

**A TRAJETÓRIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ‘INGLÊS INSTRUMENTAL’
NA UNICAMP: UMA REFLEXÃO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DOS SEUS
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E IDEOLÓGICOS NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA***

MARIA DA GLÓRIA DE MORAES**
(UNICAMP)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal recuperar a história da implantação, na UNICAMP, nos anos oitenta, da disciplina denominada “Inglês Instrumental”. Reflete-se sobre as causas, o processo e os resultados dessa implantação. Dada a inexistência, na época, de uma metodologia apropriada para o ensino de leitura em língua inglesa, salienta-se as dificuldades didático-pedagógicas enfrentadas pelos professores da disciplina. Atribui-se a fatores ideológicos na formação dos mesmos, a causa desses problemas.

Palavras-chave: inglês instrumental, ideologia, formação do professores de línguas.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to present the historical implementation, at UNICAMP, during the eughties, of “Inglês Instrumental”, a discipline which teaches reading in English to students. The causes, the process and the results of that implementation are discussed. Since there wasn’t at the time, an appropriate methodology for the teaching of the discipline theoretical and practical difficulties faced by the teachers are enhanced. Ideological factors on teachers’ education are attributed to be the causes of those difficulties.

Key-words: inglês instrumental, ideology, language teachers’ education.

INTRODUÇÃO

No início dos anos oitenta, os professores de inglês do então denominado Centro (atualmente, Departamento) de Línguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em São Paulo, foram comunicados pela coordenação do referido Centro que uma nova modalidade de ensino da língua seria incorporada aos currículos de alguns cursos da instituição. Essa, então instituída como a disciplina denominada ‘Inglês Instrumental’, deveria se concentrar, exclusivamente, em

* Sob o título *O ensino de leitura em lingual inglesa e a formação dos professores*, um resumo das idéias contidas neste artigo foi apresentado no *Taller Internacional de Lingüística Aplicada*, realizado na cidade de Havana, Cuba, em dezembro de 1997.

** Professora assistente do Depto. de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, aposentada desde março de 1998.

capacitar os alunos para a leitura dos textos das suas áreas específicas de estudo, distintamente da que vinha sendo tradicionalmente desenvolvida por aqueles docentes, ou seja, o ensino das quatro habilidades com ênfase na produção oral da língua.

As dificuldades enfrentadas por esses professores para a implementação dessa tarefa foram imensas. Tendo sido uma das professoras afetadas, na época, por essa determinação é meu objetivo neste trabalho não só relatar a trajetória didático-pedagógica dessa disciplina, mas também refletir sobre as causas prováveis dos seus problemas. Para isso apresento, em primeiro lugar, um breve histórico sobre a adoção do ‘Inglês Instrumental’ na Unicamp, contextualizando as suas origens e fazendo referências ao período em que o mesmo se inscreve na educação brasileira. Em segundo, relato as etapas do desenvolvimento da disciplina e os seus problemas. Uma reflexão a respeito da formação do professor de línguas é contemplada na terceira parte, na tentativa de indicar os motivos das dificuldades enfrentadas por aqueles docentes no desenvolvimento da prática da disciplina.

