

## ***Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras***

**Flávia Matias Silva**

Universidade Federal Fluminense

### **Resumo**

Neste artigo apresentaremos alguns conceitos de política linguística no intuito de discutir sua importância e influência na elaboração das principais propostas dos documentos vigentes que orientam o currículo escolar brasileiro. Em linhas gerais, o processo de elaboração e as propostas de ensino contidas nesses documentos serão analisadas e discutidas visando sempre estabelecer um paralelo com a realidade do contexto escolar brasileiro no que tange ao ensino de língua inglesa.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem; Língua estrangeira; Língua inglesa; Políticas linguísticas educativas.

### **Abstract**

In this paper, we present several language policy concepts in order to discuss their importance and influence on the design of the main proposals of the documents that guide Brazilian school curriculum. The process of developing the proposals and the teaching proposals contained in these documents will be analyzed and discussed, with the aim of establishing a parallel with the reality of Brazilian school context in relation to English language teaching.

**Keywords:** Teaching and learning; Foreign language; English language; Educational language policies.

## **INTRODUÇÃO**

Segundo Rajagopalan (2013a, p. 51, 52), muitas coisas mudaram desde os meados do século XX, tempo em que o ensino de línguas estrangeiras era objeto de estudo da Linguística Aplicada (doravante LA), que por sua vez, tinha papel de coadjuvante quando comparada à Linguística Geral. Ou seja, o ensino de línguas era objeto de estudo de uma área do conhecimento cujo *status* inicial era o de subárea da Linguística Geral ou Teórica. Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira também sofreu prejuízos por estar em grande parte subjugado à Linguística Geral – o que acontecia em sala de aula era pesquisado e resolvido por quem não estava nela e, por conseguinte, o professor tornava-se menos relevante nesse contexto. Acerca dessa questão, Rajagopalan (2013a) assinala que:

É notável que nos tempos primórdios, a área que hoje denominamos “Linguística Aplicada” se contentava em aceitar de bom grado a autoridade incontestada do linguista em legislar, em

deter a última palavra sobre o objeto do ensino da língua em questão, enquanto não via nada de errado em deixar tudo o que diz respeito ao ensino ao pedagogo, aceitando para si o lugar humilde de simples condutor entre os dois campos de conhecimento, a Linguística Aplicada e a Pedagogia [...]. (RAJAGOPALAN, 2013a, p. 49).

Atualmente, devido ao número expressivo de pesquisadores e linguistas que se propuseram a repensar e lutar contra essa posição inferiorizada da LA, esse cenário negativo sofreu muitas mudanças.

No que tange à importância da política linguística para o ensino de línguas, existe atualmente uma larga percepção entre os pesquisadores de que há um nítido elemento político no ensino de línguas. Em outras palavras, a correlação entre ensino de línguas e política linguística está mais fortalecida e sólida. Além disso, acredita-se que esse ensino deve ser encarado como um desdobramento da política linguística posta em prática em um determinado país. (cf. RAJAGOPALAN, 2013a, p. 52)

## POLÍTICA LINGUÍSTICA: ALGUNS CONCEITOS

Para o senso comum, o termo política linguística pode remeter a conceitos relacionados à militância, a leis, a regras, visto que a palavra política por si só carrega esses sentidos. Outro ponto que pode gerar confusão para muitos é o termo *linguística*, pois ele pode ser diretamente associado à Linguística, uma ciência que se constituiu, mais ou menos nos meados do século XIX e atingiu notoriedade na segunda década do século XX com a publicação do livro *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand Saussure.

De acordo com Rajagopalan (2013b, p. 19, 20), existe ainda no imaginário de muitos a ideia de que política linguística é sinônimo de uma militância linguística em prol de línguas em extinção ou de variedades estigmatizadas. Vale salientar que a militância faz parte do contexto daquilo que chamamos de política linguística. Mas, apesar de sua inegável existência e importância para a política linguística, a militância linguística se caracteriza ainda como algo parcial e limitado para definir um contexto cuja dimensão é muito mais ampla.

Quanto à associação que muitos fazem entre Linguística Geral e política linguística, é necessário esclarecer que o emprego da palavra *linguística* no segundo caso está diretamente relacionado às línguas, e não à ciência Linguística Geral. Ainda acerca dessa questão, é também interessante observar que quando traduzida para o inglês, “a palavra *linguistic* dá o lugar para *language* e o resultado é ‘*language politics*’ ou ‘*politics of language*’ (e não

*'linguistic politics')*.” (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 20). Sendo assim, a busca por uma definição de política linguística não deve ser em nível lexical.

