uma ferramenta poderosa para se impor na sociedade. Não só respeitar, mas ser respeitado e se fazer enxergar. Depende do objetivos deles (dos alunos).

Hélio-SE: Eu acho que a língua estrangeira contribui para o crescimento pessoal do aluno, uma vez que uma língua a mais contribui no seu ponto de vista cultural. O seu crescimento pessoal torna-se evidente.

Nessa perspectiva, Moita Lopes (1996, p. 43) considera que “A aprendizagem de uma língua estrangeira [...] fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico por meio da aproximação com outra cultura”. Desse modo, a professora Beatriz vê a necessidade de desenvolver, no aluno de Letras, o senso crítico diante da política hegemônica da língua inglesa e de sua cultura:

Beatriz-LE: teria que desenvolver nos meus alunos, noções culturais, políticas e de cidadania, (discutir) qual é a política de ensino de línguas no Brasil. O meu objetivo, além de capacitá-los, o meu sonho seria ver cidadãos atuando em sala de aula. Estou às vezes provocando para falarem, se atualizarem, porque as coisas estão acontecendo. Se eu ajo deste modo, porque estou agindo desta forma? Tomar decisões formadas. [...] Logo que eu voltei (para a universidade), uma acadêmica fez uma crítica ao “deslumbramento” da língua inglesa no ensino da universidade. Vivemos num sistema de colonialismo e usar a língua inglesa em nosso proveito e não se subjugar ao país imperialista. É a língua da Internet, é a língua mais falada no mundo. Tendo acesso à língua inglesa vamos estar competindo em condições de igualdade e não à margem.

Na concepção da professora, a hegemonia de uma determinada língua e sua cultura, como o caso da predominância da língua inglesa nos currículos escolares brasileiros, deve ser trabalhada no sentido de que o aluno saiba reconhecer o seu papel como sujeito crítico em relação a essas questões e não se subjugar a elas :

Beatriz-LE: A contribuição da política está, de certa forma, imbricada na cultural [...]ao tratá-las [o professor] não deverá adotar uma posição de subserviência, hegemonia ou imperialismo cultural diante da LE. E mesmo sendo ela falada por países dominantes, como é o caso da Língua Inglesa no Brasil, país em desenvolvimento [...] o aluno/acadêmico deverá se tornar sujeito deste processo e jamais ser subjugado a ele.

Para Wielewicky (2002), o debate sobre a relação de poder da língua inglesa como língua estrangeira vem crescendo entre os professores de língua estrangeira e defende que a homogeneização lingüística deve ser analisada criticamente.

No entendimento da professora Denise, a apropriação de conhecimentos a partir da aprendizagem de um língua estrangeira contribui para que o aluno se auto-afirme como um sujeito que carrega uma cultura própria e que se coloca diante da sociedade por meio de valores e de conceitos que lhes são inerentes:

Denise-LE: [...] Aprender uma língua estrangeira significa, na concepção à qual me enquadro, apropriar-se de uma ferramenta, a língua estrangeira, a qual abre, possibilidades que se complementam. [Uma das possibilidades] mais ativa e política e ideologicamente mais engajada, é apropriar-se do novo idioma, o qual o aprendiz não só toma conhecimento, mas também o toma para si na intenção de se auto-afirmar, a si mesmo e a sua cultura, valores e ideologias, diante das sociedades.

Os professores Giovana e Hélio reconhecem também que o aluno passa a conhecer outras realidades históricas de vida e que o “confronto” com essas outras realidades permite construir sua própria história como “cidadão ativo” na sociedade:

Giovana-SE: [...] la lengua extranjera contribuye para la formación política del académico siempre que éste se entere de otras realidades, de los problemas de otros pueblos y que caminos siguieron, y a que llegaron. [...] Además de su desarrollo político, lo hace un ciudadano más culto y consciente de su papel de actuante en el destino y caminos de su historia. Deja de ser simplemente un espectador y pasa a tomar parte de la historia.

Hélio-SE: A contribuição político-cultural das Les [Línguas Estrangeiras] na formação dos acadêmicos visa torná-los cidadãos mais críticos concernentes ao sistema sócio-político-cultural em que eles estão inseridos. Isto ocorre através de uma nova inserção em uma outra cultura, o que da condições aos acadêmicos de confrontarem diversos aspectos entre o seu contexto e o novo contexto abordado. Diante disso, os acadêmicos de LE aumentam sua visão nos aspectos aqui relacionados.

Por fim, verifica-se, por meio dos informes dos professores até o momento, que o papel do ensino e da aprendizagem de línguas envolve ainda o papel do professor de língua estrangeira no processo.

4.2.1.5 O papel do professor no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira

Resgatando-se os depoimentos dos professores, o papel do professor de Letras é formar o seu aluno sob duas perspectivas: ensinar determinado conteúdo ao aluno e ensinar o aluno como ensinar esse mesmo conteúdo, oferecendo-lhe uma formação direcionada à sua futura prática profissional como professor de língua estrangeira :

Denise-LE: o professor do curso de Letras (o que me inclui) tem a preocupação em pensar a disciplina que ministra sob 2 dimensões: [...] Ambas as quais, no curso de Letras, têm a ver com o aprender (1) e o aprender a ensinar (2). Acredito que seja esse o papel, conseguir dar conta dessas 2 dimensões do conhecimento junto aos alunos.

O papel do professor de línguas, segundo a professora Giovana, atuante no curso de Secretariado Executivo, está diretamente relacionado à perspectiva de formação positivista:

Giovana-SE: **Creo que mi papel como educadora es fomentar, proporcionar medios** para que el aprendiz crezca como individuo y pueda aprimorar sus conocimientos **para llegar a ser un profesional actuante, con condición de competir en el mercado laboral[...]** (grifos nossos).

Um dos objetivos do curso em que atua na IES2 é, portanto, “Formar profissionais qualificados, com visão ética e humanística, empreendedores, para todas as áreas de Secretariado Executivo Trilíngüe, aptos a conviver com novos paradigmas e mudanças permanentes no ambiente socioeconômico e empresarial e capazes de intervir nesse ambiente”.

Ademais, a necessidade de uma formação de caráter humanístico, também apontada nos novos currículos dos respectivos cursos, é manifestada pelos professores Cristina e Hélio:

Hélio-SE: Concomitantemente às questões que se relacionam à gramática, ou melhor, aos aspectos que visam o bom desempenho do professor de línguas, observa-se também uma constante preocupação concernente à formação teórico-crítica dos alunos no sentido de pensarem, ou de se questionarem, exatamente qual o papel deles enquanto professor. **Um dos aspectos discutidos e visados diz respeito à visão do professor como formador de cidadãos críticos, isto por meio do ensino/aprendizagem de uma nova língua e, por conseguinte, de uma nova cultura** (grifos nossos).

Cristina-LE: [...] **acredito que os outros colegas (outros professores) têm o alvo de que o aluno saia da sala de aula com criticidade.** Como prática, que ele busque também esses aspectos que ele viu na sala enquanto acadêmico. Levantar aspectos críticos dos alunos deles (grifos nossos).

Conforme o atual currículo de Letras, são dois os objetivos que pressupõem essa formação: primeiro, “proporcionar uma formação de profissional que tenha autonomia para tomar decisões e responsabilidades pelas opções didático/pedagógicas feitas” e, segundo, “formação de profissional que saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua”.

Passa-se aqui à análise da segunda questão deste estudo para que, ao final, se possam tecer discussões relevantes a respeito dos resultados obtidos.

4.2.2 As concepções de uso dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira pelos professores

De acordo com o exposto no início do capítulo, neste segundo momento da análise pretende-se levantar elementos relevantes para três aspectos: primeiro, a(s) metodologia(s) empregada(s) pelos professores no uso pedagógico das mídias na sala de aula de línguas; segundo, as concepções dos professores sobre a contribuição do uso pedagógico das mídias para a formação política e cultural do aluno e, terceiro, as concepções sobre o papel do professor no contexto de utilização dos recursos midiáticos no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira.

Para dar início à análise, contextualiza-se a realidade dos professores acerca do contato e do conhecimento que eles têm com relação às mídias. Em resposta à pergunta 13, da entrevista: *Você tem preferência por alguma mídia para seu uso pessoal? Se positivo, qual(quais)? Se negativo, por que não?*, os professores demonstram ter acesso à tecnologia e fazem uso constante de uma grande variedade de mídias dentro e fora do âmbito profissional:

Angélica-SE: Eu gosto bastante de trabalhar com imagens. CD-ROM no computador, ler e ouvir música, Internet.

Beatriz-LE: No momento é o e-mail. É o que tenho usado mais. (Uso para) correção de projetos de pesquisa. Fica muito mais fácil.

Cristina-LE: Mídia eletrônica, gosto de visualizar a revista USA Today, particularmente, porque fala bastante de assuntos pessoais e também porque é em inglês. Speak-up, televisão e filmes locados.

Denise-LE: Internet, TV, jornais impressos, revista, livros da área.

Elena-SE: Internet.

Fabiana-LE: Eu gosto muito de uma revista em língua espanhola, é uma revista alemã. Eu uso muito a Internet pra minha vida pessoal e profissional. Para e-mails, pesquisar (em língua portuguesa) pra procurar alguma coisa que eu preciso. Mas principalmente o e-mail para digitação, no caso o computador.

Giovana-SE: Gosto muito da música. Eu acho que a música está ligada ao ser humano desde os homens da caverna. É um recurso altamente motivador e extremamente barato. [...] A Internet (é um bom recurso) mas nem sempre está ao alcance, (somente) no ambiente de trabalho.

Hélio-SE: Eu gosto de filme. Francês e americano. Música em francês.

Observa-se, portanto, que os professores se utilizam de diferentes mídias para atender suas necessidades pessoais, entretenimento e projetos de trabalho.

