

ANÁLISE DA CONVERGÊNCIA DA TEORIA COM A PRÁTICA PREVISTA NOS PCN-LE – ENSINO FUNDAMENTAL*

Elaine Ferreira do Vale Borges
(Escola de Extensão – IEL/UNICAMP)

Resumo: Este artigo apresenta uma análise profunda dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (PCN-LE), objetivando evidenciar as principais linhas teóricas explícitas e implícitas no documento e como essas linhas interagem entre si estabelecendo uma convergência teórica. Adicionalmente, a análise pretende demonstrar um possível conflito entre a teoria e a prática prevista nos PCN-LE. A discussão foca principalmente nas implicações da análise para o ensino de língua estrangeira nos dias de hoje.

Palavras-chave: PCN-LE, ensino de línguas, teoria e prática.

Abstract

This paper presents an in-depth analysis of the Foreign Language National Curriculum (FLNC) aiming at highlighting the document's principal implicit and explicit theoretical lines and how these lines interact with each other in an attempt to establish

theoretical convergence. Additionally, the analysis attempts to uncover a possible conflict between the theory and the foreseen practice in the FLNC. The discussion focuses mainly on the implications of the analysis for foreign language teaching today.

Key words: PCNs, teaching learning, theory, practice.

1. Introdução

Os PCN-LE¹ (1998a: 5) pretendem servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento, à análise e seleção de materiais didáticos e, em especial, esperam contribuir para a formação e atualização profissional. E é considerando esses elevados propósitos que este artigo pretende apoiar a discussão dos rumos do ensino de

* Gostaria de agradecer ao Prof. Dr. José Carlos Poes de Almeida Filho pela leitura prévia deste artigo, contribuindo para um melhor encaminhamento deste trabalho – salientando que as considerações impressas aqui são de minha inteira responsabilidade.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental.

língua nas escolas. Com este esforço expressamos nossa preocupação com o futuro dos professores de línguas estrangeiras que venham a fazer uso desse documento em sua prática profissional. Este esforço de pesquisa analítica visa apurar nossa compreensão das várias posições teórico-ideológicas inseridas no documento pelos seus autores e colaboradores e seu impacto potencial na prática de ensino de línguas nas escolas. Os PCN-LE estão inseridos no universo das prospecções teóricas da Linguística Aplicada (LA), visto que foram elaborados por dois reconhecidos linguistas aplicados brasileiros, a saber: Maria Antonieta Alba Celani (PUC-SP) e Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ)?.

No entanto, a complexidade de um documento como os PCN-LE permite a seus elaboradores irem além dos tópicos e da teoria da corrente principal que dissertam sobre os processos de ensino/aprendizagem de línguas e da natureza da linguagem (reconhecível campo de estudo da LA, pensando-se também na *Análise Crítica do Discurso*), tratando das questões afeitas à teoria sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento, a partir de conceitos buscados em teorias de aprendizagem diretamente acessadas da Psicologia da Educação e da Pedagogia Geral (incluindo a Pedagogia Crítica, conforme destacado em Cox e Assis-Peterson, 1999). Essas concepções aparecem implícita ou explicitamente nos pilares teóricos que sustentam a discussão sobre o ensinar e aprender línguas estrangeiras nos PCN-LE: na visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem; na consciência crítica da linguagem que

ajuda a constituir a cidadania em seus aspectos sociopolíticos. O sócio-interacionismo e o discursivismo crítico se tornam então eixos importantes de sustentação teórica dos PCN-LE e serão apresentados neste artigo na forma de argumentação analítica voltada para a interpretação da coerência entre teoria e prática prevista no documento: a visão sócio-interacional da linguagem incorpora elementos do discursivismo crítico; e a visão sócio-interacional da aprendizagem agrupa questões psicológicas da aprendizagem e sua localização funcional na constituição do processo de aquisição de uma nova língua.