1. O INGLÊS INSTRUMENTAL: AS ORIGENS

A determinação institucional para a brusca adoção do ‘Inglês Instrumental’ na Unicamp, acima referida, é historicamente recuperável e mesmo, de um certo ponto de vista, justificável. Como sabemos, as orientações pedagógicas para a divulgação de uma língua estrangeira no Terceiro Mundo são geralmente concebidas nos países do Primeiro Mundo nos quais essa língua é nativa. Em relação à língua inglesa, desde os anos sessenta, segundo Candlin (in Mackay and Mountford, 1978), especialistas na aprendizagem do idioma como segunda língua e estrangeira dessas nações indicavam que a divulgação do inglês na Ásia, África e América Latina deveria atingir três necessidades comunicativas: comunicação interna, transmissão da ciência e da tecnologia e comunicação internacional. Para alcançar esses fins, principalmente o segundo, foi concebida na Inglaterra, no final dos anos setenta, a abordagem conhecida como ESP (*English for Specific Purposes*) que se concentrava em habilitar os estudantes não-nativos na leitura e na escrita das suas áreas de estudo. Seguindo essa direção, em 1981, o programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), apoiada financeira e tecnicamente pelo *British Council*, agência britânica de divulgação da língua inglesa, e também pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), agência de incentivo à pesquisa, criou o projeto nacional “Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, sendo nele incluídas 23 instituições federais de ensino superior (Celani e Broughton, 1979). Um dos seus objetivos era o de preparar adequadamente os professores para a tarefa de ministrar as aulas de leitura em inglês, dada a especificidade desse tipo de ensino.

À primeira vista, pode-se dizer que a UNICAMP, não tendo sido incluída no referido projeto por ser uma universidade estadual, procurou seguir os passos do projeto da PUC-SP e das instituições federais por dever, acredito, se inserir em um contexto atualizado do ensino da língua, na medida em que já era uma instituição de renome nacional. No entanto,

ao se inscrever historicamente essa modalidade didático-pedagógica do idioma em um período da educação brasileira, têm-se indicações que podem nos levar a outras interpretações sobre as causas daquela determinação.

Para cumprir a tarefa recém mencionada, me valho das referências encontradas em Carmagnani (1985) sobre o papel da leitura no ensino brasileiro. Em seu trabalho, essa pesquisadora faz uma retrospectiva histórica dos vários estágios dessa habilidade, fundamentando-a nas indicações de Saviani e outros (1983) sobre as principais tendências filosóficas da educação no país. Segundo esses autores, essas tendências podem ser classificadas - em linhas gerais - do seguinte modo: a humanista tradicional (de 1549 a 1945), caracterizada por sua visão essencialista do homem; a humanista moderna (de 1945 a 1960), baseada no princípio que a existência precede a essência; a tecnicista (a partir de 1960), apoiada no princípio da neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade (*apud* Carmagnani, 1985: 5-16). Uma vez que os períodos que aqui me interessam dizem respeito aos que correspondem às tendências humanista moderna e tecnicista, é somente nelas que concentrarei a minha reflexão.

O período tecnicista é, inevitavelmente, uma consequência do precedente, i.e., o da humanista moderna, que foi marcado pela preocupação com a educação popular como um ato político e transformador, fatores intoleráveis frente às forças que, em 1964, construíram a ditadura militar neste país. Vários acontecimentos assinalaram o início daquele período, tais como a criação dos Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Bases, bem como a proposta de Paulo Freire sobre o Plano Nacional de Alfabetização, que, com o golpe militar, foram extintos. Carmagnani (*op.cit*: 12) aponta que a leitura, “inscrita nos princípios da educação para a liberdade”, do período humanista moderno, era entendida “não apenas como um instrumento de obtenção passiva de informações, mas como um meio de obter, compreender e extrapolar idéias de uma maneira crítica.” Essas “interferências subjetivas”, segundo categoriza (ou ironiza) Saviani (1983, *apud* Carmagnani, *op.cit*: 13) do período em questão, foram reordenadas, no processo educativo do período tecnicista, de maneira “a torná-lo objetivo e operacional”, ou ainda, sem “por em risco a sua eficiência.” “Aprender a aprender”, que foi a palavra de ordem de 1945 a 1960, passa a ser substituído pelo “aprender a fazer”. Esses são os princípios que vão orientar o período tecnicista, que se caracteriza pela importação de conhecimentos e técnicas, pela inibição da produção de conhecimentos, pela especialização de funções e a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulado, aos quais diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas deveriam se ajustar.