Em se tratando do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, de acordo com as respostas oferecidas na pergunta 14, da entrevista: *Como você considera o uso dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira? Comente*, as professoras Angélica, Cristina, Fabiana e Giovana, consideram importante o uso das mídias, uma vez que contribui para determinados fatores intrínsecos ao ensino e à aprendizagem de línguas. Tais fatores são a aproximação da realidade da língua e da sua cultura estudadas, a oportunidade de uma aprendizagem baseada nos interesses e nas necessidades do aluno e o aprimoramento da abordagem no ato de ensinar do professor de línguas:

Angélica-SE: Extremamente importante. Porque se o professor trabalha sozinho, o que ele passar vai ser a visão que o aluno tem da cultura, da língua. Às vezes eu posso passar de uma forma e ser mal compreendida.

Cristina-LE: Eu considero positivo porque se eu escolher algum desses recursos, com certeza vou ter em mente o interesse dos meus alunos.

Fabiana-SE: Considero de muita importância. Eles auxiliam em todo o processo, tanto o de ensino, para o professor, quanto o de aprendizagem, pelo aluno. Normalmente a gente escolhe os que são de maior interesse do aluno.

Giovana-SE: Eles são fundamentais, caso contrário, o professor fala lá na frente, o aluno escuta e copia e escreve o que está no quadro. Há de existir uma proximidade com a realidade.

Os professores Elena, Beatriz, Cristina, Denise, Fabiana e Hélio sentem a necessidade de introduzir as mídias na prática de ensino de língua estrangeira, uma vez que os alunos já estão incorporados a essa cultura midiática. Conforme as suas respostas à pergunta número 21, da entrevista: *Você sabe se seus alunos utilizam algum recurso midiático de forma autônoma como fator de aprendizagem inicial ou de extensão da sala de aula (atividades independentes)? Comente.*, os próprios alunos se utilizam das mídias como estratégia de aprendizagem e prática da língua estrangeira fora da sala de aula:

Elena-SE: Eles comentam, filmes em DVD, músicas. [...] tem ainda o e-pals, não ouvi falar sobre isso ainda.

Beatriz-LE: As conversas por e-mail, salas de bate-papo. Usaram algo do Shakespeare. Leitura, cinema, MTV e aprendem muitas gírias.

Cristina-LE: [...] muitos deles me dizem que utilizam música e tradução de música, mesmo que eu não trabalhe isso, para adquirir vocabulário, filmes locados. Agora, mídia impressa ou mídia eletrônica, nenhuma.

Denise-LE:- Eles já comentaram que uma das estratégias é assistir filmes sem legenda e acompanham letra de música.

Fabiana-SE: Eles ouvem música em espanhol. Não perguntei ainda esse ano. Clip de músicas e não sei se buscam na Internet.

Hélio-SE: Eu creio que sim. (Para aprimoramento da) língua e (da) cultura. Conversam via Internet.

A professora Elena enfatiza ainda que, na sua prática de sala de aula, as mídias são, até o momento, pouco usadas; por ser uma cultura na qual os alunos já estão inseridos, ela as está introduzindo, aos poucos, nas suas aulas:

Elena-SE: É pouco usado. Eu estou fazendo tentativas, deixo sempre como opção. Eles já absorveram essa nova cultura.

Com base nos estudos da “pedagogia crítica da mídia” (KELLNER, 2001; GIROUX, 1997; SILVA, 2002) a linguagem das mídias já está presente no modo de viver e de pensar do aluno. A presença massificada dos aparelhos eletrônicos e digitais na sociedade midiática educa as mentes dos sujeitos desvinculando-os da “cultura elaborada” preconizada na escola e no Ensino Superior; ou seja, gera-se uma cultura de massa, de senso comum.

O professor Hélio também considera que as mídias, hoje, já fazem parte do processo educativo e não há como deixá-las fora do ambiente escolar e acadêmico:

Hélio: Atualmente a mídia está quase que intrínseca no processo (ensino/aprendizagem). Esses ensinamentos devem ser levados para a sala de aula.

Na pergunta 18, da entrevista: *Qual(uais) o(s) recurso(s) disponível(eis) na sua IES?*, os professores Beatriz, Denise, Fabiana, Giovana e Hélio, informam sobre as dificuldades que muitas vezes encontram para utilizar determinadas mídias nas instituições onde trabalham:

Beatriz-LE: o laboratório de idiomas é muito antiquado (e está mais adequado ao) método áudio-lingual. Ele deve ser modificado, toda hora tem problema. O laboratório multimídia, a sala de projeção foi um grande avanço, DVD, CD-ROM, vídeos. O acesso ao computador é limitado para os alunos do período noturno. Não há computadores suficientes na universidade. A biblioteca não tem tanto computador.

Denise-LE: o projetor de multimeios não (é) muito acessível.

Fabiana-SE: a instituição tem poucos computadores e nunca levei os meus alunos..

Giovana-SE: há o quadro-negro e giz. Os demais não há na biblioteca, não há revista, periódicos, fitas, filmes, nada. Toca-fita, TV, (são) de uso coletivo, aparelho de som. Laboratório audiovisual sem material próprio. Há uma sala de informática de uso coletivo.

Hélio-SE: De difícil acesso: PowerPoint e filmes. É difícil passar um filme aqui (pois) o deslocamento do bloco 38 é muito difícil.

Observa-se que, apesar das dificuldades que os professores têm com relação à disponibilidade dos recursos midiáticos nas instituições de Ensino Superior onde trabalham, na pergunta 15, da entrevista: *Você faz uso de algum recurso midiático? Qual /Quais?*, 7 (sete) dos 8 (oito) professores diz utilizar diferentes mídias nas suas práticas de ensino de língua estrangeira:

Angélica-SE: O áudio, aparelho de som, o laboratório de línguas, o LD, figuras, imagens no retroprojetor, cartões reais e preparados didaticamente por mim.

Beatriz-LE: Há uma troca de e-mails toda a semana. [...]comecei com o msn, lista dos endereços eletrônicos da turma.

Cristina-LE: [...] a mídia impressa. Como Speak-up (revista), textos do USA Today, filmes, powerpoint, computador, projetor de multimídia, retroprojetor, laboratório de línguas e vídeo didático temático.

Elena-SE: Internet, e-mail. Quero introduzir o messenger para ler, ouvir e falar. Porque ele poderá conseguir falar comigo em inglês e conversar com amigos ou estrangeiros.

Fabiana-SE: Textos impressos, livro didático, propagandas, panfletos. Propagandas: embalagens de produtos. Músicas, Internet, impressão. Você consegue tudo na Internet hoje.

Giovana-SE: Etiqueta, material de propaganda em geral, texto de jornal, revista, filmes, às vezes até capítulos de novela brasileira dublada em espanhol.

Hélio-SE: Quase todas as aulas, o áudio.

Paiva ([2006?]) enfatiza que mesmo se tendo o acesso às mídias (impressa, eletrônica e digital), não se pode perder de vista aspectos importantes como o estabelecimento de critérios para a sua seleção e os objetivos para sua utilização no ensino e na aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, as respostas das professoras Beatriz e Denise à pergunta 14, da entrevista: *Como você considera o uso dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira? Comente.*, mostram que essas professoras reconhecem a necessidade de se estabelecer uma sistematização do uso dos recursos midiáticos no ensino:

Beatriz-LE: Depende do uso. Não adianta deslumbrar-se. Não ter uma sistemática e sem (entendimento) senão não há progresso. Estabelecer alguns parâmetros, é mais que uma necessidade, ele tem que aprender. É necessário, não adianta dizer gosto ou não gosto. (Usar) outros recursos e estar se atualizando.

Denise-LE: Considero muito enriquecedor, mas podem ser muito perigosos. Depende do uso que o professor faz em sala. Agora tá na moda, você usa Internet, vídeo, livro didático porque eles odeiam o livro didático, não são como eles gostariam. Mas pode acontecer que o professor resista ao livro didático e use os recursos midiáticos como uma maneira de escapar o uso do livro e não traça objetivos para o uso desses recursos. Exige muito mais de você adequar sua metodologia a eles. E se você vai passar um filme, para quê? Depois você vai refletir sobre o quê? Para que parem para pensar.

Os informes das duas professoras indicam que não se pode fazer uso das mídias no ensino apenas por ser uma inovação tecnológica ou um “modismo”. Precisa-se pensar nas reais necessidades de utilizá-las na prática de ensino do professor e não apenas servirem para substituir outras mídias, a exemplo, o livro didático que, conforme o professor Hélio, é bastante utilizado:

Hélio-SE: Importante pra tentar melhorar a abordagem do ensino de línguas porque existem alunos que aprendem somente por meio de um livro didático.

Por essa perspectiva, é importante que o professor utilize as mídias – tanto aquelas de fins específicos quanto as de uso social - com propósitos e objetivos bem definidos. O uso educativo desses recursos midiáticos no ensino não deve se limitar ao aspecto motivacional pela busca do “encantamento” ou “deslumbramento” da aprendizagem por

parte do aluno. A utilização das mídias como apoio ao ensino e à aprendizagem precisa articular a ação pedagógica do professor com a formação para a crítica e a autonomia do seu aluno.

Há professores que procuram, portanto, adequar o uso dos recursos midiáticos às suas metodologias de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira. Isso pode ser constatado por meio do depoimento da professora Denise:

Denise-LE: Aos poucos estou adequando minha metodologia, o que faço muito são textos da Internet, sugestões de atividades, tudo que é gênero de textos você encontra. Trabalho muito com música, e filme já passei.

Verifica-se, até o momento que, alguns professores (Beatriz, Denise e Hélio) estão cientes da relevância e das implicações pedagógicas subjacentes ao uso dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Com isso, observa-se uma preocupação desses professores em adequar a prática de utilização das mídias a uma pedagogia de uso na sala de aula. Buscam sistematizar uma metodologia em que os recursos midiáticos possam auxiliar na prática pedagógica da abordagem de ensino de língua estrangeira a qual estão inseridos: o ensino comunicativo.

