

Discursos e identidades: uma análise do ensino de inglês nos documentos oficiais

Discourses and identities: an analysis of teaching English in official documents

Janaina de Jesus Santos¹

Resumo: Neste estudo, buscamos responder a como os documentos federais que regem o ensino médio abordam as contribuições do ensino de língua estrangeira para a formação das identidades dos educandos. Nesse sentido, visamos compreender a produção de identidades a partir de enunciados nas Leis de Diretrizes e Bases, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, ao tratar da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Concluímos que os documentos apontam para uma perspectiva de educação enquanto processo que aumenta saberes e produz identidades para o exercício da cidadania, mas há um silenciamento dos conflitos pertinentes a construção tanto dos saberes como da identidades.

Palavras-chave: Discurso; Ensino de Inglês; Identidade; PCN.

Abstract: In this study, we seek to answer how federal documents that rule high school address the contributions of foreign language teaching to the production of learners' identities. In this sense, we aim to understand identities' production from statements in the Guidelines and Basis Laws, National Curricular Parameters of High School, and National Curricular Guidance of High School when dealing with the area of Languages, codes and their technologies. We conclude that the document points to a perspective of education as a process that increases knowledge and produces identities for the practice of citizenship, but there is a silencing of conflicts pertinent to the construction of both knowledge and identities.

Key words: Discourse; English Teaching; Identity; NCP.

Introdução

As mudanças tecnológicas, econômicas e sociais na era da globalização e da informação e seus consequentes problemas têm se constituído em grandes desafios para as sociedades. Nesse contexto, a educação é apontada como importante processo para preparar os indivíduos para o desenvolvimento social e econômico em direção à cidadania.

Para tanto, a educação que se faz necessária deve dialogar diretamente com as demandas das sociedades contemporâneas. Tratam-se de sociedades cada vez mais complexas em suas relações entre os indivíduos e entre estes e os saberes. Nesse âmbito, a linguagem tem *status* privilegiado, sendo veículo da produção de sentido, quer seja na modalidade verbal ou não verbal.

Sendo assim, a legislação brasileira, em consonância com a de outros países latinos, europeus e orientais, tem buscado viabilizar práticas pedagógicas condizentes com essas mudanças. Desde a década de 1990, vemos a implantação de reformas educacionais, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual da Bahia – UNEB.

da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O ensino básico, especificamente, tem sido proposto como momento de acesso ao conhecimento e ao mundo social, com vistas a uma formação crítica capaz de promover a cidadania global e a inclusão e a integração sociais. Desse modo, revisitar os documentos federais é sempre enriquecedor para a prática docente, tanto dos professores da educação básica, como para os formadores dos cursos de licenciatura.

Diante desse quadro, levantamos o questionamento de como os documentos federais, que regem o ensino médio, abordam as contribuições do ensino de língua estrangeira para a formação das identidades do educando. Acreditamos que a aprendizagem de outra língua, especificamente do inglês, permite maior inserção na sociedade do conhecimento e, principalmente, o acesso a diversas fontes de informação e opções identitárias. Com a finalidade de investigar essa potencialidade do ensino de inglês no ensino médio, visamos compreender a produção de identidades a partir de enunciados nos documentos federais, ao tratar da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Para tanto, inicialmente, identificamos os discursos sobre educação e ensino de língua estrangeira nos Parâmetros (BRASIL, 2000), nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) e na atualização da LDBN (BRASIL, 2017); em seguida, descrevemos os enunciados dos Parâmetros que tratam do tema de identidades em diálogo com os outros documentos federais; por fim, analisamos como são produzidas as identidades dos educandos nos discursos que circulam nesses documentos.

Considerando os objetivos traçados na articulação entre as áreas de discurso e ensino de língua estrangeira, este estudo está estruturado em três momentos, sendo o primeiro uma contextualização sociohistórica na globalização e a produção de identidades; seguido por uma abordagem de como a complexidade da educação e do ensino de inglês são tratadas nos três documentos; e o outro, sobre a linguagem e a ordem do discurso contemporânea na produção de identidades.