Entendo que essas indicações relativas ao período tecnicista inserem o ensino do ‘Inglês Instrumental’ no cenário da educação brasileira e podem justificar, ao meu ver, as motivações que levam as instituições, ou ainda, os seus representantes, - não necessariamente conscientes - a seguirem e a cumprirem as deliberações estipuladas - implicitamente, muitas vezes - em outras instâncias. Apesar de que o interesse maior na promoção de um idioma estrangeiro, no nosso caso o inglês, seja o dos países falantes dessa língua, é plausível pensar-se que a instauração da modalidade em questão, tanto na PUC-SP ou na UNICAMP,

não teria logrado êxito se não tivesse encontrado terreno fértil no momento vivenciado pela história brasileira. Esse, como apontado no parágrafo anterior, experienciava nos anos oitenta, os reflexos de uma tendência nacional à importação de conhecimentos e/ou técnicas e à inibição da produção dos mesmos, fins esses entendidos como passíveis de serem alcançados, em o que diz respeito ao ‘Instrumental’, através das informações dos textos que os alunos (futuros profissionais e agentes desses saberes) deveriam aprender a “decifrar”, por meio da instrução de uma metodologia específica, que será descrita na próxima seção.

2. O INGLÊS INSTRUMENTAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO: AS DIFICULDADES

A passagem de uma metodologia ‘tradicional’ de ensino de inglês, ou seja, a que enfatizava, principalmente, a produção oral dos alunos no idioma, para a que se concentrava, exclusivamente, na leitura de textos na língua estrangeira criou uma série de dificuldades práticas para os professores da Unicamp envolvidos na implementação de tal objetivo, uma vez que não havia nenhuma proposta pedagógica para esse ensino. Os seus idealizadores, tendo o mesmo tipo de formação didático-pedagógica que esses docentes, e sem nenhuma experiência nessa modalidade de instrução, não tinham condições de auxiliar no trabalho. No entanto, autorizados pelo poder de suas funções, determinavam o saber didático-pedagógico da disciplina: os textos e os exercícios a serem utilizados em sala de aula; as técnicas de ensino ‘apropriadas’ para o tratamento desse material. [Em uma primeira etapa, essas últimas se resumiam na formulação de hipóteses sobre o assunto a ser lido, na cronometragem do tempo de leitura e na averiguação das mesmas hipóteses, através de questões do tipo ‘verdadeiro ou falso’. Exercícios de formação de palavras (sufixação e prefixação) e sobre os conectivos lógicos, e um resumo das idéias principais do texto também faziam parte do trabalho.]

Na verdade, o material adotado - com textos sobre assuntos genéricos - era importado e concebido para leitores que, se não nativos, tivessem um nível avançado na língua inglesa. Seu objetivo era, particularmente, o de desenvolver estratégias cognitivas de leitura, baseado nas orientações veiculadas pelas pesquisas da psicologia cognitiva e da psicolinguística sobre esse tipo de aprendizagem em língua materna, nos Estados Unidos. As mesmas, especialmente influenciadas pelo modelo concebido por Goodman (1967), e também Smith (1971), indicavam ser a leitura não mais entendida como um processo preciso de recepção; ao contrário, os estudos apontavam que o leitor proficiente selecionava as informações contidas no texto, através da identificação parcial das letras, palavras e frases ali contidas. Além disso, foi observado que, distintamente do que se acreditava, o leitor não era passivo: reconstruía a mensagem graficamente codificada pelo autor, através dos conceitos já existentes na sua memória. [A cronometragem da leitura na prática pedagógica - adotada para que o aluno não se prendesse à cada palavra do texto - indicada no parágrafo precedente, bem como os exercícios de predição e reformulação de hipóteses visavam, portanto, a aplicação do referido modelo, que, como já mencionado, representava especialmente o

leitor proficiente em língua materna.] As dificuldades encontradas pelos docentes na aplicação desse tipo de prática em sala de aula era julgada pelos supervisores irrelevantes e passageiras, ou sejam, como reações normais a uma nova situação de ensino. Era desconsiderada a reivindicação dos que insistiam que o ensino da língua deveria também ser privilegiado, além do das estratégias cognitivas dos alunos, uma vez que muitos deles não tinham um conhecimento básico na língua alvo que pudesse amparar o desenvolvimento das referidas estratégias.