2. A visão sócio-interacional da linguagem nos PCN-LE

A visão sócio-interacional da linguagem nos PCN-LE prevê o engajamento discursivo do aluno no processo de construção do significado, via leitura mediada pela L1 (Português) dos alunos, visto que a leitura atende mais precisamente às necessidades da educação formal, justificada também pela função social das LEs no país e pelas condições no contexto de ensino. Nos PCNs-LE (p. 27), a natureza da linguagem é reconhecida como sócio-interacional por enfatizar que quem usa a linguagem considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado, visto que o significado é dialógicamente constituído (eventualmente negociado). Para o documento, todo encontro interacional é marcado pelo mundo social que o envolve: instituição, cultura e história, ou seja, os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social (conforme temos visto nos materiais estruturais contemporâneos

desde os anos 60). Ao se envolverem em uma interação as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. Assim, para que ocorra a construção de significados os participantes desse processo devem possuir uma consciência linguística (dos conhecimentos de mundo, da organização dos textos e sistêmico) que se caracteriza como objetivo nas aulas de leitura (primordialmente) e como estratégia de construção do significado para viabilizar uma competência comunicativa (diríamos, parcial) propiciadora do engajamento discursivo. Os três temas centrais enfatizados nos PCN-LE – o

consciência crítica em relação à linguagem, a cidadania e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE – devem ser levados em consideração ao se trabalhar com os temas transversais, pois estes devem situar a linguagem como um fenômeno social e estimular o engajamento discursivo do aluno por meio das escolhas temáticas, de organização textual e sistêmicas. Para o ensino da compreensão da leitura nos PCN-LE, deve-se escolher o texto a ser usado e estabelecer um propósito de leitura (dividido em fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura) que definirá o nível de compreensão a ser alcançado (geral ou específico). Os processos inseridos nas orientações didáticas para a prática da leitura incluem fatores relativos ao processamento da informação (percepção, decodificação), cognitivos

(conhecimento prévio, formulação de hipóteses) e sociais (interação leitor-texto-escriptor). Os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico, desempenham um papel importante na leitura. O primeiro tem um papel primordial, pois ao ler criam-se hipóteses sobre o significado que está sendo construído com base no pré-conhecimento. O conhecimento de organização textual facilita a leitura ao indicar ao leitor como as informações estão organizadas no texto. O conhecimento sistêmico contribui para a ativação e confirmação das hipóteses formais que forem sendo levantadas.

3. A visão sócio-interacional da aprendizagem nos PCN-LE

A visão sócio-interacional da aprendizagem nos PCN-LE reconhece a cognição como sendo construída por meio de procedimentos interacionais de natureza social. Conforme os PCN-LE, teorias linguísticas específicas, influenciadas pela psicologia da aprendizagem, explicaram o fenômeno da aprendizagem de língua e nortearam as concepções teóricas aos processos de ensinar e aprender LEs. As teorias behaviorista (aquisição e automatização de hábitos linguísticos), cognitivista e sócio-interacional foram as principais visões que influenciaram as percepções modernas da aprendizagem de LE. A teoria cognitivista mantém que na aprendizagem os alunos se servem dos conhecimentos já armazenados em suas estruturas cognitivas e os erros fazem parte do processo de aprendizagem, vistos como hipóteses elaboradas pelo aluno. A teoria sócio-interacionista considera que aprender é uma forma

de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Nela, os processos cognitivos são gerados por meio da interação aluno-parceiro mais competente e ocorre dentro de uma prática social para resolver tarefas de construção de significado com as quais os participantes se deparam. Para tanto, é necessário que se estabeleça o que é denominado, na teoria vygotskiana, de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois é nela que os processos cognitivos da aprendizagem, mediados pela linguagem em interação, são gerados.

4. Abordagens psicológicas de ensino de língua estrangeira

A Psicologia Tradicional (incluindo o behaviorismo) enxerga o homem da perspectiva do comportamento na aprendizagem. Já a Psicologia Cognitiva (construtivismo) se preocupa com a forma pela qual a mente humana pensa e aprende. Os construtivistas, uns com um viés mais cognitivo (Piaget, Bruner e Ausubel) e outros com um viés mais sócio-histórico (Vygotsky), se preocupam em como o indivíduo constrói seu sentido do mundo. No ensino de línguas, as influências do Behaviorismo e do Estruturalismo resultaram nos princípios e fundamentos do audiolingualismo. No final da década de 50 cresce o foco linguístico no ensino de línguas com os estudos do linguísta Chomsky (competência linguística), consolidando a chamada

abordagem sintático-gramatical de ensino de línguas. Com os estudos do sociolinguísta Hymes (competência comunicativa), opoñdo-se aos de Chomsky, e com os novos movimentos na Psicologia Cognitiva e Linguística (pós-estruturalismo) o ensino de línguas caminhou para a nucleação de um novo paradigma: o comunicativo, do sentido situado ou comunicacional (no dizer de Prabhu, 2003⁹).