Na verdade, existem diversos conceitos acerca do termo *política linguística* e a maioria desses conceitos apresenta muitos pontos em comum. Um deles é a sua caracterização como algo que não é estático, ou seja, algo que está em constante movimento e transformação, assim como a língua. Em linhas gerais, na ótica de Rajagopalan (2013b) política linguística é

[...] a arte de conduzir a governança ou administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 21).

Dentre outras definições que se coadunam com a de Rajagopalan (2013b), a de Calvet (2002) também destaca que a política linguística imprime a ideia de movimento e ação – movimento este que se dá por meio de escolhas conscientes e da reflexão em torno da língua em direção a ações concretas. Seria “[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e planejamento linguístico, a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato.” (CALVET, 2002, p. 133).

Ademais, outros conceitos de política linguística enfatizam os termos social e sociedade quando se referem ao tratamento que deve ser dado à(s) língua(s). Esse fato demonstra claramente que a política linguística procura tratar a(s) língua(s) sem dissociá-las dos aspectos sociais. Por exemplo, a política linguística pode ser “um corpo de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas cujo propósito é alcançar a mudança linguística almejada nas sociedades, grupo ou sistema.”<sup>1</sup> (KAPLAN; BALDAUF, 1997 *apud* JOHNSON, 2013, p. 4 / Tradução nossa). Ela é uma “construção social acima de tudo”.<sup>2</sup> (SCHIFFMAN 1996 *apud* JOHNSON, 2013 p. 4 / Tradução nossa). Política linguística também pode ser “[...] um processo sociocultural complexo e modos de interação humana, negociação e produção mediadas por relações de poder.”<sup>3</sup> (McCARTY, 2011 *apud* JOHNSON, 2013, p. 6 / Tradução nossa). Ou ainda, de acordo com Tollefson (1991 *apud* JOHNSON, 2013 p. 6 / Tradução nossa), ela pode ser um mecanismo utilizado por grupos dominantes para estabelecer

<sup>1</sup> Citação na versão original: “[...] A language policy is a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the societies, group or system.” (KAPLAN; BALDAUF, 1997 *apud* JOHNSON, 2013, p. 4).

<sup>2</sup> Citação na versão original: “Language policy is primarily a social construct.” (SCHIFFMAN, 1996 *apud* JOHNSON, 2013, p. 4).

<sup>3</sup> Citação na versão original: “I have characterized language policy as a complex process [and as] modes of human interaction, negotiation, and production mediated by relations of power.” (McCARTY, 2011 *apud* JOHNSON, 2013, p. 6).

hegemonia no uso da língua e que também tem a função de posicionar a língua dentro de uma estrutura social para que ela determine quem tem acesso ao poder político e às fontes econômicas.<sup>4</sup>

Outro ponto a ser observado no que tange ao conceito de política linguística é a diferença entre os termos da língua inglesa *policy* e *politics*. É importante ressaltar que ambas são noções diferentes, porém, complementares. Segundo Lagares (2013, p. 181), a noção de *language policy* faz referência às atitudes e aos planos de ação relativos à língua, ou seja, está relacionada aos acontecimentos prévios à decisão política. Já a noção de *language politics*, que tem uma ampla tradição na Sociolinguística, implica em uma decisão política.

A partir dos conceitos apresentados, podemos perceber que a política linguística tem uma dimensão que ultrapassa delimitações ou definições. Ademais, podemos, em princípio, observar muitos pontos em comum nas definições apresentadas. Por exemplo, as relações de poder e os aspectos sociais e culturais que permeiam a política linguística são alguns deles.

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA

O interesse pela língua inglesa no Brasil é algo que transpassa séculos; contudo, esse interesse nem sempre foi sinônimo de qualidade no ensino. Infelizmente, vivemos em um contexto social e econômico que não permite a todos de maneira satisfatória o acesso à educação de qualidade. Segundo Soares (2008, p. 64), a escola legitima as desigualdades sociais, pois colabora para a preservação da hegemonia da classe dominante.

Além disso, uma ineficaz teoria da deficiência cultural<sup>5</sup> impera nesse contexto – enquanto a classe dominante possui o “capital linguístico escolarmente rentável” (BOURDIEU, 1998), as classes populares são tidas como deficientes culturalmente por não terem o mesmo padrão linguístico. Entretanto, em meio a essa discrepância educacional, a escola não reconhece a sua parcela de culpa, pois, ainda falha ao não oferecer um ensino de qualidade que minimizaria as desigualdades sociais em todas as camadas da sociedade.