A etapa seguinte da pedagogia do ‘Inglês Instrumental’, instituída pelos seus supervisores, foi a da preparação de material didático relacionado aos textos das áreas específicas dos cursos aos quais atendíamos - p. ex. Química, História, Computação - dados os objetivos da disciplina: leitura de textos acadêmicos em inglês. Essa tarefa apresentou novas dificuldades para os professores, pois por não terem conhecimento das áreas em questão, a escolha do material para a leitura era quase impossível. Alguns tiveram alguma assessoria dos professores das áreas específicas, mas sem muitos resultados, pois quando os textos eram apresentados aos alunos - calouros em sua maioria e, portanto, ignorantes ainda da área eleita de estudo - esses se defrontavam com dois problemas: falta de conhecimento prévio sobre o assunto tratado e o desconhecimento da língua inglesa, tornando o ensino e a aprendizagem das estratégias, bem como a leitura dos textos, uma tarefa difícil.

Com a criação, em 1982, do curso de Música na Unicamp, e a incorporação em seu currículo da disciplina em questão, teve-se a possibilidade de desenvolver um trabalho mais satisfatório em relação a esse tipo de prática do ‘Instrumental’ e, ao mesmo tempo, de começar a perceber que um dos problemas que enfrentávamos na disciplina era o de desempenhar uma função para a qual não tínhamos sido preparados. Como é evidenciado em Busnardo e Moraes (1983), foi possível ali implementar uma prática bem sucedida com textos específicos pelo fato de que os alunos dessa área já terem sido expostos, teoricamente, através dos cursos de conservatórios e outros, ao assunto específico da área e, praticamente, por já serem de alguma forma - profissional ou amadoristicamente - músicos. Podia-se contar naquela situação, portanto, com o conhecimento prévio do aluno, especialista sobre o assunto, e restituir ao professor a sua função de ensinar um saber ao qual, tradicionalmente, tinha sido capacitado e ao qual dominava, i. e., a língua.

Apesar de que, após alguns anos, a adoção de textos específicos para a maioria das áreas ter sido, de uma certa maneira, abandonada¹, a abordagem de leitura na disciplina ministrada não sofreu modificações: as estratégias cognitivas continuariam ainda a ser privilegiadas por muito tempo. Tanto que em 1987, quando foi criado o Centro de Ensino de Línguas (CEL) - unidade atrelada academicamente ao já mencionado Departamento de Lingüística Aplicada - alguns dos professores que implementaram a disciplina ‘Inglês Instrumental’, muitos dos quais insatisfeitos e inseguros com os rumos teóricos e práticos desse ensino de leitura em inglês, estranhamente instruíram os novos docentes admitidos

¹ Refiro-me aqui ao fato que a utilização de textos relacionados às áreas de estudo dos alunos nas aulas de ‘Instrumental’ são, geralmente, os que são encontrados em revistas de divulgação ou vulgarização científica, e, conseqüentemente, se destinam a um público não especializado.

no CEL com a orientação oficial, sem apresentar aos seus colegas os seus questionamentos ou dúvidas em relação ao assunto. Não quero dizer que esse fosse um comportamento deliberado e consciente. É, na verdade, indicativo da relação de poder que se estabelece nas instituições de ensino, como espero esclarecer na terceira parte deste trabalho.