4.2.2.1 Metodologia adotada para o uso pedagógico dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira

Com base nos depoimentos dos professores obtidos por meio das perguntas 16: *Com que finalidade(s) você faz uso dos recursos midiáticos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira ?*, 20: *Você se utiliza de algum recurso midiático para realizar avaliação na sala de aula? Comente.*, e 22, da entrevista: *Os recursos midiáticos podem auxiliar na prática das habilidades lingüísticas? Qual (ais) ? Comente.*, a incorporação das mídias na prática metodológica do ensino comunicativo de língua estrangeira por eles adotada tem como objetivo auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem nos seguintes aspectos: desenvolver e avaliar as habilidades lingüístico-comunicativas; contribuir para o ensino do conhecimento sistêmico da língua (gramática e vocabulário); trazer a realidade da língua estrangeira e de sua cultura para o contexto de sala de aula; e, também, motivar o aluno para a aprendizagem de línguas.

- Os recursos midiáticos como apoio no desenvolvimento das habilidades lingüístico-comunicativas (compreensão auditiva, produção oral, leitura e produção escrita):

Angélica-SE: Com os recursos midiáticos ele vai **ouvir, ler e escrever**, seja através das figuras, do *listening*. Ele poderá desvendar uma outra cultura e interpretar e respeitar outros costumes (grifos nossos).

Beatriz-LE: -**Todas as habilidades**, (o trabalho com) **a pronúncia** está voltando através do ensino supra-segmental do sentido, **o som** muda o sentido. Ele precisa ter acesso a isso. O **reading, writing**, registro específico (grifos nossos).

Cristina-LE: Eu acho que a questão do *listening* inclusive quando **o aluno vê e ouve a língua-alvo**, sempre que o professor estiver envolvendo para que isso, e não deixar a vontade. Preparar o aluno para aquilo que ele vai ver (grifos nossos).

Denise-LE: [...] *speaking* e reflexão (grifos nossos).

Elena-SE: **Escrita e leitura** mais acessíveis. (Para) a questão oral é mais específico (grifos nossos).

Fabiana-SE: Dá pra desenvolver a **produção de leitura, escrita, oralidade**. Tenho o texto e o CD áudio, eles podem desenvolver o áudio (grifos nossos).

Hélio-SE: Eles podem **melhorar na aquisição lingüística** tanto como input e output. **Oral, escrita**. (Por exemplo) a apresentação em **PowerPoint como output e filmes como input** (grifos nossos).

Os professores também informam que usam variadas mídias para avaliar os seus alunos nessas habilidades:

Angélica-SE: Para fazer avaliação de exercício de escuta e figuras também, criadas por mim.

Beatriz-LE: (Na atividade com) e-mails, trocam, guardam os textos e ao final trocam novamente e vem se houve a evolução; a cada bimestre há uma auto-avaliação e uma minha (do professor).

Cristina-LE: Em provas orais os alunos usam música, TV, o Powerpoint.

Denise-LE: Normalmente o aparelho de som ou vou ao laboratório de línguas para exercício de listening.

Elena-SE: O msn como avaliação oral. O e-mail é um tipo de avaliação do progresso que eles vão tendo (começo e final); se ele consegue se soltar, melhorar a própria escrita, corrigindo os seus erros.

Giovana-SE: Trago muitas gravuras para contar histórias. Coloco filmes em Espanhol e tiro o som, deixo apenas as imagens e peço para que eles criem diálogo. Fitas de fonética e letras de música. Redação oral e escrita com charges jornalísticas.

Hélio-SE: Normalmente passo trabalho como seminário e eles utilizam o PowerPoint (com as apresentações) em francês.

- A contribuição do uso das mídias como apoio ao ensino do vocabulário e da gramática (conhecimento sistêmico):

Giovana-SE: Tanto **ouvir música** de diferentes cantores e nacionalidades e perceber diferentes pronúncias. Através da música eles contrastam os diferentes sotaques e **podem trabalhar vocabulário, gramática** e a (habilidade) auditiva desperta mais e todo o bimestre é parte de avaliação: histórias gravadas) (grifos nossos).

Fabiana-SE: **Leitura de textos**, leitura oral de texto. (Em turmas) mais avançadas dá pra pegar uma **propaganda** e fazer questões em espanhol. **Retirar os conteúdos gramaticais estudados dali** (grifos nossos).

Angélica-SE: Uma questão inicial na sala de aula “first meetings”. Eu **passei a gramática** e presenciaram isso no laboratório de idiomas **através de diálogos, identificando as palavras, a gramática e os significados** (grifos nossos).

Cristina-SE: Foi usado um **texto impresso** falando sobre a cafeína. **O objetivo foi reforçar o Present Perfect** e discutir um relato de uma mulher depois que havia deixado a cafeína, a dieta alimentar (grifos nossos).

Denise-SE: **Atividades específicas de gramática** tiradas da Internet. (grifos nossos).

- As mídias contribuem para aproximar o aluno à realidade da língua e de sua cultura na sala de aula de línguas:

Beatriz-LE: É a forma de interação mais natural e acessível. Em situações reais de interação. A mídia eletrônica provoca interações reais.

Hélio-SE: Eu acho que só o professor falando ela é carregada de influência da língua materna. Se a gente proporciona um sistema de áudio de forma mais freqüente eles têm um contato mais próximo com a forma “primitiva” da língua estrangeira.

Giovana-SE: [...] ele é real, não é como o livro didático. Gera um clima de naturalidade, de espontaneidade e de realidade.

Elena-SE: Fica mais próximo da cultura com a imagem. Quando você fala cada um visualiza de um jeito. Assim a imagem dá um efeito mais real.

Em resposta à pergunta 3, do questionário: *Você usa recursos midiáticos (mídias impressas, eletrônicas ou digitais) na sua prática de sala de aula? Em caso afirmativo, como? por quê? e para quê? Em caso negativo, por que não?*, as professoras Beatriz, Cristina, Fabiana e Giovana consideram as mídias, sobretudo impressas, como materiais capazes de trazer para a sala de aula a autenticidade dessa língua. O objetivo, segundo elas, é proporcionar ao aluno um ambiente de ensino “mais natural”, “espontâneo”, “acessível” e “real” da língua estrangeira em aprendizagem:

Beatriz-LE: representam fonte valiosa de material autêntico, atualizado e de grande interesse discente. [...]o próprio aluno coleta notícias de jornais em LE na NET e traz para a discussão em sala de aula.

Cristina-LE: Geralmente trago textos que são parte de uma revista eletrônica, como por exemplo USA Today (Internet), também revistas como Speak-up. Utilizo-as por tratarem temas atuais, textos agradáveis (de interesse do aluno), e claro, são pertinentes, estão em inglês, ou seja, a língua alvo.

Fabiana-SE: [...] utilizo mais as (mídias impressas) como por exemplo propagandas, revistas, textos impressos e até mesmo o material didático em LE. Com as turmas iniciais peço embalagens de produtos, que são exportados e normalmente tem a escrita em língua portuguesa, Inglesa e Espanhola. Existem também os produtos dos países do mercosul que apresentam escrito apenas em português e Espanhol.

Giovana-SE: Cuando hay el recurso de la Internet aprovechola muy a menudo porque es riquísimo en informaciones. En resumen: utilizo textos de periódicos, documentarios, mapas, banderas, libros, cajas y envase de productos que hay en cualquier supermercado y con esto logro clases más dinámicas, alegres, alumnos más atentos y mis metas y objetivos son realizados con mucho más facilidad.

Segundo Carvalho (1995), no ensino comunicativo de línguas, as mídias, com exceção dos materiais elaborados para fins educativos, são consideradas “materiais autênticos”. Por estarem desvinculadas do processo de adequação da língua para fins didáticos, as mídias possibilitam o aluno a participar de situações reais da língua na medida em que ele interage com elas; promovem “acesso direto” à cultura da língua que ele está

aprendendo e apresentam insumo suficiente para trabalhar o seu estímulo e a sua motivação para a aprendizagem da língua estrangeira.

Contudo, Porto (1998, p. 28) considera que há de se refletir sobre o uso dos recursos midiáticos como “recursos auxiliares” no ensino, pois, dependendo da abordagem pedagógica que se tenha (referindo-se a autora a dois tipos de abordagem: uma que apela para a contestação dos conteúdos trazidos pelas mídias e aquela que reproduz as “verdades” incultadas nos conteúdos das mídias), o ensino remete à uma “ilustração” ou “representação” da realidade para o aluno, incorrendo em uma dissimulação ou distorção dessa realidade.

Quando questionados sobre o livro didático na pergunta 23, da entrevista: *O que pensa sobre os livros didáticos dirigidos ao ensino de língua estrangeira no Brasil?*, em relação ao material produzido para o ensino de língua inglesa, os professores informam que há uma grande variedade. Entretanto, fazem a crítica de que, por serem materiais na sua maioria importados, não contemplam a realidade do aluno brasileiro. Além disso, padronizam o ensino do professor e o conhecimento do aluno e, como são intencionalmente produzidos, ficam desprovidos de uma visão crítica com relação ao mundo:

Angélica-SE: Hoje, eu acho que temos bastante opção. Nunca vai ser o suficiente, nunca serão completos porque cada um tem sua necessidade específica. [...] tem muitos que são bem abrangentes. Depende muito da maneira que o professor direciona.

Beatriz-LE: Muito aquém da realidade. Não aproveitam o potencial midiático.