Conforme Almeida Filho (1998), o movimento comunicativo inicia-se a partir da década de 70, com os estudos de Wilkins (*notional syllabuses*) e colaboradores e, posteriormente, com os de Widdowson (*use e usage*). O movimento se expande no Brasil a partir de 80, com a implantação do Projeto de Inglês Instrumental nas universidades brasileiras, coordenado por Celani, na PUC-SP, e com as publicações de Almeida Filho. No entanto, segundo Celani (1997: 154), *é difícil delimitar o que surgiu primeiro, se a assim chamada abordagem comunicativa ou a abordagem de ensino para fins específicos², como também é difícil distinguir nitidamente os princípios fundamentais de ambas (...). Tanto uma como a outra tem, em dividades comunicativas propostas, a base do trabalho em sala de aula, enfatizando mais a fluência do que a correção. Essa distinção (assunto de debate entre profissionais da área) aparece em Wilkins (1976, *Notional Syllabuses*), Castaños (1993) e Celani (1997). Castaños destaca o ensino de línguas com*

propósitos específicos e o enfoque comunicativo como "gêmeos" sendo que o primeiro abriu passagem para o enfoque. Para Castaños, as opiniões divergem e muitos enxergam o ensino com propósitos específicos como um enfoque oposto ao comunicativo. Com uma visão diferenciada, Almeida Filho e Cardoso (2002) visualizam esse e outros diferentes encaminhamentos como versões da abordagem comunicativa: ensino apropriado (Wilkins, Hymes); foco na mensagem (Widdowson); visão psicolinguística do processamento da linguagem (Halliday); abordagem comunicativa padrão (desenvolvimento de competência comunicativa em recortes combinados e de habilidades na forma de unidade de ação linguística); técnicas de prática livre proposada e holista.

No contexto das LEs, no Brasil, Tagliabè (1988) nos (re)afirma que até o final da década de 40 o principal objetivo de aprendizagem de uma LE era a leitura (métodos da gramática-tradução ou de leitura) dando maior destaque à escrita. Com o advento do método áudio-lingual a ênfase passa a ser na fala, mas foi questionada principalmente pelos estudos desenvolvidos na psicolinguística e psicologia cognitiva que observavam o comprometimento do leitor. Essas pesquisas acabaram influenciando as metodologias de ensino de línguas com ênfase no ensino de habilidades ou estratégias de leitura. Brown (1994) destaca que os procedimentos baseados no desenvolvimento de habilidades (*bottom-up*) e de estratégias (*top-down*) foram classificadas como estratégias de compreensão e podem ser utilizados em

fases diferentes da leitura: *pré-leitura, leitura e pós-leitura*. Essas pesquisas marcariam a volta da ênfase na leitura e, no Brasil, isso marcaria uma nova visão sobre como ensinar uma LE redigida na abordagem de ensino para fins específicos.

5. Os PCN-LE e suas bases teóricas: visões implícitas e explícitas

A referência a Freire nos PCN-LE indica o desejo de associação do teor do documento à perspectiva crítica simbolizada pela obra desse autor brasileiro no campo pedagógico: o documento recorre ao conceito *feiriano de educação como força libertadora aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira* (p. 39) e enfatiza a *construção da cidadania* (p. 41), destacando a importância da aprendizagem de uma LE que pode conduzir à *libertação*. Nessa linha, Cox e Assis-Peterson (1999) confirmam que os PCN-LE estão fundamentados na pedagogia crítica, destacando a preocupação do documento em relação à *consciência crítica* na elaboração de *contra-discursos* e transformações sociais. Tópicos que conduzem às *representações de discursividade* nos PCN-LE pela ligação com a análise do "discurso como prática social"¹⁰. Porém, a ligação dos PCN-LE à pedagogia crítica estaria também em seu vínculo com os temas transversais. O documento explícita que os temas transversais têm um foco claro em questões de interesse social e podem ser facilmente traduzidos para a sala de aula via LE (p. 43). Os PCN-LE enfatizam que os seus temas centrais

² grifos nossos

se articulam com os temas transversais, notadamente pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana (p. 24). Essa ênfase nos temas transversais parece revelar uma ligação implícita dos PCN-LE à pedagogia crítico-social dos conteúdos, se pensarmos no documento impresso PCN-Temas Transversais* com mais de 400 páginas. Lembrando que essa pedagogia se preocupa, diferentemente da pedagogia libertadora, com a construção do chamado “saber elaborado” e historicamente acumulado (cf. Barretto, 1998)⁸.