As formulações teóricas em relação ao ensino de leitura em segunda língua, apresentadas em Carrell e Eisterhold (1988), advogam por um modelo de leitura que, distintamente do proposto pelo o da língua materna, privilegie não só as estruturas cognitivas, mas também o conhecimento lingüístico. Nesses trabalhos salienta-se, principalmente, a produção de Eskey (in *op.cit.*) que aponta que tanto o processamento descendente (as estratégias cognitivas do leitor) como o ascendente (seu conhecimento da língua) participam em conjunto, ou interativamente, do processo de leitura. Entendo que essas indicações serviram, de um certo modo, para que, pouco a pouco, alguns professores do ‘Instrumental’ se sentissem autorizados a produzir material didático condizente com as suas inquietações em relação a esse ensino, incorporando, pois, na prática em sala de aula, as questões língüísticas até então relegadas a um segundo plano. Um grupo de estudos com esse objetivo, bem como o de discutir a metodologia de ensino de leitura foi então formado². No entanto, na minha opinião, o desatrelamento da orientação inicial desse ensino só se tornou possível graças às reflexões teóricas e práticas, registradas em publicações, de alguns professores do grupo de inglês, como as desenvolvidas por Moraes (1990), Braga e Busnardo (1993;1997) e Scaramucci (1995). Esses trabalhos tratam, respectivamente, das distintas questões envolvidas no ensino, na metodologia e na aprendizagem do ‘Instrumental’, e as suas datas não significam nenhuma ordem temporal relevante no desenvolvimento da proposta pedagógica atual. Eles são indicativos, entretanto, que os professores de línguas podem produzir o saber teórico e prático do ensino da língua, questões essas que, dadas as concepções ideológicas vigentes sobre essa categoria de profissionais, não são contempladas na sua formação, como veremos a seguir.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Entendo que alguns fatos anteriormente salientados, relativos ao histórico do ‘Instrumental’ na Unicamp, dão indicações reveladoras em relação a dois aspectos que, na minha opinião, são decorrentes da formação do professor. Um diz respeito à representação de poder que o professor precisa ter face à sua posição de detentor de saber; o outro está relacionado ao papel social que lhe é atribuído e é por ele incorporado. Esses dois aspectos, apesar de interligados, serão tratados separadamente não só para facilitar a discussão, mas,

² Esse grupo, constituído por oito professores do DLA-CEL, fez parte, em 1996, de um projeto piloto (FAEP-UNICAMP), intitulado ‘Diretrizes de Apoio para a Leitura de Textos em Inglês para Alunos Não Fluentes’, coordenado pela professora Dr^a Denise B. Braga, visando o desenvolvimento de material didático para a auto-aprendizagem via a rede de computadores. Esse trabalho, agora com um número menor de professores, ainda prossegue.

principalmente, porque entende-se que o segundo refere-se às questões específicas da formação do professor de língua inglesa.

Na minha opinião, são evidências do primeiro aspecto, ou seja o referido como “representação de poder”, a determinação dos professores-idealizadores do ‘Instrumental’ de implementar, da noite para o dia, uma “metodologia” inexistente de leitura em inglês, bem como a aquiescência do grupo de professores em cumprí-la e, depois, mesmo ciente das limitações evidenciadas na proposta metodológica, propagá-la para os novos colegas, sem apontar os problemas. Essas atitudes podem, à primeira vista, ser classificadas, respectivamente, como irresponsáveis, passivas e individualistas, se as analisarmos a partir de uma concepção positivista que postula que os indivíduos têm controle absoluto sobre os seus atos. No entanto, se emprestarmos um referencial para a análise dessas atitudes que estipula que os indivíduos não têm total domínio das suas ações porque são regidos também pelo inconsciente, pode-se alcançar outras explicações sobre os fatos.

Esse referencial tem na postulação da teoria da Ideologia o seu fundamento, que estabelece, dentre outros, o conceito da ‘naturalidade’ das ações humanas, sejam elas verbais ou não. Esse conceito determina que as interconexões e as cadeias de causa-efeito desses atos podem ser distorcidas ou não percebidas pelos seus agentes, porque as razões dos processos de dominação não são aparentes. Consideradas como instâncias de dominação, as Instituições são apontadas pela teoria como responsáveis pela construção discursiva e ideológica dos seus sujeitos. Em face disso, um indivíduo para se tornar professor precisa dominar as normas discursivas e ideológicas que a Instituição-Escola atribui a essa posição. Precisa aprender a falar como um professor e ver o mundo como tal. Sendo pressuposto que a maneira de falar e ver o mundo estão inseparavelmente interconectados e que os sujeitos não têm consciência de como falam, esses, conseqüentemente, não têm consciência de como vêem o mundo que os cerca.