A globalização e as identidades

O fenômeno da globalização é responsável pelas grandes transformações que temos vivenciado nos âmbitos da história, economia, cultura, tecnologia e política. Robbie Robertson (2003) afirma que ela está associada aos movimentos coloniais iniciados por Portugal e Espanha no século XV, bem como à industrialização inglesa e à vitória dos Estados Unidos na II Guerra.

Após a Guerra Fria, o capitalismo é integrado mundialmente ampliando sua eficácia, produtividade e influência sobre as economias dos países. Esse capitalismo não esbarra nem no obstáculo das fronteiras nacionais, nem no deslocamento pelo espaço e nem no decorrer do tempo. Para Bauman (2005), os países desenvolvidos coordenam a movimentação do mercado para uma atuação que torne os outros países úteis para ampliar seus recursos, de modo que o Estado deixa de dar garantia do mínimo existencial para suas populações em benefício das leis de mercado. Daí afirmar que a “[g]lobalização significa que o Estado não

tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação” (BAUMAN, 2005, p. 34).

Atualmente, a globalização tem sido intensificada e alcança as pessoas ao redor do globo, influenciando na economia e na cultura. Os capitais financeiros avançam entre países em segundos, alterando os empregos e os salários e dissolvendo as fronteiras nacionais. A comunicação por meio da internet nos impõe outras noções de espaço e tempo, fazendo com que a existência seja afetada por acontecimentos distantes instantaneamente. Outro fator é a troca cultural que foi acelerada e incorporada ao cotidiano, tomando o inglês como a língua da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006). Essa intensa circulação cultural colabora na ampliação da diversificação de identidades, de maneira que valores, principalmente os hegemônicos, têm livre acesso pelo globo tanto por meio de informações como de bens de consumo.

Atualmente, a língua inglesa é considerada como língua franca e um dos bens simbólicos mais valorizados em nossa sociedade (MOITA LOPES, 2005), bem como uma disciplina que tem potencialidade para contribuir na transformação social. A principal característica da língua franca é seu uso em situações reais de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou seja, tem foco na inteligibilidade internacional e sofre interferências da língua e da cultura maternas (SEIDLHOFER, 2001).

A linguagem e seus sistemas são fundamentais para a vida humana e, portanto, para a participação ativa na vida social. A pluralidade de nacionalidades de falantes inglês como língua estrangeira demonstra a necessidade de seu ensino e uso como língua franca e de não adotar as normas-padrão de seus falantes nativos. Dessa maneira, seu ensino representa o acesso a informação e comunicação com outras culturas, além de se apropriar e usá-la para expressar sua identidade..

Consideramos que a abordagem crítica no ensino de inglês potencializa a produção de saberes e de identidades na contemporaneidade. O processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação básica deve possibilitar a diversidade de visão de mundo, o (re)conhecimento de si e a construção da cidadania, norteadas por noções de ética e protagonismo. Para tanto, os sujeitos da educação devem assumir o compromisso de superar posicionamentos conteudistas e estritos na direção de práticas historicamente orientadas que permitam tratar as diversidades sociais, culturais e identitárias constitutivas da linguagem.

Sendo assim, o ensino de inglês reflete e pode possibilitar a construção de identidades múltiplas e moventes, características da “modernidade líquida” (BAUMAN, 2005). Essa língua globalmente hegemônica é um importante instrumento para se comunicar com uma infinidade de saberes e grupos sociais basilares para constituição da própria identidade. Segundo Bauman (2005), a identidade é o alvo das disputas contemporâneas, aquilo pelo que os sujeitos lutam.

A época líquido-moderna rompe com a estabilidade e a fixidez das estruturas modernas, desdobrando seus efeitos sobre a economia e a cultura. A economia é baseada em fluxos especulativos, em que os governos servem às grandes corporações de países desenvolvidos, os empregos passam a ser momentâneos e exigem flexibilidade, adaptação e colaboração e o desenvolvimento tecnológico é proposto como determinante e essencial para a evolução da humanidade (HERNÁNDEZ, 1998). No mesmo sentido, a

globalização exerce influência na cultura através dos meios de informação e comunicação, principalmente pela grande quantidade de dados em circulação instantaneamente pelo globo.