Cristina-LE: Eu acho uma lástima porque eles são usados no Brasil, é claro que têm que ter os aspectos culturais. Eu falo que deveria ser voltado para o aluno brasileiro. É complicado porque no Brasil temos várias classes sociais. “Have you been to India lately?” parece até ridículo, é muito complicado eu falar qual seria o tipo de livro didático ideal para o aluno brasileiro trabalhar com o livro estrangeiro.

Denise-LE: Os que eu já tive contato sempre seguem um padrão, uma rotina. [...] Têm a língua sistematizada.

Elena-SE: Procuo trocar um pouco de material, (para que) possa ter coisas novas. (No livro didático as) coisas (são) desatualizadas, precisam (de) complemento.

A mesma crítica segue com relação aos materiais direcionados às demais línguas estrangeiras, línguas espanhola e francesa. Os professores Fabiana, Giovana e Hélio, indicam que há poucos livros, são importados e descontextualizados e são ainda de alto custo para o aluno:

Fabiana-SE: Tem uns muito bons com os quais eu gosto de trabalhar. Só que infelizmente a maioria é ainda direcionada aos ensino médio e fundamental e ao vestibular. As editoras dão muita ênfase no ensino fundamental e vestibular. Principalmente nas áreas específicas há uma falta muito grande. Precisamos de mais materiais específicos, (há somente) dois materiais brasileiros (que considero bons) para o Secretariado e para o curso de Administração.

Giovana-SE: O livro didático, há poucos materiais para o Secretariado. Alguns vem da Espanha, mas já pressupõe conhecimento da língua. Dificilmente você encontra um livro didático em Espanhol para um luso falante. Por isso, eu uso vários livros para completar a minha ementa. Porque não há um livro didático voltado para o Secretariado e que a secretária seja uma não-nativa. Como agravante, ele é muito caro, está fora do poder aquisitivo dos nossos alunos. É mais difícil para o aluno gastar setenta ou oitenta reais com um livro didático de Espanhol do que para Contabilidade, por exemplo.

Hélio-SE: O material de francês no Brasil é importado. Não há material produzido no Brasil. Falta alguma relação com o cotidiano do aprendiz brasileiro, com o seu contexto. A gente confronta (as culturas) e falta, ele não oferece recursos para esses confrontos.

Em resposta à pergunta 19, da entrevista: *Qual é a atitude de seus alunos quanto ao uso dos recursos midiáticos na sala de aula? Comentam? Questionam? Reprovam? Aprovam?*, as respostas dos professores indicam que as demais mídias – o laboratório de línguas, a Internet, o data-show, DVD, filme, música, entre várias outras – são motivadoras para o aluno pois saem da rotina, despertam o seu interesse e curiosidade para a participação em aula e para a aprendizagem da língua estrangeira.

Angélica-SE: [...] é um diferencial do curso dentro da IES. Elas saem de uma rotina de sala de aula normal, pra ficar na cabine, ajuda bastante. A concentração é mais trabalhada. A aula é mais produtiva no laboratório de línguas.

Beatriz-LE:- A receptividade, eles adoram a troca de e-mails para falar de assuntos pessoais, oportunidade de conhecer melhor o outro, adoram textos fora do livro, sala de projeção [...].

Denise-LE:- Eles gostam muito. Tudo o que sai eles gostam bastante. Tem que se tomar cuidado para que não se torne maçante.

Elena-SE: São mais motivadores, data-show, DVD, é visível, O brasileiro é visual; é melhor do que ficar só vendo o professor. Fica mais próximo da cultura com a imagem.

Fabiana-SE: Eles gostam. Eles comentam muito, eles gostam de falar. Eles gostam muito, se deixar a aula voa. Mas não dá pra usar sempre, mas quando é possível é gratificante. As atividades normalmente são em grupos. Essas atividades despertam mais o interesse deles porque provoca. Deixa mais aberto para a discussão, eles podem expor as idéias deles, eles se sentem mais realizados.

Giovana-SE: Algumas turmas, 1º ano, gostam, aprovam, cobram sempre do professor.

Hélio-SE: Eu observo uma boa reação. Às vezes eles pedem filme, música também.

4.2.2.2 As contribuições do uso pedagógico das mídias para a formação política e cultural do aluno de língua estrangeira

As respostas dos professores à última pergunta do questionário, número 4: *Na sua visão, o uso dos recursos midiáticos contribui na formação político-cultural dos acadêmicos? Comente.*, apresentaram, segundo os informes das professoras Beatriz e Giovana, a visão de que o contato direto com a cultura estrangeira, hoje proporcionado pelas mídias, contribui para a construção do cidadão participativo e com visão global sobre os diferentes povos e suas culturas:

Beatriz-LE: [...] na medida que eles tem acesso a todo este mundo virtual globalizado, eles estão sendo “empowered” nesse novo meio. Neste mundo globalizado em que vivemos, com contato direto e rápido entre todos os povos e culturas, negar ao aluno o acesso ao mundo virtual, significaria negar a ele condições de igualdade para atuar no mundo, sociedade onde vive, com espírito crítico e exercendo sua cidadania plenamente.

Giovana-SE: Hoy día aprender una lengua no puede estar limitado al conocimiento de reglas gramaticales y de escritura. Hay que conocer la cultura de los otros para poder respetarla, con esto el aprendiz tiene una visión más globalizada de otros pueblos y otras realidades y no sólo de la lengua.

As professoras Beatriz e Elena, acreditam também que a busca contínua de informações e de aprimoramento intelectual é uma das principais contribuições dos recursos midiáticos para a construção da autonomia pelo aluno:

Beatriz-LE: [...] os recursos mediáticos contribuem para a autonomia do acadêmico, no sentido de buscar, por si só, durante toda a sua vida, constante aprimoramento e educação continuada.

Elena-SE: No caso de pesquisa, a autonomia. [...]. Não dou endereços de sites. O fato de o aluno pesquisar, buscar caminhos diferentes, eles têm que saber buscar, achar. Não quero formar todos iguais, cada um tem que buscar outras informações.

Entretanto, quando questionados sobre a seguinte pergunta: *Na sua opinião, o uso dos recursos midiáticos proporciona a interdisciplinaridade no ensino de língua estrangeira? Comente.* (pergunta número 26, da entrevista) evidenciou-se, pelas respostas, que os professores estão comprometidos com o cumprimento dos programas e conteúdos fixados para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Isso, de certa forma, desvincula o ensino de um trabalho que envolva questões interdisciplinares, também subjacentes ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto da sociedade midiática:

Hélio-SE: [...] no atual contexto acadêmico, isso é difícil. O próprio programa barra isso.

Angélica-SE: De início não muito porque o foco realmente é o conteúdo (gramatical ela quer dizer).

Elena-SE: Deveria (risos). Ele pode proporcionar se o professor abrir. Por insegurança em outra áreas, ele se fecha. A língua estrangeira pode abraçar outras áreas.

Questionados sobre a análise que fazem dos conteúdos apresentados pelas mídias nas suas práticas docentes (pergunta número 17, da entrevista: *Você realiza alguma análise sobre as informações veiculadas pelos recursos midiáticos com seus alunos? Comente.*), as professoras Angélica, Beatriz e Cristina, ofereceram os seguintes dados:

Angélica-SE: Warm-up inicial. **Levo fatos atuais da realidade.** É interessante para estimular e no início da aula e algumas **comparações** durante a aula. **Quem já ouviu falar? Quem quer dar seu ponto de vista? Assim é mais fácil gerar a discussão** (grifos nossos).

Beatriz-LE: “Global warming”. Eles trouxeram vários **textos da Internet** para a sala de aula. **Trabalham em grupo** para **verificar que tipo de informação** (estão presentes nos textos). Nem toda a informação é correta., (pois deve-se) **ver a procedência do site** e **mostrar o uso** para eles (grifos nossos).

Cristina-LE: Você dá um **texto de uma guerra recente numa revista atual gerando uma discussão** sobre aquilo. **O quê leva à guerra? Por que fazem aquilo? Pergunto se temos guerra no Brasil.** Ver como o aluno se comporta, se ele se abala com isso. **Sempre pergunto como o aluno trabalharia isso com os seus alunos, se aquele texto seria interessante** (grifos nossos).

Percebe-se que as professoras se utilizam dos recursos midiáticos com uma proposta de leitura criticamente engajada. Seleccionam um tema, usam como fonte uma determinada mídia e levam o assunto para ser discutido na sala de aula. O assunto é problematizado e os alunos se posicionam, tecem comparações e verificam a procedência, no caso da proposta da professora Beatriz com a pesquisa de textos da Internet.

Na perspectiva da pedagogia crítica da mídia, a emancipação político-cultural do aluno precisa passar pelo processo de contestação e crítica dos valores e das normas de comportamento hoje propagados pelas mídias de massa. Conforme Kellner (2001, p. 10), é preciso que “o sujeito entenda a cultura e a sociedade em que vive. Para isso, é necessário dar-lhe o instrumental de crítica que o ajude a reconhecer a manipulação da mídia e a produzir formas diferentes de transformação cultural, sua própria identidade e resistência”.

Os demais professores também fazem uso de determinadas mídias, porém o foco é trabalhar elementos estruturais da língua estrangeira em aprendizagem, como organização textual, tradução, correção gramatical e pronúncia. Privilegiam a metodologia adotada para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (ensino comunicativo) com a ênfase na instrumentalização do aluno para a aquisição da competência lingüístico-comunicativa:

Denise-LE: Principalmente com **textos, documentários, filmes. Discutimos a mensagem, a estrutura de organização textual** (grifos nossos).

Elena-SE: Ainda não deu tempo. (A professora refere-se ao fato de estar retornando à instituição após seu afastamento para o Mestrado).

Fabiana-SE: A gente analisa sim. **Analisa a forma escrita em língua estrangeira.** O correto, como deve ser escrito, também a forma de marketing. Você acha que o texto está bom? Se você fosse fazer uma **propaganda**, você mudaria alguma coisa? Também, porque vem em três

línguas, tanto nós podemos estar utilizando aqui no Brasil. **É produto que todo mundo adquire de uma certa forma** (grifos nossos).