---

<sup>4</sup> Citação na versão original: “[...] language policy is one mechanism for locating language within social structure so that language determines who has the access to political power and economic resources. Language policy is one mechanism by which dominant groups establish hegemony in language use.” (TOLLEFSON, 1991 *apud* JOHNSON, 2013, p. 6).

Ainda sobre as desigualdades promovidas no contexto escolar, Soares (2008, p. 54), faz alusão ao conceito de capital simbólico<sup>6</sup> nas trocas linguísticas (BOURDIEU, 1998) para embasar suas ideias, visto que a escola exerce um poder de violência simbólica ao converter a cultura e linguagem das classes dominantes em saber escolar e ao mesmo tempo não se empenha devidamente para minimizar essas diferenças sociais por meio da oferta de uma educação de qualidade para todos:

[...] a desigual distribuição, entre as diferentes classes sociais, do capital linguístico escolarmente rentável constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre origem social e o êxito escolar. (BOURDIEU; PASSERON et al., 1968 *apud* SOARES, 2008, p. 62).

Quanto à trajetória histórica do ensino de inglês no Brasil, não seria exagero afirmar que a atual desigualdade social e cultural é predominante no contexto escolar há tempos. Diversos fatores que corroboram com esse fato poderiam ser citados: a diminuição da carga horária dedicada ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas da educação básica, a falta de investimento na qualificação dos profissionais que atuam, principalmente, no setor público, a ideia de que a língua inglesa dificilmente é aprendida na escola regular. E muitos outros fatores que tornam o ensino de língua inglesa no Brasil precário para muitos e eficaz para poucos.

Há séculos, aprender inglês é o anseio de muitos; no entanto, o interesse crescente pela língua não evitou que os momentos de crise no ensino fossem mais constantes do que os de estabilidade. Conforme Chagas (1967 *apud* PAIVA, 2003, p. 54), o ensino oficial de línguas estrangeiras modernas teve início em 1837, a partir da criação do Colégio Pedro II. Além do ensino de idiomas clássicos como o latim e o grego, o inglês, o francês e o alemão se tornaram obrigatórios. A partir de 1915, na República, o grego foi abolido das escolas. E em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, o ensino de francês e inglês da primeira à quarta série passou a ser ministrado durante 17 horas semanais – nove horas para o francês e oito para o inglês. Doze anos mais tarde, a reforma Capanema, que dividiu o ensino de jovens em primário, ginásio e colegial e que contribuiu também para a criação de cursos técnico-profissionais, garantiu o prestígio das línguas estrangeiras por mais algumas décadas.

É interessante observar que nessa época, o ensino de francês era mais valorizado do que o de inglês. O ensino de ambas as línguas no colegial era feito em dois anos, porém, no

<sup>6</sup> “[...] reconhecimento, institucionalizado ou não, que recebem de um grupo: a imposição simbólica, esta espécie de eficácia mágica que a ordem ou a palavra de ordem, mas também o discurso ritual ou a simples injunção, até mesmo a ameaça ou o insulto, pretendem exercer [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 59, 60).

ginásio, quatro anos eram dedicados ao francês e três ao inglês. Todavia, com a chegada do cinema falado na década de 1920, o interesse pela língua inglesa aumentou e, como consequência, a preferência pela língua francesa começou a ser ameaçada. Já na década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos se intensificou, os laços entre os dois países se estreitaram e com isso a necessidade e o desejo de aprender inglês ganhou maiores proporções.

Entretanto, enquanto o prestígio da língua inglesa crescia na sociedade brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, deixando a cargo das escolas a sua inclusão nos currículos. De acordo com Paiva (2003, p. 56), essa não obrigatoriedade das escolas regulares de ensinar línguas estrangeiras em contraponto à popularização do inglês fez crescer significativamente o número de cursos livres de idiomas no Brasil.

Portanto, a LDB de 1961 serviu para instaurar a ideia de que não se aprende inglês na escola. Fato este que permeia o imaginário de muitos e que também faz parte da realidade de muitas instituições escolares até hoje. Ademais, a desigualdade social no que tange à oferta de um ensino de qualidade a todos foi retomada, visto que aqueles que possuíam poder aquisitivo maior podiam dar prosseguimento aos seus estudos nas escolas de idiomas. Segundo Paiva (2003, p. 57):

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento.