Diante das constantes transformações, o estudioso Stuart Hall (2005, p. 9) destaca as consequências na produção de novos sentidos de identidade, como a fragmentação do indivíduo moderno, até então visto como um sujeito centrado, tendo em vista que

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do séc. XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Nessa perspectiva, Hall (2005) afirma que, para falar sobre o sujeito e suas identidades, é preciso fazê-lo a partir de três concepções: a primeira apresenta um indivíduo senhor de si, consciente, centrado, unificado e racional; a outra aponta um sujeito integrado socialmente, cuja essência é construída em conjunto com os outros indivíduos e com o mundo ao redor; por último, o conceito do sujeito pós-moderno, descentrado pelas relações instáveis e pelas transformações constantes.

Percebemos que essas identidades contemporâneas estão articuladas com a produção de sujeitos na ordem socioeconômica, tendo em vista que “[...] o que interroga a identidade não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas.” (BHABHA, 1998, p. 81). De modo que a construção está sempre em processo na dinâmica com as outras identidades e em relações de poder. Nesse contexto, a sala de aula é um lugar privilegiado onde observamos a produção das identidades de educadores e de educandos, em que pistas apontam para as relações entre os sujeitos, os saberes e as instituições.

Portanto, o inglês como língua franca reflete as condições e as possibilidades da globalização, em que a expansão abre situações diversas de comunicação nos âmbitos culturais, políticos entre outros, de modo que “[as] línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). Na próxima seção, discutiremos mais detidamente as práticas educativas na contemporaneidade e o ensino de inglês como língua estrangeira.

A educação e o ensino de inglês

É fundamental buscarmos compreender como a ordem socioeconômica da globalização é marcada nos discursos em circulação produzindo a ordem discursiva da atualidade. Michel Foucault (2007a, p. 83) assevera que os discursos não surgem livremente, mas de acordo com as condições históricas e as formas de controle social. São constituídos por “um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. Trata-se de pensar nas práticas que nos produzem enquanto sujeitos e nos levam a agir de acordo com os preceitos do que é aceito socialmente.

Para compreender a ordem discursiva, devemos recortar e descrever os enunciados, apreendê-los na rede de acontecimentos situada no tempo e no espaço. Desse modo, o enunciado não é uma estrutura,

porém precisa de uma materialidade para existir, ou nas palavras de Foucault (2007a, p. 111), “uma sequência de elementos linguísticos só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular.”

Faz-se necessário refletir sobre a educação e o ensino de língua inglesa no mundo globalizado, a partir de discursos que circulam nos documentos oficiais da área, buscando entender como a linguagem é constituída pela ordem socioeconômica. Ainda hoje, é importante reafirmar a premência de termos uma educação básica de qualidade, norteada por princípios inclusivos das diversas identidades e culturas que constituem o nosso país e o mundo. Outro ponto que faz a educação ser repensada diz respeito ao grande volume de informação disponível na internet, o acesso crescente e a hegemonia da língua inglesa no mundo virtual. Isto impacta diretamente na relação que os educandos têm com os conhecimentos institucionalizados e com o processo de educação escolar, sendo que, nesse contexto, o ensino deve se distanciar da abordagem conteudista para estabelecer relações pedagógicas mais ativas e historicizadas.

Paulo Freire (2000) considera a educação como um subsistema de expressão de uma ordem. Nessa esteira, percebemos os processos educacionais como um conjunto de discursos assumidos como verdadeiros socialmente, que devemos questionar quais efeitos eles produzem, problematizar suas condições de existência e atuar sobre eles. O pedagogo propõe uma educação mais ampla e em diálogo direto com a realidade do educando como forma de acesso ao mundo, de modo a afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 25).