Giovana-SE: Capítulo de livro de Jorge Amado traduzir ao espanhol e de Pablo Neruda traduzido ao português. O quanto se pode dar originalidade do outro e sua realidade nesta tradução. Já **analisamos divulgações em supermercado e apontamos erros sérios**, da Zaeli. Esta empresa não paga tradutor, um aluno de Letras, usa tradutor automático o que dificulta a comunicação (grifos nossos).

Hélio-SE: Se a gente assiste a um filme a gente trabalha questões gramaticais (as quais) podem ser entendidas como **pronúncia, sintaxe**, também **algumas questões culturais** que aparecem no filme. Até mesmo, a própria qualidade (do filme) já mostra a cultura da língua (grifos nossos).

Constata-se que, dentre os 8 (oito) professores, as professoras Angélica, Beatriz e Cristina buscam, na sua prática docente para a formação acadêmica, uma proposta pedagógica específica para a utilização das mídias no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira. Elas não se detêm apenas ao programa curricular, ao material didático e à metodologia de ensino de línguas adotada nos cursos de graduação. Objetivam que seus alunos desenvolvam o senso crítico com relação aos fatos trazidos pelos variados canais de informação confrontando-os com as suas realidades sociais.

Nesse sentido, a experiência formativa no Ensino Superior, seja em qualquer área do conhecimento, deve considerar as influências da massificação da cultura midiática sobre os saberes dos acadêmicos, que são conceitos e valores ideologicamente incorporados nos conteúdos trazidos pelos meios de comunicação de massa. Portanto, quando na utilização desses meios no processo de ensino e de aprendizagem, nesse caso da língua estrangeira, os professores devem ter em mente uma proposta de uso direcionada ao desenvolvimento do senso crítico do seu aluno em relação à cultura propagada pela mídia. O confronto de idéias e valores irá construir no aluno a cultura do discernimento e da visão crítica sobre as realidades postas na sociedade. A partir disso, ele irá elaborar os saberes que levará para a sua vida.

Nessa mesma discussão, os professores foram questionados sobre a análise dos conteúdos apresentados pelas mídias envolvendo as culturas estrangeiras (perguntas 24: *Como você vê/analisa o conteúdo dos recursos midiáticos (LDs, CDs de áudio didáticos, vídeos didáticos, vídeos musicais, documentários, programas televisivos, programas de rádio, laboratório de línguas, softwares educativos, músicas em áudio, filmes, revistas,*

jornais) em relação às culturas estrangeiras? e 25, da entrevista: Você utiliza os recursos midiáticos com o objetivo de que o aluno possa conhecer outras culturas? Comente.):

Beatriz-LE: Muitos ainda tentam vincular o **imperialismo cultural**. Ignoram totalmente a cultura do outro povo. É como se o outro não tivesse cultura. **Há muitos pesquisadores lingüistas procedentes de países dominantes**. (Deve haver) uma preocupação clara de que **não existe apenas uma língua inglesa** (grifos nossos).

Cristina-LE:- Muitas vezes a gente encontra em um **material** algo **extremamente bairrista, sexista** eu vou dar justamente isso pro aluno na esperança que ele enxergue isso. Muitas vezes é uma surpresa, porque às vezes o aluno traz consigo algum questionamento sobre isso e a gente aprende muito com o aluno (grifos nossos).

Denise-LE: É um conteúdo, dependendo da fonte até dá para valorizar: jornais, Internet, é realmente aquilo como ela está sendo transmitida para nós. (Mas) **as informações são muito distorcidas** Depende em termos de maturidade, de buscar em outras fontes. Sempre desconfiar.[...] Da maneira como estão na Internet, **temos muita tendência em endeusar a outra cultura. É um país economicamente poderoso e a cultura e a língua disseminadas**. Sempre temos a tendência de que nunca tá bom o que vem do Brasil e **a gente tende a adotar maneiras de pensar, induzindo a gente que o jeito deles é melhor. Propaganda do refrigerante Coca-Cola, não sei se o gosto geral é verídico ou se isso é imposto. Os ataques terroristas se isso realmente causou tanto impacto comparado ao de Hiroshima e Nagasaki** (grifos nossos).

Elena-SE: A gente sempre vê os dois lados. Existe a posição crítica. A gente sabe que **a condição do Brasil lá fora é muito estereotipada**. Eu não confio em tudo o que se coloca. [...] Eu acho que é **fazer contraponto**. Um noticiário (pode) **confrontar** com o artigo de jornal **para que o aluno forme uma opinião sobre isso** (grifos nossos).

Fabiana-SE: Alguns retratam de forma boa, adequada que dá uma compreensão geral para o aluno. **O filme “Spanglish”, o título não condiz com o que realmente trata o filme**. Alguns vídeos culturais sobre países, são um pouco antigos, precisam ser atualizados (grifos nossos).

Giovana-SE: É engraçado porque **ele vende a imagem que o país quer mostrar e não a imagem real daquele país. A imagem é distorcida pela TV, da realidade. Se vende aquilo o que a mídia quer vender**. Se nota **palavras forçadas**, pessoas de uma classe social com uma fala forçada, por mais que a mídia se aproxime, não traduz (grifos nossos).

Hélio-SE: A gente **confronta (as culturas) e falta, ele (o livro didático) não oferece recursos para esses confrontos**.

Na relação que fazem da mídia com a cultura estrangeira, os professores apontam a crítica de que os conteúdos midiáticos são intencionalmente carregados de valores ideológicos e, portanto, são conteúdos falsos, dissimulados, distorcidos. Evidencia-se, desse modo, que os professores, em geral, percebem a existência de uma ideologia cultural fortemente presente nos variados recursos proporcionados pela mídia: TV, jornais, Internet, filmes e o próprio livro didático. Reconhecem que os conteúdos veiculados por esses recursos são “representações” da realidade, imbuídos de não-verdades e, portanto, não condizem com o que seria a realidade social do indivíduo, de sua cultura e de seu país.

Pelas respostas dos professores, nota-se também que, em relação ao tema da cultura estrangeira, eles trabalham sob uma perspectiva de leitura crítica da mídia na sala de aula de línguas quando dizem que buscam confrontar os conteúdos midiáticos, passando pela análise da procedência dessas informações juntamente com os seus alunos. Contudo, o professor Hélio argumenta que o livro didático “não oferece recursos para esses confrontos”.

O depoimento da professora Denise, exemplifica um posicionamento crítico diante das informações apresentadas pela mídia, no caso, a Internet, com relação ao poderio econômico e alienante da cultura estrangeira. Ela questiona até que ponto a influência da força hegemônica de uma determinada cultura é capaz de desarticular pensamentos, conceitos e identidades pertencentes a uma outra cultura. A relação aqui é feita entre Brasil e Estados Unidos. Menciona a força ideológica presente nos produtos culturais como a *Coca-Cola* e a questão dos ataques terroristas veiculados de forma impactante pela mídia.

A pedagogia cultural da mídia se efetiva, portanto, por meio dos seus produtos culturais - gerados e mantidos pelos interesses capitalistas na sociedade do consumo – com o objetivo de despersonalizar e coisificar o sujeito, tornando-o um adepto quase que inconsciente das suas produções culturais. Nesse sentido, em termos de hegemonia lingüística e cultural, a que os professores atribuem à língua inglesa, pode-se dizer que o que ocorre é uma “aculturação inconsciente” do indivíduo, uma vez que a ideologia presente nas produções culturais é manter junto ao sistema político e econômico, a língua e a cultura de quem detém o poder.

Sendo assim, no depoimento da professora Beatriz, ela diz que a hegemonia da língua inglesa e de sua cultura na mídia precisa ser contestada na sala de aula de línguas. Por esse aspecto, Moita Lopes (1996) enfatiza que os professores brasileiros de língua estrangeira, sobretudo de língua inglesa, precisam ter uma postura crítica diante da atitude

colonizadora da indústria cultural. Eles devem se ater a uma postura pedagógica que leve em conta essa tendência de alienação e de colonização dos meios de comunicação de massa com relação à língua estrangeira.

Diante disso, verifica-se que os professores, de um modo geral, estão cientes do poder que as mídias exercem sobre as pessoas e a sociedade. De acordo com os teóricos engajados na perspectiva da pedagogia crítica da mídia (KELLNER, 2001; GIROUX, 1997; SILVA, 2002), a cultura propagada pela mídia deve ser trazida para o confronto nas instituições educacionais fundamentais e de formação acadêmica de forma que alunos e professores construam seus saberes a partir da crítica e do desvelamento das verdades incobertas pelas mídias de massa. Em se tratando especificamente da formação em língua estrangeira, as ações dos professores de línguas precisam, sob o atual contexto de globalização e de massificação da cultura, mais que nunca, estar voltadas para a prática da indagação e da provocação do aluno com relação aos aspectos políticos, econômicos e ideológicos subjacentes ao seu ensino e aprendizagem.

Retomando-se a discussão, a cultura midiática já foi incorporada pelo aluno. É uma cultura desvinculada da crítica da realidade posta. O uso pedagógico dos recursos midiáticos depende exclusivamente do professor em sistematizar a sua utilização de modo a vinculá-la ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Para finalizar esta análise, verifica-se a seguir qual o papel do professor de língua estrangeira neste contexto, sob a visão dos professores-participantes.

4.2.2.3 O papel do professor no contexto de utilização dos recursos midiáticos para o ensino e aprendizagem de línguas

No que se refere ao papel do professor diante do uso pedagógico dos recursos midiáticos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, os depoimentos dos professores, de um modo geral, apontam para três aspectos: o professor de línguas como aquele que adota uma determinada abordagem de ensino e aprendizagem; o professor que articula o uso das mídias com o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, e o professor de línguas que assume o papel de mediador e orientador.