Ao longo de sua história, o ensino de inglês perdeu muito espaço e importância nas grades curriculares. Na verdade, nenhuma medida foi tomada ao longo dos anos para que essa situação pudesse ser revertida. Por exemplo, com a LDB de 1971, esse cenário permaneceu caótico no contexto da educação básica. Nesse documento, o ensino de língua estrangeira continuou a ser desvalorizado, visto que era recomendável, e não obrigatório, que a escola incluísse uma língua estrangeira no núcleo comum de Comunicação e Expressão. Além disso, essa inclusão poderia acontecer desde que esse estabelecimento tivesse condições de ministrar a língua estrangeira com eficiência.

Segundo Leffa (1999 *apud* PAIVA, 2013, p. 58), a LDB de 1971, que também reduziu um ano de escolaridade dos jovens, trouxe consequências graves para o ensino de inglês e para o ensino línguas estrangeiras de uma forma geral, pois, além da sua não obrigatoriedade,

a carga horária das aulas, caso fossem ministradas, era insuficiente e, por muitas vezes, não tinha o poder de reprovar. Ou seja, o ensino de língua estrangeira era totalmente acessório.

Esse cenário só começou a ser modificado a partir de 1976, por meio da Resolução n. 58 que estabeleceu como obrigatório o ensino de uma língua estrangeira no 2º grau. No entanto, somente vinte anos mais tarde, uma nova LDB foi promulgada e nela o ensino de uma língua estrangeira tornou-se obrigatório a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Além disso, o documento especificou que no Ensino Médio uma língua estrangeira de caráter obrigatório poderia ser escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua poderia fazer parte do currículo sendo que de forma optativa.

A partir da LDB de 1996, a desvalorização do ensino de línguas estrangeiras na educação básica começou a ser minimizada, mas ainda não erradicada. Em face desse panorama negativo, faz-se necessária a instauração de políticas linguísticas educativas que não só desenvolvam propostas de melhoria para o ensino, mas que as coloquem, principalmente, em prática, haja vista que os séculos de descaso com o ensino de línguas estrangeiras ainda refletem fortemente no contexto escolar.

Ainda hoje, os problemas gerados ao longo de séculos persistem principalmente para a grande parcela da classe pobre desse país. Na verdade, a maioria das escolas públicas, especialmente, as estaduais e as municipais, por diversos motivos já discutidos, não oferecem a educação de qualidade que todo cidadão tem direito.

## **O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRADA À POLÍTICA LINGUÍSTICA**

Dissociar política linguística do ensino de línguas estrangeiras é negligenciar sua constante presença e direta influência na educação brasileira ao longo dos séculos. Apesar de ser uma área de estudos institucionalizada e reconhecida há mais ou menos meio século, “a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais.” (RAJAGOPALAN, 2013c, p. 145). Sendo assim, o professor de línguas estrangeiras precisa estar ciente de seu protagonismo no contexto político-educacional.

No entanto, a história também evidencia uma total descrença no poder de reflexão e decisão desse profissional. Acerca da anulação da presença do professor nas decisões e reformas de âmbito educacional, Giroux (1997) aponta que:



[...] muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores entram no debate é para serem objetos de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional. (GIROUX, 1997, p. 157).

Principalmente, no contexto de ensino de línguas estrangeiras, observa-se uma predileção por uma abordagem tecnocrática, enquanto, o poder de reflexão e tomada de decisão com base na experiência do professor são negligenciados. De fato, o controle da prática pedagógica do professor impera.

Segundo Giroux (1997, p. 159), o ensino voltado para a visão tecnocrática desvaloriza e desabilita o trabalho docente, pois, ao invés de aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida docente e a levantar questões que subjazem os diferentes métodos, técnicas e teorias, o professor é condicionado a preocupar-se com o modo de colocar tudo isso em prática de maneira acrítica.

No intuito de ressaltar o papel de agente reflexivo e ativo que o professor de línguas estrangeiras precisa ter no contexto escolar, Kumaravadivelu (2006) também aborda a questão dos métodos de ensino de línguas estrangeiras que podem servir de amarras quando não utilizados criticamente.

O professor por meio de uma postura reflexiva procura selecionar aquilo que funciona em sua prática pedagógica, baseando-se em sua habilidade intuitiva e experiência. Ao final, ele acaba desenvolvendo uma metodologia que reflete, na verdade, suas crenças e vivências pedagógicas (cf. KUMARAVADIVELU, 2006, p. 169). Entretanto, para se alcançar essa autonomia, questões relacionadas à formação profissional precisam ser revistas. Desse modo, o professor precisa ser preparado para exercer sua pedagogia de maneira autônoma e responsável.