Na perspectiva freiriana, o papel da escola deve ultrapassar a transmissão de conteúdo e o treinamento de indivíduos socialmente úteis. Hernández (1998, p. 16) corrobora ao asseverar que a escola deve constituir-se em um espaço favorável a que “as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação encontrem um ‘lugar’ a partir do qual possam escrever sua própria história.” Nessa mesma direção, para os documentos federais, a ênfase da educação deve ser na dinâmica do espaço de convivência com outros indivíduos e a capacitação para interpretar o mundo e ser seu protagonista.

Entretanto, a ordem socioeconômica ganha visibilidade no conjunto dos saberes e das técnicas das instituições e fabrica discursos e sujeitos úteis para a sociedade. Os saberes considerados necessários aos educandos são selecionados e ordenados dentro de uma grande quantidade para que os indivíduos sejam formados, a fim de se tornarem úteis aos interesses da sociedade. Essa seleção dos saberes dita a oferta da língua inglesa como a língua estrangeira eleita para o ensino fundamental, a partir do sexto ano, bem como sua obrigatoriedade no ensino médio (BRASIL, 2017).

Na reflexão sobre a prática do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, pensamos, em consonância com os documentos federais, que é necessário um alargamento de seus propósitos formativos, deslocando do objetivo puramente linguístico, para a contribuição no processo de construção identitária dos alunos. Isto aponta para a consideração do ensino básico como momento de desenvolvimento social e cultural e a valorização das realidades e dos interesses diversos na aprendizagem da língua inglesa. Portanto, a priorização do objetivo linguístico aponta para uma compreensão equivocada sobre os objetivos do ensino de inglês na escola regular e conduz a práticas pedagógicas dissonantes com as prescrições legais da

LDBN (BRASIL, 1996), dos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Essa interpretação tem dois desdobramentos, por um lado, frequentemente, vemos o ensino de inglês em escola regular sendo comparado com aquele dos cursos de idiomas, cujo objetivo é capacitar para o uso da língua, em suas habilidades de escrita, audição, leitura e fala. Somado a isso, há o desconhecimento por parte dos alunos sobre a necessidade do aprendizado de uma outra língua para sua vida, questionando a língua estrangeira como mais uma disciplina sem importância para sua realidade.

No cotidiano escolar, percebemos a tendência em concentrar-se no ensino sobre o inglês, de modo fragmentado, tomando-o como código linguístico, em que o texto aparece como pretexto para o ensino de vocabulário e gramática. Desse modo, acaba por não contemplar nem o objetivo do ensino da língua e suas habilidades, nem aquele de formação de sujeito capaz de refletir sobre sua condição e propor transformações. Trata-se de uma concepção de educação com foco na disciplina e no conteúdo que propõe transmitir um conhecimento linguístico, em detrimento da formação dos educandos enquanto sujeito historicamente situado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao tratar do sentido do aprendizado na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, destaca a linguagem como lugar de produção de sentido, em que o ser humano “reproduz e transforma espaços produtivos”, problematiza “modos de ver a si mesmos e ao mundo” (BRASIL, 2000, p. 5). Há um distanciamento do conteúdo em favor da formação de um sujeito e seu desenvolvimento social e a língua como meio de comunicação.

O documento é enfático sobre a importância da linguagem no quadro das disciplinas: “[...] a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas [...] e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.” (BRASIL, 2000, p. 6). Nesse contexto, o aprendizado da linguagem é central para o educando como possibilidade de acesso aos bens culturais da sociedade e sua inserção como sujeito de sua formação.

A disciplina língua inglesa no currículo escolar tem o duplo objetivo de formar usuários competentes da língua e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de sujeitos para a vida. Segundo os Parâmetros (BRASIL, 2000), a competência linguística em língua estrangeira capacita para a compreensão e a produção de enunciados corretos no novo idioma, ou seja, conhecer e usar a língua; analisar e interpretar os textos; expressar-se por meio de linguagens. Essa perspectiva está em consonância com os estudos recentes da concepção do inglês como língua franca, em que é acolhida a diversidade cultural e identitária nas situações de comunicação.