Os PCN-LE do 3º e 4º ciclos (1998b: 71), ao expor a concepção de ensino e aprendizagem subjacente aos PCN, explicitam a necessidade de dar um novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, buscando subsídios teóricos no que classificam de enfoques cognitivos em uma perspectiva construtivista, citando autores como Piaget, Vygotsky e Ausubel, em nota de rodapé. Assim, em relação aos enfoques cognitivos inseridos nos PCN-LE, os encaminhamentos da psicologia genética de Piaget estariam implícitos no que o documento classifica como “Progressão Geral dos Conteúdos” (p. 72), necessário no tratamento do conhecimento de mundo, textual e sistêmico para o uso da linguagem na comunicação, respeitando a série escolar e objetivando o envolvimento na construção do significado. Essa perspectiva nos lembra que Piaget estudava o desenvolvimento cognitivo da criança em suas etapas da vida na construção do conhecimento humano.

No que diz respeito à psicologia cognitiva de Ausubel, os PCN-LE valorizam o que o autor classificou de construto cognitivista ao enfatizarem os processos (met)cognitivos na construção do significado (p. 62). Nesse processo, os PCN-LE explicitam a importância da consciência linguística e crítica (do aluno), do resgate do conhecimento prévio e da inclusão de atividades significativas em sala de aula (p. 55). Em relação à psicologia sócio-histórica de Vygotsky, os PCN-LE explicitam suas questões teóricas de base: visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem – desenvolvidas nos tópicos 2 e 3 deste artigo.

No que se refere às visões teóricas dos elaboradores dos PCN-LE e à abordagem de ensino de LE privilegiada implicitamente no documento, destacaremos o que segue. Na visão de Celoni (1998), o ensino de língua para fins específicos (ELFE) é baseado em uma perspectiva social e humanista dos processos de ensino/aprendizagem, enfatizando a interação entre pares em atividades comunicativas propostas. Conforme Hutchinson & Waters (1987), a visão cognitiva da aprendizagem teve também um significativo impacto no ELFE, através do desenvolvimento de cursos que ensinavam estratégias de leitura. Assim, uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem fica evidente nos PCN-LE ao enfatizar o ensino de estratégias de construção do significado no tópico “Orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita” (p. 91-93). O tópico orienta o uso de estratégias e propósitos de leitura divididos em fases: pré-leitura (formulação de hipóteses), leitura (interferências) e pós-leitura

(processamento de relações) – estratégias que trazem implícitos os procedimentos do processo de leitura “de cima para baixo” (top-down) enfatizados por Brown (1994). Os encaminhamentos dessa abordagem (o ELFE) aparecem também no tópico “A justificativa social para a inclusão de LE no ensino fundamental” (p. 20) em que o documento destaca a inviabilidade do ensino das quatro habilidades, privilegiando a leitura (pela função social imediata) e revelando com isso o “resultado” de uma “análise de necessidades”, umas das características do ELFE.

Moita Lopes (1996) propõe em seu livro de grande repercussão no país “um modelo interacional de leitura” e defende o ensino de LE com ênfase na leitura (assim como os PCN-LE) como o mais adequado para atender as necessidades nos contextos das escolas públicas. O autor destaca a necessidade da interação professor-aluno em sala de aula na negociação do significado do texto para a construção social do conhecimento. Os termos “construção social do conhecimento”, “construção do conhecimento”, “negociação do significado” e “interação” em Moita Lopes parecem ser os mesmos encontrados no texto dos PCN-LE. Em seu modelo, o autor busca na tradição anglo-americana de análise do discurso o “opóio” necessário para caracterizar seu processo de leitura como uma interação comunicativa, uma vez que o modelo se baseia em teorias de esquema que não enxergam a leitura como um ato comunicativo. Nos PCN-LE o tópico “A projeção dos conhecimentos na construção do significado” (p. 32) se equipara ao modelo proposto por Moita Lopes: o aluno se engaja no discurso por

meio da interação leitor-texto-escritor e nesse processo de construção de significado, o aluno (leitor) deve fazer uso de seus conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização dos textos; reconhecendo e interpretando esses mesmos conhecimentos que foram projetados no texto, pelo escritor. Se essa interação leitor-texto-escritor for realizada com sucesso o aluno estará “construindo o significado” e se engajando no discurso. Em nossa análise, essa visão constitui-se como essencialmente cognitiva do processo de aprendizagem da leitura, uma vez que enfatiza a ativação de esquemas do leitor durante a leitura. Ela também se aproxima dos encaminhamentos da tradição de ensino para fins específicos e das “Orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita” nos PCN-LE (p. 91-94). Entendemos, portanto, que a interação leitor-texto-escritor prevista nos PCN-LE é a mesma proposta pelo autor em sua visão interacional de leitura, mas o que ambos parecem querer enfatizar mais pontualmente é uma interação entre pares, prevista nos estudos vygotskianos. Assim, visualizamos que Moita Lopes e os PCN-LE teriam uma visão mais cognitiva do que sócio-interacional da aprendizagem de língua estrangeira.