Rajagopalan (2014, p. 72, 73) ainda destaca que por mais que o professor não tenha influência direta nas decisões e reformas educacionais, é mister que ele esteja, pelo menos, atento às questões que dizem respeito à relação existente entre ensino de línguas e a política linguística em vigor para não estar em desacordo com as orientações e diretrizes formuladas.

Entretanto, o fato de estar em consonância com a política linguística em vigor não implica em submissão ou em acriticidade ao que foi estabelecido. Na verdade, o professor precisa conhecer e contribuir para o sucesso da política linguística de seu país, expondo suas



opiniões e procurando influenciá-la quando necessário. Sobre essa questão, Rajagopalan (2014) afirma que:

[...] o professor de línguas tem a responsabilidade – e o dever – de agir em conformidade com a macropolítica vigente – o que não o isenta, na qualidade de um profissional capacitado, de ter suas próprias opiniões a respeito de não só como conduzir suas práticas pedagógicas, mas também como e por que ensinar determinadas línguas como parte do currículo escolar em detrimento de outras. Ou seja, no mesmo tempo em que cabe a ele contribuir para o sucesso da política adotada em nível macro, o professor não se pode furtar do dever de procurar influenciá-la, utilizando os fóruns apropriados para o exercício do seu dever cívico. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74).

Apesar de ele não ter poder de tomar diretamente decisões concernentes à política linguística em vigor, o professor tem em suas mãos o poder de influenciá-la por meio de sua execução. A história mostra que a presença do professor nas decisões políticas foi praticamente nula, pois, muitas vezes, servia somente para cumprir o que foi estabelecido de maneira acrítica (cf. GIROUX, 1997). Entretanto, ao desempenhar o papel de um dos que executam a política linguística, o professor sabedor do seu poder de reflexão e influência pode também provocar mudanças na política linguística em vigor.

Ensinar línguas é “uma atividade imbuída de conotações políticas” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81). Sendo assim, o professor de línguas como participante direto do contexto escolar precisa também ter uma postura política perante o mundo, sobretudo, em sua sala de aula. Além de estar ciente da política linguística educativa em vigor, o professor, principalmente, o de língua inglesa, precisa conhecer o papel ocupado pela língua que ele ensina no mundo globalizado e trazer para sala de aula as várias facetas que ela tem ao redor do mundo. Tal atitude também é uma maneira eficaz de exercer sua postura política e pedagógica, haja vista que ele não está incumbido somente de ensinar os aspectos linguísticos desse idioma, mas também precisa auxiliar no desenvolvimento de cidadãos críticos perante o mundo.

## **OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: IMPORTANTES REFERÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Apesar das críticas e recorrentes discussões que os documentos oficiais vigentes que pautam a educação básica no Brasil geram, eles, sem dúvida, tiveram e ainda têm um papel bastante relevante na definição das políticas de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, analisar as propostas e motivações que regem esses documentos a partir de uma perspectiva político-linguística é de fundamental importância.

De acordo com Lagares (2013, p. 182), ao desenvolvermos quadros descritivos das políticas linguísticas, devemos levar em conta as perguntas de Cooper (1989) a fim de não somente descobrirmos o “que” se planeja, mas também e, sobretudo, o “por que”, o “como” e o “quando” se planeja. Ou seja,

[...] ao falamos em política linguística deveríamos proceder de alguma maneira como os detetives dos clássicos romances policiais, quando tentam descobrir quem é o culpado do crime que investigam e nos perguntarmos sempre quem é que se beneficia do planejamento, sobre qual aspecto da realidade social ele acaba provocando uma efetiva mudança. (LAGARES, 2013, p. 182).

Sendo assim, para discutirmos as propostas dos documentos vigentes da educação básica é importante fazer uma análise baseada em “quem adota”, “quando”, “onde”, “como” e “por que” de determinada política. (COOPER, 1989, p. 41).

No tocante aos motivos que subjazem o surgimento dos PCNs, cabe ressaltar que o crescimento do incentivo a propostas de ensino-aprendizagem mais voltadas para o enfoque da língua enquanto discurso foi um fator preponderante. Em relação ao seu processo de elaboração, Jacomeli (2007, p. 71) aponta que ele teve início com o estudo das propostas curriculares de estados e municípios brasileiros e de outros países. Vale ressaltar que a partir desse estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, os dados apontados pelo Plano Decenal de Educação por meio de pesquisas nacionais e internacionais serviram como pano de fundo para a proposta do Ministério da Educação.