Trata-se de considerar que os sujeitos produzem e são produzidos na linguagem, enquanto prática social em que se relacionam entre si e com o mundo. A perspectiva educacional do ensino de línguas conduz à compreensão e à vivência da cidadania, como um valor social a ser desenvolvido por todas as disciplinas escolares, nas palavras do documento: “[o] aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo.” (BRASIL, 2000, p. 9).

Percebemos que a produção de conhecimento capaz de dar respostas às necessidades atuais da sociedade aponta para uma prática pedagógica em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meio para o desenvolvimento do educando. Elas preconizam a formação dos sujeitos para um papel ativo, fomentando o desenvolvimento de “[...] criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas [...]” (BRASIL, 1998). A educação básica tem, pois, o objetivo de incentivar o sujeito em formação a refletir sobre sua condição dentro do grupo social e em relação a outros, compreender sua inserção no mundo e agir sobre as condições e os processos para melhoria da vida.

De acordo com os documentos oficiais, o ensino de inglês faz parte das disciplinas do ensino médio e compartilha dessa responsabilidade de formação, de modo que é

[...] fundamental conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, p. 26).

A educação linguística deve possibilitar a interação social, a produção de sentidos entre sujeitos e a inserção discursiva. Assim, os conhecimentos de inglês devem permitir ao estudante “aproximar-se de várias culturas” e propiciar “sua integração num mundo globalizado.” (BRASIL, 2000, p. 25). Porém, ao ser determinado o seu ensino exclusivo, em detrimento da possibilidade da escolha da comunidade escolar, como na redação atual da LDBN (BRASIL, 2017), acreditamos que as particularidades e necessidades locais são desconsideradas em benefício de ratificar a influência econômica de países desenvolvidos, como os Estados Unidos. A linguagem tem papel singular entre os conhecimentos escolarizados, sendo afirmada como uma capacidade humana, condição de viver em sociedade e pulverizadora de valores.

O discurso produz as relações sociais e é aquilo pelo que se luta (FOUCAULT, 2007b). Na atual ordem socioeconômica, os enunciados que circulam pelo globo são elaborados primordialmente em inglês e afetam nossas identidades e nossas práticas sociais (MOITA LOPES, 2003). Os enunciados sobre o ensino de língua inglesa na escola apontam que os educandos terão acesso a outros universos linguísticos e culturais, que lhe permitirão assumir outras identidades. Trata-se de perceber a educação como uma prática que prepara os indivíduos para atuarem na sociedade, por meio de saberes escolarizados e da produção do sujeito.

Na descrição dos enunciados dos Parâmetros, vemos a repetição de elementos, tais como cidadania e cidadão, mundo (contemporâneo), sociedade e social, comunicação, informação, cultura, identidade, vida, realidade e globalizado(a). Essa recorrência mostra a importância desses enunciados para a construção dos sentidos no documento e aponta para a premência de pensar o educando como aquele que acessará esse universo semântico. A aprendizagem escolar deve estar, pois, direcionada para a experiência desses conhecimentos no cotidiano, para a conquista da inserção social e do posicionamento crítico.

Acreditamos que o ensino da língua inglesa não pode prescindir e nem naturalizar os conheci-

mentos linguísticos e culturais, mas compreender os processos históricos e fazer circular discursos de resistência na luta contra a hegemonia do capital e a favor da diversidade na língua e da igualdade de oportunidades para os indivíduos. Possibilitar, assim, a interpretação de si e do mundo, a identificação como parte participante da sociedade e a compreensão de que a linguagem é lugar de disputa de discursos e identidades pela existência histórica, como desenvolveremos a seguir.

A linguagem, os discursos e as identidades

A LDBN (BRASIL, 1996), os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) destacam que é importante considerar a linguagem enquanto prática social e formar cidadãos capazes de agir no mundo e produzir sentidos. Para tanto, o ensino da língua deve observar seu funcionamento e refletir sobre seus efeitos de sentido entre sujeitos. Somos produzidos e produtores de linguagens, quer seja na modalidade verbal ou não verbal, de maneira que os meios digitais, rede mundial de computadores, *smartphone*, televisão, música, imagem, livro etc. são produzidos por nós e, ao mesmo tempo, nos produzem enquanto sujeito determinado historicamente.