Atrrelada a essa “posição-sujeito” e, parece-me, constitutiva da sua representação frente a essa Instituição, está a relação que o mesmo estabelece entre poder e saber (Moraes, 1990). O professor é levado a acreditar que é estipulado pelas instituições encarregadas da sua formação que deve ser não só um especialista que, no caso, domine a língua e saiba ensiná-la, mas também o de que deve reproduzir, no discurso e na ação, a representação desse lugar de poder. Desse modo incorpora esse papel que lhe foi atribuído, desempenhando a sua função dessa posição. Não ocupá-la, significaria ter que admitir as limitações de quem, como a Instituição a qual representa, ‘deveria tudo saber, mas não sabe’, enunciado inadmissível, visto que é o saber que lhe delega o poder na sala de aula e na instituição onde trabalha.

Esclarece-se assim - imagino - as questões indicadas acima, referentes tanto ao comportamento dos professores-idealizadores da implementação do ‘Instrumental’ quanto ao do grupo. Os primeiros, representantes de uma instituição de renome nacional, precisavam, mesmo não tendo condições na época de fazê-lo, de ocupar a sua posição de poder face ao saber que, imaginariamente, se construía nas outras universidades, pois, de outro modo, e também imaginariamente, se sentiriam destituídos das suas posições; o grupo, por sua vez, precisava, pelos mesmos motivos, cumprir a tarefa delegada, pois, ao contrário,

revelaria para si mesmo e para a instituição representada as suas limitações, que, como vimos, não “podem” ser admitidas. Sendo então, em relação aos seus colegas novos, grupo dominante na instituição, precisavam perpetuar o que já teria se transformado em “regimes de verdade” (Giroux, 1988), em relação ao ensino do ‘Instrumental’, isto é, a construção e a adoção de uma forma de saber - a proposta metodológica - já então institucionalmente referendada por todas as universidades envolvidas na tarefa - e, portanto, “inquestionável”.

O segundo aspecto relativo à formação do professor, apontado acima, diz respeito à questão específica da formação do professor de língua inglesa, ou seja, ao papel social a ele atribuído e por ele incorporado. Dada a teoria de embasamento, a da Ideologia, este aspecto é indissociável do primeiro, no entanto, também revela que os sujeitos sob o seu domínio podem a ela resistir.

Identifico como evidência do referido aspecto, as dificuldades enfrentadas pelos professores do grupo, não só de construir uma prática pedagógica para a disciplina, mas também de propor uma abordagem que considerassem ser mais apropriada para esse ensino. No entanto, é importante ressaltar e adiantar que essas dificuldades parecem ser motivadas e produzidas por relações distintas que podem ser estabelecidas face ao papel instituído. Como veremos, elas, paradoxalmente, indicam, por um lado, a função marginal na produção do conhecimento que o professor desse idioma é suposto - e supõe - desempenhar, mas, por outro, a resistência do grupo, ou de alguns dos seus indivíduos, de cumprir essa atribuição. Isso porque, acredito, apesar desse papel ser ideologicamente gerado em várias instâncias institucionais, que, conseqüentemente, virão afetar as especificamente responsáveis pela sua formação, bem como as que o acolhem para o seu desempenho profissional, há possibilidades de subvertê-lo.