Beatriz-LE: A contribuição pode ser imensa, dependendo da abordagem que o professor dá ao processo ensino/aprendizagem de LE. [...] A contribuição da política está, de certa forma, imbricada na cultural, pois o professor, ao tratá-las, não deverá adotar uma posição de subserviência, hegemonia ou imperialismo cultural diante da LE.

A contribuição do uso dos recursos midiáticos para a formação do aluno depende muito da abordagem de ensinar e de aprender do professor. Ele deve tratar, por exemplo, da questão política que envolve a língua estrangeira e não ser subserviente a essa língua e à sua cultura.

O professor precisa articular o uso das mídias com o processo de ensino e aprendizagem. Não deve adotar somente um recurso midiático na sua prática pedagógica de ensino. É preciso que faça a seleção dos materiais, sobretudo, os materiais autênticos. Deve considerar ainda que ele não é o centralizador do processo educativo, pois deve levar em consideração os conhecimentos e os pontos de vista dos alunos:

Elena-SE: Se [...] o professor tiver o discernimento de não apenas seguir o LD, mas apresentar, oferecer ao aluno oportunidades reais de uso da língua bem como o conhecimento cultural da L. alvo a LE [Língua Estrangeira] pode contribuir muito, através do uso do material autêntico e atual, descentralizando o professor como o detentor do saber ao lembrar que o aluno tem experiências e opiniões pessoais diferentes do professor e dos demais alunos.

O professor de língua estrangeira deve considerar os recursos midiáticos como meios de apoio ao ensino. Que eles possam contribuir na transmissão de conteúdos, porém que não substituam o professor. Reconhecer ainda que esses recursos representam uma fonte enriquecedora de materiais para o ensino de língua estrangeira:

Hélio-SE: O uso de tais recursos pode contribuir na formação político-cultural dos alunos se o professor souber trabalhar com estes recursos no sentido de que eles auxiliam suas aulas, ou seja, contribuam para melhorar, ou facilitar a exposição de determinados conteúdos disciplinares, enriquecer as aulas, trabalhar com materiais atuais, etc. Contudo, o professor não deve deixar que tais recursos “dêem” as aulas em seu lugar, isto não contribuiria de forma alguma para a formação dos alunos.

Por fim, o professor deve ser sempre o orientador do aluno na busca de informações por meio dos recursos midiáticos e mediador na verificação de sua fonte e sua veracidade.

Cabe ao docente, portanto, fomentar a discussão e a reflexão dos assuntos tratados por esses meios:

Denise-LE: Os alunos às vezes precisam de orientação, por exemplo, em uma pesquisa na Internet, saber se situar, como “double check the information” pra verificar a veracidade ou a qualidade das fontes (sites) de pesquisa. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental como orientador mesmo.[...] depende do professor trazer/apontar dados interessantes/discutíveis a respeito do que foi visto, que leve de fato o aluno a refletir e pensar sobre o assunto em questão e que ele(a) sinta nessa atividade um crescimento,[...].

Assim sendo, realiza-se a seguir uma discussão dos resultados obtidos por meio da análise.

4.2.3 **Discussão**

A discussão pretende esclarecer e compreender, por meio dos resultados alcançados, as duas questões que direcionaram toda a análise. A primeira verificou o papel do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo Trilíngüe; a segunda, analisou as concepções de uso dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira pelos oito professores participantes da pesquisa.

Com base nos resultados, constatou-se que, na visão dos professores, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras nos respectivos cursos de graduação está relacionada a uma formação acadêmico-profissional do aluno para o mercado de trabalho. Hoje, sob os preceitos da globalização e do acúmulo de capital pelas grandes empresas e corporações, se exigem profissionais polivalentes com competências e habilidades em línguas estrangeiras que possam agregar valor ao mercado altamente competitivo, seja como professores de línguas (em escolas comerciais, em cursos técnico-profissionalizantes, escolas do ensino regular e no Ensino Superior) ou como secretários executivos (atuantes em médias e grandes empresas, multinacionais e grandes corporações estrangeiras).

Conforme os objetivos para a formação, estabelecidos nos novos currículos acadêmicos desses cursos, também estudados nesta pesquisa, os professores atendem as

exigências desses currículos uma vez que consideram a formação profissional dos acadêmicos o objetivo principal que move as suas ações educativas. Os professores cumprem as ementas e os programas das disciplinas de línguas, previamente estabelecidos pelas instituições, ainda que tenham uma certa flexibilidade e autonomia para adaptação dos conteúdos de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

De um modo geral, os professores-participantes se preocupam em fornecer ao aluno os subsídios necessários ao conhecimento de línguas para que, como um profissional competente em línguas, ele possa estar apto para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a formação ocorre por meio da aplicação de técnicas e métodos e da utilização de materiais que sustentam a metodologia de ensino utilizada pelos professores: o ensino comunicativo. Segundo Giroux (1997), a presença de uma racionalidade técnica e instrumental, hoje, no ensino evidencia uma formação técnica e especializada para executar procedimentos de conteúdos e instrução predeterminados, o que ele chama de “pedagogias de gerenciamento”.

Na prática educativa desses professores, contempla-se uma metodologia de ensino de língua estrangeira comum a todos, a qual tem como teoria subjacente a comunicação em língua estrangeira por meio da interação social entre o aluno e a língua em aprendizagem. Sob essa base teórica, o enfoque metodológico recai sobre o uso da língua estrangeira em situações comunicativas que se aproximem da realidade social. Para a formação dentro dessa “abordagem de ensino” (ALMEIDA FILHO, 1993), os professores buscam instrumentalizar os seus alunos por meio do desenvolvimento de competências e de habilidades lingüísticas e comunicativas. Desse modo, a formação dos alunos em língua estrangeira consiste na instrumentalização lingüística do conhecimento sistêmico da língua (gramática) e na prática e desenvolvimento de habilidades orais e escritas.

A teoria subjacente, portanto, à metodologia de ensino utilizada pelos professores é a formação lingüística sob o princípio do uso da língua estrangeira para a comunicação em uma situação “próxima ao mundo real”. Observou-se, desse modo, que os professores concebem essa metodologia como sendo a “mais eficiente”. Ademais, por basear-se no uso real (atender as necessidades do “mundo real”) da língua, o objetivo, para esses professores, é “desartificializar” as situações de uso da língua estrangeira em aprendizagem pelo aluno.

Constata-se, portanto, que “o ensino da língua está sendo tomado como um instrumento ideológico” (MOITA LOPES, 1996, p. 47). Uma ideologia presente nessa

metodologia que incute no professor e no seu aluno o pensamento de que, para ter conhecimento de uma língua estrangeira, é preciso “desartificializá-la”, ou seja, tratá-la como se fosse o próprio nativo desta língua, ou pelo menos, aproximar-se disso, quase que “naturalizá-la”. Moita Lopes (1996, p. 50) condena essa postura de ensino, pois diz que o “processo de identificação com o ‘outro’ leva o colonizado [professores e alunos] a imitá-lo, esquecendo ou abandonando sua própria cultura”.

O papel desses professores, segundo seus informes, é trabalhar com as práticas e técnicas eficazes que dêem conta de desenvolver e aprimorar as habilidades lingüístico-comunicativas do aluno na sala de aula, tendo-se o ensino comunicativo como a metodologia de ensino subjacente. Desse modo, os alunos poderão sair dos cursos, efetivamente preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho que hoje se apresenta altamente competitivo.

O material de ensino, sobretudo, o livro didático, se estabelece como o elemento que direciona e controla o ensino comunicativo preconizado pelos professores. São esses materiais que direcionam os conteúdos e as atividades práticas a serem trabalhadas na sala de aula de línguas.

Entretanto, com base nos depoimentos dos professores, o papel do material didático vem sendo questionado e criticado. Os professores argumentam que os livros didáticos, a maioria estrangeiros, reforçam a “artificialização” do ensino de línguas para o aluno brasileiro. Ou seja, não condizem com a teoria preconizada pela metodologia em uso, que é trabalhar a língua estrangeira em situações reais ou bem próximas ao “mundo real”. Assim, Carvalho (1995) e Moita Lopes (1996) reconhecem que os materiais direcionados ao ensino de língua estrangeira apresentam situações artificiais de aprendizagem. A adaptação para o ensino de línguas faz com que conteúdos e atividades não apresentem amostras significativas da língua e da sua cultura para o aluno. Richards (2002, p. 27) diz que isso se deve ao fato de que são materiais elaborados sob uma visão “idealizada do mundo”. Carregam uma ideologia que padroniza o conhecimento e mantém uma determinada “ordem da coisas”.

Em se tratando da segunda questão analisada: Quais são as concepções de uso dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira pelos professores ?, em princípio, o uso das mídias é introduzido nas práticas de ensino dos professores para contribuir com a formação profissional.

Teoria e metodologia subjacentes ao uso das mídias. Os dados obtidos revelaram que os professores utilizam os recursos midiáticos nas suas práticas pedagógicas seguindo o ensino comunicativo como base teórica e metodologia para o ensino. Portanto, o uso das mídias nos contextos de ensino desses professores se faz, inicialmente, com o objetivo de desenvolver a competência e as habilidades necessárias dos seus alunos em termos de conhecimento de língua estrangeira.

Na promoção do ensino de línguas, o uso dos recursos midiáticos vem reforçar e reiterar as práticas lingüístico-comunicativas do método de ensino utilizado pelos professores. No ensino e aprendizagem, voltados ao curso de Letras, o futuro professor precisa ter competência comunicativa na língua estrangeira e saber aplicar os conhecimentos adquiridos em relação às técnicas e aos métodos considerados eficazes e pragmáticos na prática docente. Os secretários executivos, por sua vez, serão “bem sucedidos profissionalmente” se tiverem a competência lingüística exigida pelas grandes empresas.