A língua é uma construção histórica dos seres humanos e está presente em muitos momentos da vida social. Ao longo de séculos, ela foi pensada de diversas formas de acordo com o conjunto de saberes, as crenças e as ideologias consideradas válidas. Atualmente, ela é pensada como um sistema de signos que tem um funcionamento (PAVEAU; SARFATI, 2006).

Nos documentos oficiais em estudo, percebemos uma grande influência das ideias de Mikhail Bakhtin quanto à concepção de língua. Para o filósofo russo, a língua é um fato social e está apoiada nas necessidades dos falantes, tendo como objetivo maior a existência concreta na enunciação (BAKHTIN, 2004). Não se trata do objeto abstrato saussureano, mas das manifestações reais em condições de comunicação relacionadas às estruturas sociais. A língua é um lugar de visualização de embates como reflexo dessas estruturas, ou seja, é instrumento e material para a expressão das relações sociais. Portanto, a interação verbal social pelo diálogo é essencial para a linguagem, como condição de existência do discurso.

Logo nas páginas iniciais dos Parâmetros, a linguagem é considerada como “[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.” (BRASIL, 2000, p. 5). Os sujeitos constroem e são construídos pela interação, de modo que a linguagem manifesta o cotidiano como campo de luta dos grupos sociais.

Nesse contexto, a produção de sentido é concebida a partir do uso efetivo da língua em situação de enunciação, o que demonstra que “[...] seu grande objetivo é a interação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 5). Bakhtin (2004, p. 127, grifos do autor) assevera que “[a] língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica [...]. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.”

Sob essa abordagem, os Parâmetros definem a língua como “[...] produto humano e social que or-

ganiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística.” (BRASIL, 2000, p. 5). Destacam, pois, que a língua é um fato social produzido por membros da comunidade e seu uso no processo de produção da enunciação é condição da interação social.

Nesse mesmo sentido, nas Orientações Curriculares vemos que

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. (BRASIL, 2006, p. 24).

A enunciação é um ato social, em que o sujeito toma a língua para interagir com seu grupo social e com o mundo, razão maior da existência da língua.

De acordo com esse documento, o valor educacional do ensino de línguas vai além da capacitação linguística. Tomando os teóricos Van Ek e Trim (1984 apud BRASIL, 2006), argumentam que a contribuição de uma aprendizagem de língua estrangeira ultrapassa o ensino da língua, pois propicia a compreensão dos níveis contextual, social, cultural e histórico, de modo que o aprendiz perceba as diferenças entre grupos sociais; a diversidade de expressividade e contextos interacionais da linguagem, considerando o espaço e o tempo; as diferenças e semelhanças entre as línguas estrangeira e materna, quanto a estrutura, vocabulário e uso; além do desenvolvimento da confiança para a comunicação no cotidiano e para a cidadania.

Atualmente, a visão de cidadania deixa de ser algo homogêneo para uma percepção mais ampla e heterogênea, entendendo que envolve a compreensão sobre da posição ocupada pelo indivíduo. Questiona-se: qual lugar ele ocupa na sociedade? Como esse lugar foi constituído historicamente? Como esse lugar está relacionado com outros ao seu redor?

No conjunto da cidadania, as Orientações afirmam que a disciplina Línguas estrangeiras pode possibilitar o desenvolvimento da cidadania do educando, destacando que “[...] ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade.” (BRASIL, 2006, p. 91). Trata-se de concebê-la como veículo para a conscientização e o desenvolvimento do senso de cidadania, por meio da abordagem de questões socialmente relevantes. Por definição, a concepção atual de cidadania é a condição da pessoa que faz parte do Estado-nação, usufruindo do direito de participar da vida pública, e o pertencimento que garante direitos e obrigações civis, políticas e sociais (BOBBIO, 1992).