Apesar de que desde o início dos anos noventa, no Brasil, inúmeras pesquisas e projetos sobre a sala de aula de línguas tenham o professor como o foco principal de seus estudos, com vistas a contribuir para uma educação mais reflexiva dos profissionais do ensino de línguas, os seus efeitos não são imediatos. Deve-se isso, em parte, às décadas precedentes em que esse tipo de investigação se concentrou, exclusivamente, em buscar e divulgar orientações prescritivas para que os professores fossem bem ‘treinados’ em técnicas e métodos de ensinar a língua. A essa forma de pesquisa, criada nos países anglofones, importada e incorporada pelas instituições dos lugares onde a língua é segunda ou estrangeira, como no Brasil, subjaz a concepção de que o professor de inglês é, exclusivamente, o aplicador técnico de um conhecimento que é determinado em outro lugar, ou seja, na Lingüística, na Psicolingüística e áreas afins, - e também nas tecnologias - como não há muito tempo indicava Roberts (1982) em um artigo a respeito do ‘estado da arte’ da metodologia de ensino/aprendizagem da língua inglesa. É ilustrativo dessa concepção, as indicações desse autor (*op.cit.*: 86) de que os estabelecimentos responsáveis pelo ‘treinamento’ dos professores tendem a oferecer “*uma introdução menos teórica e mais prática da arte de ensino da língua*” e que nos países onde os mesmos não são falantes nativos da língua “*pode ser mais produtivo*” utilizar-se um método já estabelecido, acompanhado de materiais prontos “*do que lutar com técnicas mais abertas que exigem uma competência lingüística maior.*”

Essa concepção é ideológica e, portanto, constitutiva do professor de línguas. Como já apontado acima, esse está atrelado à Instituição-Escola que se representa por uma cadeia de instâncias, tais como o Ministério da Educação, as universidades e seus institutos e departamentos, as agências de incentivo à pesquisa, os projetos, os cursos de formação, as escolas públicas e privadas, etc.

De acordo com o que foi apresentado na primeira parte deste trabalho, as orientações teóricas e metodológicas do ensino de inglês como idioma estrangeiro ou segunda língua sofrem a influência dos países anglofones. Segundo discutido, são eles que parecem estabelecer os rumos que, para a disseminação dessa língua hegemônica, esse ensino deve tomar nos países sob o seu domínio (Phillipson, 1992), que, por sua vez, são adotados nos países receptadores dessas informações, como exemplificado na primeira parte, sobre as origens do ‘Instrumental’, porque encontraram as condições necessárias para a sua implementação. Naturalmente, para alcançar o objetivo almejado, essas diretrizes são informadas pelas concepções, muitas vezes implícitas, sobre a linguagem, o ensino, a aprendizagem e, evidentemente, sobre os sujeitos, ou seja sobre o professor e o aluno. A adoção dessas orientações pelas instâncias referidas da Instituição-Escola brasileira, por exemplo, pode implicar na adoção dessas concepções, que vão, conseqüentemente, informar os projetos de pesquisa, os cursos, as propostas curriculares, as escolas, etc.

Revela-se, assim, a “cadeia ideológica” que tem o professor de línguas como um dos seus pacientes/agentes, pois ao mesmo tempo que, inconscientemente, sofre as ações das determinações da Instituição, age, do mesmo modo, para preservá-la, como já apontado. Nesse sentido, explica-se o aspecto em discussão, i. e., o papel desse professor no ensino de línguas, em que se buscava entender, por um lado, as dificuldades do grupo envolvido na construção de uma metodologia para a leitura em inglês. Sendo, como professores de língua, concebidos (e concebendo-se) aplicadores técnicos do saber produzido em outras áreas, como já dito, e não produtores do conhecimento, não tinham condições de aplicar um saber que inexistia; precisavam, na verdade, construí-lo.

De algum modo, parece-me que a consciência desse fato, permitiu-lhes se sentirem ‘interpelados’ (Althusser, 1970) de uma outra forma como sujeitos instituídos, o que lhes possibilitou não só a assumir as limitações do papel que até então lhes fora atribuído, mas a contestar a função marginal que vinham desempenhando; esse deslocamento das suas ‘posições sujeito’ levou-os a produzir, por meio dos seus estudos, das suas reflexões e trabalhos, uma nova proposta teórica e prática para o ‘Instrumental’³.