Em 1999, foram criados os PCNEM. Posteriormente, foram publicados os PCN + Ensino Médio, com o objetivo de “facilitar a organização escolar” (BRASIL, 2002). Todavia, esses documentos sofreram também inúmeras críticas devido ao modo que ambos apresentaram suas propostas. A linguagem demasiadamente teórica dos PCNEM e o teor prescritivo dos PCN + Ensino Médio fizeram com que esses documentos perdessem visibilidade ao longo dos anos, gerando, assim, a necessidade da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

### **Os PCN LE do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) e a ênfase ao ensino leitura**

Segundo Almeida (2012, p. 334), a partir de 1980, com o crescimento de práticas pedagógicas voltadas para a abordagem comunicativa e para o *ESP*<sup>7</sup>, a comunidade de

<sup>7</sup> English for Specific Purposes - Inglês para fins específicos.

pesquisadores e professores interessada no contexto da escola regular começou a rever o propósito e lógica do ensino de língua inglesa. Ensino, este, que até então, tinha um perfil muito estruturalista.

Entretanto, apesar de objetivar um ensino de viés sociointeracional e, que, por conseguinte, promovesse o engajamento discursivo do aluno, questões polêmicas relacionadas às propostas de ensino-aprendizagem preconizadas pelos PCN LE (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) emergiram. Por exemplo, a ênfase dada ao ensino de leitura em língua estrangeira por esse documento ainda é alvo de debates, discussões e discordâncias no meio acadêmico.

É importante salientar que o documento em questão não determina em momento algum que as demais habilidades, a saber, compreensão auditiva, produção oral e escrita, sejam descartadas do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. A sugestão de foco no ensino de leitura é dada por se entender que essa habilidade é a mais relevante para o contexto social de seus aprendizes. Além disso, o documento ratifica a sua proposta ao resumir as dificuldades geralmente encontradas no contexto escolar para o desenvolvimento eficaz das quatro habilidades (cf. BRASIL, 1998, p. 20, 21).

A importância do ensino de leitura, segundo Moita Lopes (1996, p. 131, 133), um dos autores dos PCN LE para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, recai sobre a sua relevância social concreta. Ou seja, é a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso. Além disso, na proposta de ensino centrada na leitura, a aprendizagem de uma língua estrangeira é vista como parte do processo educacional do aluno como um todo e “inclui a consciência de que o uso da linguagem envolve as possibilidades de significados por meio dos quais podemos agir no mundo e constituir-lo”. (MOITA LOPES, 2009, p. 38). Nesse sentido, os PCN LE dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental objetivaram uma aprendizagem de língua estrangeira que pudesse contribuir para o processo educacional como um todo, “indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas.” (BRASIL, 1998, p. 37).

Um ponto interessante que também precisa ser destacado é a rejeição que o enfoque ao ensino de leitura gerou ao documento. Muitos por diferentes fatores apontaram tal proposta como uma maneira de não viabilizar o acesso a uma formação completa, visto que a habilidade oral, que é, sem dúvida, uma das mais valorizadas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, serviria melhor como foco. No entanto, convém salientar mais uma vez o motivo dessa habilidade não ser enfatizada nesse documento, segundo Celani (2011).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira lançados em 1998, do qual sou co-autora, recomendamos a ênfase em leitura e escrita, considerando as situações do contexto brasileiro. Fomos massacrados. Diziam que a proposta era elitista, pois excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades - ler, falar, escrever e compreender. Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade da fala com cinquenta crianças por classe em duas horas semanais? Agora, justamente as práticas de leitura e escrita aparecem como uma necessidade social. (CELANI, 2011 *apud* RAJAGOPALAN, 2013c, p. 158).

Segundo Rajagopalan (2013c, p. 160), muitas das críticas ferrenhas sofridas pelo PCNs são bastante questionáveis, pois embasar tais críticas no argumento de que não se deve negar aos alunos o direito de ter acesso às outras habilidades é enfatizar a ideia, que, por sinal, é amplamente divulgada por muitos estudiosos da linguagem, de que a proficiência na língua somente se manifesta mediante as quatro habilidades, sendo que as mais valorizadas entre todas elas são a oralidade e a compreensão auditiva. Alegar também que não se deve negar a ninguém o direito de aprender da forma que quiser, não considera o fato de que as políticas linguísticas devem ser elaboradas tendo em mente um grande público-alvo, isto é, a população e não uma minoria.