Na visão dos professores, a promoção de um ensino de qualidade, que atenda às exigências do mercado de trabalho, precisa de instrumentos de apoio ao ensino que possam reforçar ainda mais o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do seu aluno. Dá-se assim, importância à incorporação dos recursos midiáticos nas práticas pedagógicas desses professores.

As mídias como “materiais autênticos”. Os materiais autênticos são vistos pelos professores como uma contribuição significativa para a formação lingüística, pois apresentam possibilidades de aproximação de contextos de uso real da língua na sala de aula de línguas.

A introdução das mídias é gradativa, uma vez que os professores estão ainda inseridos no uso do livro didático. Porém, reconhecem que esse material, de certa forma, já não condiz com a abordagem do ensino comunicativo (WIDDOWSON, 1978; ALMEIDA FILHO, 1993), conforme discussão anterior, e também percebem que os alunos já estão inseridos na prática de uso das mídias fora da sala de aula.

Carvalho (1995, p. 44), reforça que os materiais autênticos são inseridos no ensino e na aprendizagem de línguas para levar o aluno a participar de situações reais da língua por meio da interação com esse tipo de material. São mídias que permitem o “acesso direto” à cultura da língua que o aluno está aprendendo e apresentam insumos suficientes para o estimular na sua aprendizagem.

A leitura crítica dos conteúdos midiáticos. Inicialmente, com base nos depoimentos dos professores, evidenciou-se que 3 (três) professoras, Angélica, Beatriz e Cristina⁷¹), buscam, nas suas práticas de ensino de língua estrangeira, uma proposta pedagógica específica para a utilização das mídias no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira. Procuram modificar o programa curricular, diversificando os materiais de ensino (utilizando-se de variadas mídias) e trabalham dentro da metodologia do ensino comunicativo de línguas sob uma perspectiva dialógica. Propõem atividades que desenvolvam o senso crítico dos alunos com relação aos fatos trazidos pelos variados canais de informação, confrontando-os com as suas realidades sociais. Nesse sentido, Swan (1985) diz que o professor de língua estrangeira precisa enxergar na sala de aula um contexto do mundo e considerar os aspectos sociais, políticos, culturais e pessoais que existem fora dela.

As professoras se utilizam dos recursos midiáticos com uma proposta de leitura crítica. Selecionam um tema, usam como fonte uma determinada mídia e levam o assunto para ser discutido na sala de aula. O assunto é problematizado e os alunos se posicionam, tecem comparações e verificam a procedência.

Os demais professores também fazem uso de determinadas mídias, porém o foco é trabalhar elementos estruturais da língua estrangeira em aprendizagem, como organização textual, tradução, correção gramatical e pronúncia⁷². Privilegiam a metodologia adotada para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (ensino comunicativo) com a ênfase na instrumentalização do aluno para a aquisição da competência lingüístico-comunicativa.

Contudo, na relação que fazem da mídia com a cultura estrangeira, os professores analisam os conteúdos midiáticos e reconhecem que estes carregam valores ideológicos. Percebem a existência de uma ideologia cultural provocada pela hegemonia de uma determinada cultura e de sua língua sobre as demais.⁷³. Reconhecem que os conteúdos veiculados por esses recursos não são verdadeiros, pois apenas “representam” aquilo que seria a realidade.

Por fim, evidencia-se que, com relação a uma metodologia específica de uso, há alguns professores que buscam uma sistematização do uso nas suas práticas. Os demais, ainda estão voltados ao cumprimento dos programas e da metodologia que, na visão deles,

⁷¹ Conforme páginas 121 e 122.

⁷² Conforme páginas 122 e 123.

⁷³ Conforme página 124.

precisa ser seguida. Porém, reconhecem a importância do uso dos materiais autênticos, inclusive para reforçar a metodologia adotada.

Proposta de leitura crítica na sala de aula de língua estrangeira. Para finalizar a discussão, resgata-se a proposta de leitura crítica na sala de aula de línguas, apresentada previamente no item 3, seção 3.4 deste estudo, com base nos aportes teóricos dos Estudos Culturais da mídia.

A proposta que se oferece vai ao encontro de uma pedagogia de uso dos recursos midiáticos na sala de aula de línguas sob uma perspectiva de leitura crítica dos conteúdos trazidos pelas mídias. Nessa proposta, o trabalho com o uso dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira deve passar por uma análise reflexiva que leve o aluno a criar seu próprio modo de se apropriar da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e construir significados, identidade e forma de vida. A presença das mídias é, portanto, relevante para que se propicie esse contexto pedagógico (KELLNER, 2001). Com base na teoria dos Estudos Culturais (SILVA, 2002), a perspectiva crítica diante do uso dos recursos midiáticos no ensino de línguas estrangeiras está na relação de poder da língua estrangeira – poder que se afirma nos conteúdos transmitidos pelas mídias – sobre as posturas do professor e a formação do aluno.

Desse modo, a sala de aula de língua estrangeira servirá como um espaço para a discussão e para o diálogo. Cabe ao professor orientar as atividades que serão desenvolvidas dentro dessa proposta de utilização dos recursos midiáticos.

A seguir, passa-se às considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar as concepções teórico-metodológicas que os professores universitários adotam em relação à utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira. O contexto e os sujeitos pesquisados foram 8 (oito) professores de língua estrangeira que atuam nos cursos de graduação em Letras e Bacharelado Executivo Trilíngüe de duas instituições de Ensino Superior na cidade Maringá.

Com base na análise dos dados levantados por meio de questionários e de entrevistas, chegou-se a resultados significativos que revelam terem os professores consciência de que a educação vivencia hoje as interferências das inovações tecnológicas, uma vez que fora do ambiente acadêmico, os indivíduos já se encontram inseridos no “mundo midiático”. Assim, a inserção das mídias no ensino torna-se evidente para esses professores, os quais buscam meios para introduzi-las em suas práticas docentes no Ensino Superior.

Nas concepções teórico-metodológicas que os professores do Ensino Superior adotam com relação à utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, verificou-se, por meio da pesquisa empírica, que os professores estão incorporados em uma metodologia de ensino (ensino comunicativo), a qual, teoricamente, se sustenta na perspectiva da interação social, na construção do significado lingüístico por meio do uso social da língua, ou seja, nas relações sociais entre o indivíduo e o ambiente. Porém, na prática metodológica, esses professores trabalham sob os preceitos da padronização e da sistematização dos conteúdos, pelo cumprimento de ementas e programas, pelo uso compulsório de materiais de ensino, que são estabelecidos por um sistema de ensino, com o objetivo de controlar e gerenciar as tarefas do professor e, também, a formação do aluno.

Assim sendo, os professores inserem de forma gradativa os “novos” recursos tecnológicos nas suas práticas de ensino. Constatou-se que o trabalho pedagógico com as mídias no processo de ensino e de aprendizagem de línguas no Ensino Superior é recente, uma vez que a maioria desses professores (cinco) não demonstraram ter uma proposta metodológica de sua utilização em suas práticas docentes. Com exceção de (três) professoras que apresentaram evidências de que buscam vincular o uso dos recursos

midiáticos no ensino de forma sistematizada, criteriosa e sob uma perspectiva de leitura crítica.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa empírica, discutidos ao final da análise das páginas 123 a 130, o objetivo principal dos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo Trilíngüe é formar o aluno para o mercado de trabalho. Conforme constatou-se, tanto o papel do ensino e da aprendizagem de línguas como o uso dos recursos midiáticos no processo educativo, estão vinculados a uma formação acadêmica e, sobretudo, profissional que se conformam na perspectiva da divisão social do trabalho humano, a se formar “mentes executoras” em detrimento de uma formação que contemple “mentes pensantes”.

Ao final, espera-se que uma abordagem teórico-metodológica tenha sido oferecida no item 3, deste estudo, com relação às possibilidades de uso dos recursos midiáticos pelos professores, atentando-se para uma visão crítica e reflexiva no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na perspectiva dos Estudos Culturais da mídia. Sugere-se ainda, a inclusão de disciplinas nos currículos acadêmicos ou de práticas pedagógicas que contemplem leituras críticas sobre os aspectos políticos, ideológicos, econômicos, sociais e culturais subjacentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, de modo que os professores de língua estrangeira possam fazer uso de uma metodologia de ensino que favoreça essas discussões.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AKTOUF, O. *Pós-globalização, administração e racionalidade econômica: a síndrome do avestruz*. São Paulo: Atlas, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALMEIDA, R.; TERUYA, T. K. Uma abordagem pedagógico-crítica do filme “Spanglish” em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Contrapontos. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí*, v. 6, n. 2, p. 360-365, maio/ago. 2006.
- ALVES, J. F. *A invasão norte-americana*. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANTUNES, A.; BROWN, C. [2006?]. *O silêncio*. Disponível em: <<http://arnaldo-antunes.lettras.terra.com.br/lettras/91708>>. Acesso em: 20 jun. 2006.
- AUSUBEL, D. P. et al. *Psicologia educacional*. 2. ed. New York: Interamericana, 1980.
- BAUDRILLARD, J. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1991.
- BONNICI, T. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: Eduem, 2000.
- BOURDIEU, P. “Editor’s introduction”. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.

BRAVERMAN, H. Principais efeitos da gerência científica. In: _____. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974. p. 93.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 42.

BROWN, H. D. Comparing and contrasting First and Second language acquisition. In: _____. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980. p. 58.

CARDOSO, R. C. T. *O imaginário comunicativo entre professores de língua estrangeira/inglês: e sua confrontação com teoria externa*. 2002. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CARROLL, B. J. *Testing communicative performance*. Oxford: Pergamos, 1980.

CARVALHO, J. A M. de. *The use of feature films in EFL classes in Brazil*. Bauru: Edusc, 1995. (Cadernos de Divulgação Cultural).