Com relação à abordagem de ensino de LE privilegiada explicitamente nos PCN-LE, há indícios de que a mesma seja uma abordagem contemporânea, não centrada na gramática, revelada através de fragmentos de orações, como: “competência comunicativa do aluno” (p. 29), “desenvolvimento de habilidades comunicativas” (p. 38), “inclusão de atividades significativas em sala de aula” (p. 55), “o aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo”

Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1998) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- BORGES, E. F. V. (2003) *Discernimento do estio teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP.
- MEC/SEF (1998a) PCN: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília.
- MEC/SEF (1998b) PCN: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: introdução aos PCN. Brasília.
- BROWN, H. D. (1994) *Teaching Reading: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- CARDOSO, R. C. T. (2002) *O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês*. Tese de Doutorado. FCL/UNESP, Assis-SP.
- CASTAÑOS, F. (1993) *Dez contradições do enfoque comunicativo*. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, 21, 65-78.
- CELANI, M. A. A. (org.) (1997) *Ensino de segunda língua: redescobrir as origens*. EDUC.
- _____. (1998) *A retrospective view of an ESP teacher education programme*. In: *The Specialist*, v. 19, n. 2, Cepril, São Paulo: EDUC.
- COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. (1999) *Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English*. In: *Tesol Quarterly*, vol. 33, n. 3, Autumn, p. 433-452.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987) *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MOITA LOPES, L. P. da. (1996) *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- TAGLIEBER, L. K. (1988) *A leitura na língua estrangeira*. In: BOHN, H. I. & VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC.
- NOTAS:**
- ¹ MOITA LOPES, L. P. *Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil*. In: *DETA*, vol. 15, 1999.
- ² PRABHU, N. S. *Communication – a help or hindrance to language learning?* In: *English teaching professional*, n. 4, jan., 2003.
- ³ FARCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- ⁴ MEC/SEF. PCN: Terceiro e Quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, Brasília, 1998.
- ⁵ BARRETTO, E. S. S. (org.) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ⁶ WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge, 1997.

O PROFESSOR DE LÍNGUAS E A LINGÜÍSTICA APLICADA*

Adriana Contim
Universidade de Brasília

"Os lingüistas aplicados devem se esforçar para se tornarem mais visíveis junto às autoridades educacionais e devem mesmo por - se a serviço da comunidade, nas diferentes esferas, esclarecendo a ambos os setores que contribuição têm a dar. A contribuição do cabedal de conhecimento desenvolvido pela pesquisa na área de LA deve ser sentida como contribuição desta, como comunidade, para o bem do país e da humanidade, em geral."

Maria A. A. Celani

Palavras-chave: Ensino de línguas, Lingüística Aplicada, Formação de Professores

A pesquisa em Lingüística Aplicada oferece diferentes possibilidades metodológicas de investigação, análise e interpretação. Seu caráter interdisciplinar contribui para ampliar o leque de questões relativas ao uso da linguagem humana e dar subsídios para a elaboração de seu próprio construto teórico. Além do mais, ela parece apresentar uma postura positiva e iluminadora em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, como sugere Gomes de Matos (1991) ao falar sobre a pedagogia da positividade, na qual professores e alunos, através da comunicação, compartilham seus conhecimentos e valores culturais, sociais, lingüísticos etc. para a formação de seus conceitos em uma nova língua.

Prabhu (2001) destaca a relevância em se produzir conhecimento na área

de estudos da linguagem e conceber esse conhecimento como um processo em constante mutação. Conceber e explicar os fenômenos da linguagem através da observação em seus inúmeros contextos é interesse daqueles envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Sabemos que os sujeitos envolvidos com as questões da Lingüística Aplicada são sujeitos sócio, cultural e historicamente constituídos, portanto suas práticas de ensino e de produção teórica muito refletem suas crenças, valores e ideologia. Prabhu (2001) concebe a ideologia como uma tentativa de melhorar o estado das coisas do mundo, baseado no que julgamos certo, justo e desejável na sociedade humana de modo a gerar e a gerir uma mudança do estado da situação presente. Para Bakhtin (1988) a ideologia é um reflexo das estruturas