### **Os PCNEM e os PCN + Ensino Médio: propostas e incompletudes**

Os PCNEM foram criados em 1999 com o objetivo de proporcionar ao aluno um nível de competência linguística capaz de lhe dar acesso a diversos tipos de informações e de também contribuir para a sua formação enquanto cidadão, assim como os PCN LE para o Ensino Fundamental. Em relação às línguas estrangeiras, essas foram tratadas dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Além disso, esse documento não enfatizou uma habilidade específica como os PCN LE para o Ensino Fundamental.

No entanto, suas propostas, de certa forma, caíram no esquecimento ou até mesmo nem chegaram a despertar interesse. Para Szundy & Nicolaidis (2013, p. 38), os PCNEM foram considerados pouco operacionais devido a sua linguagem muito teórica e hermética. Ou seja, um dos prováveis motivos de seu fracasso está em sua linguagem muito teórica.

Foram, então, publicados mais tarde os PCN + Ensino Médio, com o objetivo de ampliar as orientações dos PCNEM. Como exemplo de tentativa de ampliação, temos no item Novas Orientações para o Ensino desse novo documento as seguintes propostas:

Para encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio com elementos ainda não explicitados, este volume dedicado especialmente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias procura:

- trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado;
- apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e

aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera. (BRASIL, 2002, p. 13).

Ainda segundo Szundy & Nicolaidis (2013, p. 38), essa iniciativa também foi ineficiente, visto que o documento acabou dando espaço a um currículo consolidado, priorizando uma abordagem enciclopédica e contradizendo os PCNs originais no que diz respeito ao trabalho com a linguagem a partir de uma base discursiva. Ademais, a apresentação de conteúdos e metodologias pré-definidas pode implicar em um controle da prática pedagógica.

Apesar de serem importantes referências para o ensino-aprendizagem de línguas na educação básica, os PCN LE para o Ensino Fundamental e as versões de PCNs criadas para o Ensino Médio enfrentaram e ainda enfrentam críticas quanto às suas propostas. Mesmo procurando trazer uma proposta de ensino de línguas estrangeiras que não focava de maneira exacerbada na língua enquanto sistema, uma vez que propunha o ensino por um viés sociointeracional e com enfoque no engajamento discursivo dos alunos, os PCN LE para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental apresentaram, como já discutido, uma proposta mal interpretada e, por conseguinte, mal recebida por muitos. Já os PCNEM e os PCN + Ensino Médio procuraram não propor foco em uma habilidade específica, mas podem ter falhado respectivamente ao teorizar exacerbadamente suas propostas e ao definir conteúdos e metodologias de ensino.

## **AS PROPOSTAS DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: UMA BREVE ANÁLISE**

No intuito de suprir as lacunas deixadas nos documentos dedicados anteriormente ao Ensino Médio, foram criadas em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM). Na verdade, esse documento teve como principal objetivo aprofundar mais uma vez as propostas dos documentos anteriores.

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8).

Outros temas relacionados às novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto), formação de cidadania e inclusão social (BRASIL, 2006, p. 87) foram acrescentados às OCEM. Apesar das inovações importantes e de não ser um documento prescritivo assim como os PCN LE para o Ensino Fundamental, Almeida (2012), ressalta que as OCEM podem reforçar o ensino das quatro habilidades atrelado à cultura do método (cf. KUMARAVADIVELU, 2006).

É importante reiterar que o problema não está em desenvolver uma prática pedagógica que visa ensinar línguas por meio das quatro habilidades, haja vista, que nenhum dos documentos discutidos até o momento as rechaçam. No entanto, enfocá-las de maneira metalinguística e sem levar em conta questões socioculturais e o próprio contexto escolar, pode ser um grande problema. Nesse sentido, Almeida (2012) destaca que pesquisas deveriam ser desenvolvidas para investigar como os professores compreendem essas propostas em termos práticos.

Creio que as considerações feitas a respeito do papel da Internet e de seus gêneros na sociedade contemporânea devem ser o centro da produção de práticas pedagógicas que vão além do ensino da leitura. [...] No entanto, ainda há alguns problemas no que tange à maneira que tais propostas são apresentadas. Primeiramente, a ativação de uma terminologia antiga que nos remete inevitavelmente ao framework das quatro habilidades. Visto que não existe mais o foco na leitura, muitos 'professores instrutores' podem vir a entender as OCEM como uma confirmação de suas crenças, mesmo mediante a afirmação do documento que esse não é o seu propósito. (ALMEIDA, 2012, p. 343, 344 / Tradução nossa).<sup>8</sup>