CASTANHO, M. E. L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra. 1999. v. 1.

CATANI, A. *O que é capitalismo*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUI, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CHRISTOFOLETTI, R. *Ética e cinema: notas sobre uma experiência didática*. Univale. [2006?]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-nline/det.asp?cod=64560&type=P>>. Acesso em: 2 fev. 2006.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. UK: Cambridge University, 2002.

- CURTY, M. G. et al. *Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses*: (NBR 14724/2002). Maringá: Dental Press, 2002.
- DEBORD, G. *Society of the Spectacle*. Detroit: Black and Red, 1967.
- DICIONÁRIO da língua portuguesa. Larousse. São Paulo: Ática, 2001.
- DRUCKER, P. F. *A sociedade pós-capitalista*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- FERREIRA, A B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1328.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GASPARIN, J. L. Processo sócio-libertador. In: ALTOÉ, A. et al. (Org.). *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. Maringá: Eduem, 2005. p. 97-114.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. ed. Brasília, DF: CNTE, 1999.
- GIANNOTTI, J. A. Vida e obra. In: MARX, K. *Para a crítica da economia política do capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 16.
- GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, no 1, p. 127-131, 2001.
- GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Eduel, 2005.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, H. Memória e pedagogia no mundo maravilhoso da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 132-137.

GOMES, R. O quê a indústria cultural dita como sucesso? *Jornal Gazeta do Povo*, Curitiba, 5 de fevereiro de 2006. Caderno G, p. 6.

HOGGART, R. *The uses of literacy*. London: Chatto & Windus, 1967.

IANNI, O. O mundo do trabalho. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista: USF-IFAN, 1996. p. 37-38.

JOHNSON, K. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1982.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KACHRU, B. B. *The other tongue: English across cultures*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KARLING, A. *A didática necessária*. São Paulo: Ibrasa, 1991.

KELLNER, D. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. *Kinderculture: the corporate construction of childhood*. New York: Westview Press, 2004.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LABOV, W. *The study of non-standard English*. London: National Council for Teachers of English, 1969.

LADO, R. *Language Teaching. A scientific approach*. United States: McGraw-Hill, 1964.

LEFFA, V. L. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). *O professor de línguas construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 346.

LEONEL, Z. *Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal de Educação*. 1994. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

LIMA, E. M. de. *Teoria transformacional e ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Al Livro Técnico, 1981.

LOJKINE, J. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKII, L. S. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6 ed. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1998. p. 25.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 8. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2004.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

MARTIRANI, L. A. O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário. In: PENTEADO, H. D. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 168.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Difel, 1984. Livro 1.

MARX, K. *Para a crítica da economia política do capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 1º capítulo. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

McLUHAN, M. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem topográfico* São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

McLUHAN, M. *O meio são as mensagens, um inventário de efeitos*. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MELLO, G. N. de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MORIN, E. *Cultura de massas no século vinte: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

NAS ASAS da qualidade total. *Revista Educação*, [s.l.], ano 9, n. 99, p. 56-58, jul. 2005.

PAIVA, V. L. M. de O. *A formação do professor de línguas*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, [2006?]. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/textos.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PALANGANA, I. C. *Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

PASSINI, J. *Essência e futuro da idéia de uma língua internacional*. [2006?]. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/04/351154.shtml>>. Acesso em: 12 abr. 2006.

PENTEADO, H. D. *Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes*. In: _____. (Org.). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 13.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PFROMM NETTO, S. *Tecnologia da educação e comunicação de massa*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Arte e Comunicação, 1976.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO T. M. E. *Educação para a mídia: pedagogia da comunicação: caminhos e desafios*. In: PENTEADO, H. D. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POWER, C. Not the Queen's English. *Newsweek*, Dayton, 7 mar. p. 41-45, 2005.

PRAXEDES, V. Estudos culturais e ação educativa. *Revista Espaço Acadêmico*. [2005?]. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/027/27w/ap.htm>>. Acesso em: 7 dez. 2005.

REBELO, A. *Culta, bela e ultrajada: um projeto em defesa da língua portuguesa*. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001. p. 1-16.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, [s.l.], p. 26-30, Apr. 2002.

RIVERS, W. M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

SABINO, R. F.; ROCHA, F. G. *Secretariado do escriba ao Web Writer*. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

SAVIANI, D. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 8, p. 63-77. jan./abr. 1997.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, M. L. A. (Org.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-38.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. 4. ed. São Paulo: Unesp: Brasiliense, 1995.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, S. A. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. In: _____ (Org.). *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad, 2003. p.19.

SKINNER, B.F. *A análise do comportamento*. São Paulo: EDU: EDUSP, 1975.

SOARES, S.G. Inovações no ensino superior: reflexões sobre educação a distancia. In: CASTANHO, S. (Org.). *O que há de novo na educação superior*. SP: Papyrus, 2000. p. 237.

SOUZA, A. J. de. *Geografia lingüística: dominação e liberdade*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

- STACK, E. M. *The language laboratory and Modern Language*. New York: Oxford University Press, 1966.
- SWAN, M. A critical look at the communicative approach (1, 2). *ELT Journal*, London, v. 39/1, p. 55. Jan. 1985.
- TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1995.
- TERUYA, T. K. *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. Maringá: Eduem, 2006.
- VALENTE, J. Armando. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: Unicamp; NIED, 1999.
- VASCONCELLOS, C. S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- VECCHIO, R. *Poemas no ônibus*. Porto Alegre: Edição 2004. Disponível em: <<http://portalliteral.terra.com.br/literal/calandra.nsf/0/FF6381400926033703256ED900552EE?OpenDocument&pub=T&proj=Literal&sec=Noticias>>. Acesso em: 24 nov. 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- WIDDOWSON, H. G. *Knowledge of language and ability for use: applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WIELEWICKI, V. H. G. *Literatura e sala de aula: síncope e contratempos. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras*. 2002. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- WILKINS, D.A. *Grammatical, situational and notional syllabuses*. Proceedings of the Applied Linguistics. Copenhagen: Oxford University, 1972.
- WILLIAMS, Raymond. *Culture and society*. London: Chatto & Windus, [1958].
- YOUSSEF, A.N. *Informática e sociedade*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- ZUIN, A. A. Seduções e simulacros: considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em Educação. In: PUCCI, B. *Teoria Crítica e*

Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 153-174.

APÊNDICES

Apêndice A

Caro(a) professor(a),

Tendo em vista o objetivo de pesquisar o ensino de língua estrangeira (LE) no âmbito universitário pediria que respondesse as questões abaixo.

Grata pela colaboração,
Raquel.

- 1) Qual é o papel do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no(s) curso(s) universitário(s) em que você atua?
- 2) Qual é a contribuição da língua estrangeira na formação político-cultural dos acadêmicos?
- 3) Você usa recursos midiáticos (mídias impressas, eletrônicas ou digitais) na sua prática de sala de aula? Em caso afirmativo, como? por quê? e para quê? Em caso negativo, por que não?
- 4) Na sua visão, o uso dos recursos midiáticos contribui na formação político-cultural dos acadêmicos? Comente.

Apêndice B

Entrevista - Data: ___/___/___ Horário: _____ as _____

- 1) Idade e estado civil.
- 2) Formação acadêmica.
- 3) Com qual(quais) idioma(s) trabalha?
- 4) Local (is) de trabalho.
- 5) Tempo de dedicação ao trabalho.
- 6) Como e com que frequência se mantém atualizado no seu campo de trabalho?
- 7) Disciplinas que leciona em 2006.
- 8) Área específica de interesse / pesquisa.
- 9) Quais são os seus objetivos com a(s) disciplina(s) de língua estrangeira?
- 10) Quais são os critérios para a escolha do programa da disciplina?
- 11) Qual é a cultura (*background knowledge*) trazida pelo aluno de Letras / Secretariado?
- 12) Como você vê a língua estrangeira na prática acadêmica e profissional de seus alunos? E na vida pessoal?
- 13) Você tem preferência por alguma mídia para seu uso pessoal? Se positivo, qual(quais)? Se negativo, por que não?
- 14) Como você considera o uso dos recursos midiáticos no ensino de língua estrangeira? Comente.
- 15) Você faz uso de algum recurso midiático? Qual /quais?
- 16) Com que finalidade(s) você faz uso dos recursos midiáticos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira ?
- 17) Você realiza alguma análise sobre as informações veiculadas pelos recursos midiáticos com seus alunos? Comente.
- 18) Qual(quais) é(são) o(s) recurso(s) disponível(eis) na sua IES?

- 19) Qual é a atitude de seus alunos quanto ao uso dos recursos midiáticos na sala de aula? Comentam? Questionam? Reprovam? Aprovam?
- 20) Você se utiliza de algum recurso midiático para realizar avaliação na sala de aula? Comente.
- 21) Você sabe se seus alunos utilizam algum recurso midiático de forma autônoma como fator de aprendizagem inicial ou de extensão da sala de aula (atividades independentes)? Comente.
- 22) Os recursos midiáticos podem auxiliar na prática das habilidades lingüísticas? Qual (ais) ? Comente.
- 23) O que pensa sobre os livros didáticos dirigidos ao ensino de língua estrangeira no Brasil?
- 24) Como você vê/analisa o conteúdo dos recursos midiáticos (LDs, CDs de áudio didáticos, vídeos didáticos, vídeos musicais, documentários, programas televisivos, programas de rádio, laboratório de línguas, softwares educativos, músicas em áudio, filmes, revistas, jornais) em relação às culturas estrangeiras?
- 25) Você utiliza os recursos midiáticos com o objetivo de que o aluno possa conhecer outras culturas? Comente.
- 26) Na sua opinião, o uso dos recursos midiáticos proporciona a interdisciplinaridade no ensino de língua estrangeira? Comente.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)