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (2007, p. 9), o século XX é caracterizado por “[...] grandes avanços de ordem científica, tecnológica, grandes conquistas materiais, económicas e sociais, havendo ao mesmo tempo uma junção de calamidades de grandes dimensões, guerras civis, destruição e insustentabilidade do planeta.” Isso conduz à interpretação de que o conjunto dos fatos destrutivos possibilitou o desenvolvimento e as conquistas vistas desde então.

Depois das sociedades industriais, o direito pela liberdade de expressão e de pensamento e o direito de participação no exercício do poder são tornados realidade. No século XX, as lutas sociais propiciaram uma melhor distribuição da riqueza pelo planeta, a fim de garantir as condições mínimas para as popula-

ções viverem. A busca do bem-estar social e econômico trazem os direitos de segurança e de partilha das condições de vida da sociedade. Por conseguinte, após o fim da II Guerra, houve a expansão da cidadania para uma população maior por meio do aumento de direitos sociais, apontando para a igualdade entre as pessoas.

Entretanto, em países em desenvolvimento como o Brasil, a cidadania ainda é algo a ser adquirido para a maior parcela da população, privada de acesso a educação de qualidade, da participação política efetiva, de espaços de lazer e de saúde e alimentação de qualidade. Faz-se necessária a participação responsável de todos para a obtenção e o zelo pelos direitos, como uma prática que garanta igualdade civil, política e social diante das diversidades étnica, sexual e etária. Tendo em vista a mobilidade das populações pelo globo, as populações estão cada vez mais heterogêneas dentro dos países, impondo uma cidadania ainda mais complexa e múltipla (BAUMAN, 2005). Os movimentos sociais têm papel crucial na luta pelos direitos, de modo a obrigar o Estado a dar garantia do mínimo existencial para a dignidade humana.

Contudo, diante do movimento da globalização, a noção de Estado-nação é minada pela organização fluida dos capitais internacionais, tirando da instância local o poder de gestão e decisão, de modo que os direitos civis, políticos e sociais são relegados a uma existência formal. Nesse sentido, o filósofo político Norberto Bobbio (1992, p. 5) afirma que

Do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

A cidadania é, pois, algo a ser constantemente buscado e construído diante das relações de poder, de modo que os Parâmetros Curriculares afirmam a necessidade de visitar outras culturas para que volte para a própria, reflita sobre sua existência como processo histórico e se constitua como sujeito participante:

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30).

Vemos reforçar a perspectiva bakhtiniana da língua enquanto expressão da realidade e da estrutura social, sendo que é materialidade da diversidade: “[...] há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta que é contextual, social, cultural e histórica.” (BRASIL, 2006, p. 92).

Nessa perspectiva de estudo da língua inglesa como acesso ao conhecimento e afirmação da cidadania, é importante a prática da leitura e de discussão de assuntos que dialoguem com a realidade dos educandos por meio da abordagem interdisciplinar, o que pode provocar situações comunicacionais importantes para o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento significativo e produção identitária (WIDDOWSON, 1991).

A língua estrangeira, como instrumento, pode promover a compreensão e reflexão sobre o lugar do

Discursos e identidades: uma análise do ensino de inglês nos documentos oficiais

sujeito aprendiz na sociedade, como esse lugar foi constituído historicamente e como está relacionado com outros ao seu redor:

[...] as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000, p. 26).

Portanto, a língua estrangeira é expressão e lugar de embates de discursos o que possibilita a construção das identidades dos aprendizes. É por meio da língua inglesa que o acesso a bens culturais, preponderantemente hegemônicos, se torna viável, quer seja em ideias, pensamentos, conceitos, teorias etc. ou nas modalidades artísticas. Essa expansão de horizontes pelo mundo deve possibilitar a reflexão e a crítica do âmbito local, bem como a compreensão das condições históricas de sua exclusividade no currículo.