Apesar de não haver, tal como é proposto pelos currículos das escolas, um “treinamento de técnicas e métodos” para que um processo de reflexão e crítica se instale na formação do professor, a história relatada e a sua interpretação tiveram como objetivo apontar as relações constrangedoras que são criadas sem que delas tenhamos percepção, na esperança que o seu relato possa contribuir para que os sujeitos participantes das suas respectivas histórias no ensino de inglês tenham consciência da complexa trama em que estão envolvidos

³ Para detalhes a respeito dessa proposta, ver Braga e Busnardo, 1997 e Braga, 1997.

MORAES – A trajetória didático-pedagógica do “Inglês Instrumental” na UNICAMP...

e que desse modo possam transformá-la. Dessa forma terão, sem dúvida, condições de colaborar para que mudanças ocorram na ‘cadeia ideológica’ que afeta o ensino do idioma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. (1983) *Aparelhos Ideológicos do Estado*, Trad. Bras., Editora Graal.

BRAGA, D. B., BUSNARDO, J. (1993) ‘Metacognition and Foreign Language Reading: Fostering Awareness of Linguistic Form and Cognitive Processes in the Teaching of Language through Texts’. In *Linguas Modernas*, 20. p.120-150.

_____. (1997). ‘Acquiring Reading through Self-Tutoring Processes’. Meyer, F.; A. Bolívar; J. Febres; M. Bonett de Serra (eds.) *ESP in Latin America*, Universidad de los Andes, CODEPRE, Mérida, Venezuela, p. 157-162.

BRAGA, D. (1997) ‘Ensino de Língua via Leitura: uma Reflexão sobre a Elaboração de Material Didático para Auto-Instrução’. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (30): p. 5-16, Jul./Dez, IEL/Unicamp.

BUSNARDO, J. e MORAES, M.G. (1983) ‘A negociação do sentido (Elogio da Ignorância)’. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (1): p. 9-23, IEL/Unicamp.

CARMAGNANI, A. M. G. (1985) *Uma Proposta para o Ensino de Leitura em Inglês como Língua Estrangeira em Cursos de 3º Grau*. Dissertação de Mestrado inédita. PUC/ SP.

CARRELL, P., DEVINE, J. ESKEY D. (orgs.) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.

CELANI, M. A. A. e BROUGHTON, M. M. (1979) ‘Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras’. In: *Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, vol. XLIX, jan-jun; fascículo 97.

GIROUX, H. A. (1988) *Teachers as Intellectuals*. Begin & Gavey Publishers.

MACKAY, R. , MOUNDFORD, A. J. (1978) *English for Specific Purposes: A Case Study Approach*. Longman.

GOODMAN, K. S. (1967) ‘Reading: a Psycholinguistic Guessing Game’. Reprinted in *Theoretical Models and Processes of Reading*, Harry Singer and Robert Rudell (1970) IRA, Newark, Delaware.

MORAES, M. G. (1990) ‘O Saber e o Poder do Professor de Línguas: algumas implicações para uma formação crítica’. Dissertação de Mestrado inédita, IEL, Unicamp.

_____. (1992) ‘O Papel do Professor na Sala de Aula de de Leitura em Língua Inglesa’. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (20): p. 55-68, IEL/Unicamp.

_____. (1995) ‘Anos Depois ... Pesquisador e Pesquisado’. In: Maria José R. F. Coracini (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Língua Materna e Língua Estrangeira*, Campinas, SP: Pontes, p. 133-141.

PHILLIPSON, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.

ROBERTS, J. T. (1982) ‘Recent Developments in ELT’. In: *Language Teaching*, 15/2, p. 94-110.

SCARAMUCCI, M. V. R. (1995) *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo*. Tese de Doutorado inédita, IEL, Unicamp.

SMITH, F. (1971) ‘*Understanding Reading*’, New York: Holt, Rinehart and Winston.