No entanto, na medida em que as OCEM apresentam suas propostas voltadas para as práticas discursivas de maneira não prescritiva, respeitando, assim, a autonomia e o exercício da cidadania do próprio professor, elas cumprem um importante papel de incentivo ao

<sup>8</sup> Citação na versão original: "I believe that considerations about the role of the Internet and its genres in contemporary society should inevitably be at the core of the production of pedagogical practices that could take us beyond the teaching of reading. [...] There are, however, a few problems with the way this is done in the document. First of all, it incorporates old terminology that inevitably activates the framework of the four skills for many teachers. And since there is no longer the focus on reading, many 'instructor - teachers may read in the OCEM a confirmation of their previous beliefs, no matter how the text tries to warn us that this is not the case.'" (ALMEIDA, 2012, p. 343, 344).

desenvolvimento do aluno-leitor-cidadão crítico. Ainda conforme Almeida (2012, p. 345, 346), preservar a autonomia do professor é essencial para a implementação de práticas pedagógicas que sejam efetivas para o contexto em que são desenvolvidas. O professor que possui vasto conhecimento sobre os diversos métodos e teorias de ensino e está ciente das peculiaridades do contexto educacional no qual ele está inserido é o único que realmente pode determinar a melhor maneira de desenvolver essa prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar os documentos vigentes que orientam o currículo escolar de forma dissociada da política linguística compromete todo e qualquer julgamento ou observação que venham a ser feitos sobre eles.

Quanto às semelhanças e diferenças entre os documentos analisados, os PCN + Ensino Médio, no intuito de organizar as propostas do PCN LE para o Ensino Médio, acabaram, de certa forma, apresentando-as de maneira confusa e prescritiva. Todavia, as demais versões dos PCNs e as OCEM não apresentam essa visão curricular controladora. Ao contrário, a partir de uma “parametrização dos currículos em lugar da imposição de diretrizes” (VARGENS; FREITAS, 2010, p. 193), propostas foram elaboradas para serem discutidas e servirem de objeto de reflexão pedagógica, evitando, assim, a imposição de conteúdos específicos ou, até mesmo, de métodos de ensino.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que por meio desses documentos foi possível observar uma abordagem pedagógica mais voltada para as práticas sociais. Essa perspectiva de ensino, por sua vez, auxilia na formação de cidadãos que saibam, sobretudo, fazer bom uso da língua estrangeira na sociedade sem estarem subjugados de maneira acrítica a um modelo de proficiência.

Por fim, cabe lembrar que a formação de alunos/cidadãos críticos por meio do ensino de línguas estrangeiras é mediada pelo professor, que é um dos principais executores das políticas linguísticas educativa de seu país. Ademais, sua postura política é de grande importância, pois ao estar atento aos documentos vigentes que pautam a educação básica brasileira da qual ele também faz parte, ele pode influenciar no sucesso ou no esquecimento desses documentos.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. **The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices**, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000200006&script=sci_arttext)

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar, quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

CALVET, Louis - Jean. **Sociolinguística: uma introdução à crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

COOPER, Robert Leon. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University press, 1989.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. UK: Cambridge University Press, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JACOMELI, Maria Regina Martins. **PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan: 2013.

LAGARES, Xoán Carlos, Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de Política linguística. In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 181-198, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 25-46, 2009.

\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. (Orgs.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UNB, p. 53-84, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; et al. (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 47-73, 2013a.

\_\_\_\_\_. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 19-42, 2013b.

\_\_\_\_\_. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, p. 143-161, 2013c.

\_\_\_\_\_. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-82, 2014.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; NICOLAIDES, Christine Siqueira. A “ensinagem de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; et al. (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-46, 2013.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar

Goettenauer de Marins. (Coord.) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção explorando o ensino - Espanhol**, v. 16. Brasília: MEC, p. 190-219, 2010.

## A AUTORA

**Flávia Matias Silva** possui graduação em Letras - Português/Inglês (Licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense Concluiu pós-graduação (Curso de Especialização em Literaturas de Língua Inglesa) também na Universidade Federal Fluminense. Em 2014, iniciou mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense; linha de pesquisa 2: Teorias do Texto, do Discurso e da Interação. Trabalha como professora de língua inglesa na rede privada (escolas de idiomas) e como professora de língua inglesa na rede pública (Ensinos Fundamental e Médio). Áreas de interesse: ensino de língua inglesa como língua adicional, políticas linguísticas educativas, ensino de leitura em LE.

**E-mail:** flaviamatias@id.uff.br