Essa perspectiva contemporânea de que o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa vai além das capacidades linguísticas é ratificada pelo linguista aplicado Moita Lopes (2005, p. 66), ao afirmar que não se deve “aprender uma LE para adquirir um pacote da cultura da LE [...], mas para se dar conta do mundo multicultural em que se vive, atentando-se para os embates culturais e para a diferença que nos constitui e tornando claro um projeto ético na sala de aula.”. Deve-se, então, ultrapassar o espaço escolar para que a aprendizagem seja significativa, apresentando embate entre discursos e compreendendo o funcionamento da linguagem nas práticas sociais e destas na linguagem.

Assim, os embates discursivos transitam entre as instituições e as culturas, desafiando a educação escolar a provocar situações de reflexão e inclusão que possibilitem aos alunos o conhecimento significativo para a produção identitária e cidadã. De acordo com os documentos analisados, trata-se de um ensino socioculturalmente orientado e direcionado à formação cidadã, crítica e protagonista, percebendo o estudo de língua inglesa na perspectiva dialógica da linguagem, por meio de abordagens discursiva e sociocultural.

Para colaborar na efetividade da cidadania, o ensino de língua inglesa deve ser uma prática social que busca o bem-estar da sociedade e de cada indivíduo no acesso aos direitos civis, políticos e sociais para garantir a igualdade. Portanto, o exercício da cidadania não é somente assumir seus próprios compromissos e obrigações e buscar seus direitos (MORIN, 1996); é praticar o protagonismo, com ações coletivas para promover mudanças relevantes para a vida social e possibilitar a compreensão das identidades que lhe são permitidas na dinâmica com as outras.

Considerações

Os PCNs (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), em consonância com a LDBN (BRASIL, 1996) consideram a linguagem como elemento central para a aprendizagem, a qual, uma vez assumida como compromisso de todas as disciplinas, permite ao educando compreender a produção de sentidos na sociedade. Por conseguinte, a educação se efetiva junto com a cidadania, de modo que o acesso ao conhecimento permite a afirmação da identidade e da cidadania.

Frente à intensificação da globalização e da comunicação, não podemos perder de vista que a es-

colha do inglês como a língua estrangeira de ensino obrigatório, na LDBN (BRASIL, 2017), dialoga diretamente com as demandas do mercado e submete a educação às normas econômicas da produção de recursos humanos para melhorar seu desempenho. Em outros termos, é necessário refletir sobre seu lugar histórico e fazer aparecer os discursos que a produzem como língua franca.

Nesse panorama, o ensino de língua inglesa precisa transcender a esfera estrita da escola e viabilizar práticas de uso significativo da língua para promover o desenvolvimento sociocultural, cognitivo e linguístico do sujeito educando como um todo. Isto é, encoraja-lo a participar nas decisões, a refletir sobre os problemas, a criticar a sociedade e a responsabilizar-se diante das demandas sociais. Para a efetividade da cidadania e a produção das identidades, é premente a construção e a valorização da história dos sujeitos, entendidas como processo nas relações econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas.

Portanto, o reconhecimento da pluralidade de culturas e saberes na sociedade, levam a compreender a diversidade étnica, etária e sexual da sociedade e os lugares a partir dos quais se conduz à compreensão a si mesmos. Porém, percebemos que ainda é um desafio para a instituição escolar a formação para a cidadania, bem como a construção de identidades múltiplas, numa sociedade complexa.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana L. de Lima Reis; Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394/1996 e 11.494/2007, os Decretos-Lei nº 5.452/1943 e 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. p. 85-124.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN+ Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002. v. 1. p. 7-138.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer nº. 15/1998. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 1998.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 11. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOBSBAWN, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. Tradução de José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- KUMARADIVELU, B. A Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística aplicada INDisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: _____. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 13-38.
- MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.
- MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PAVEAU, M. A.; SARFATI, G. E. **As grandes teorias da Linguística**: da Gramática comparada à Pragmática. Tradução de Rosário Gregolin, Vanice Sargentini e Cleudemar Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- ROBERTSON, R. **The three waves of globalization**: a history of developing global consciousness. Londres: Zed Books, 2003.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- WIDDOWSON, H. D. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas: Pontes, 1991.