

## DISCERNIMENTO DO ESTEIO TEÓRICO NOS PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – ENSINO FUNDAMENTAL <sup>1</sup>

Elaine Ferreira do Vale BORGES

**RESUMO** *Esta pesquisa de natureza bibliográfica apresenta uma leitura aprofundada dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (PCN-LE). O que se espera com este estudo é compreender as linhas teóricas implícitas e explícitas nos PCN-LE e como elas interagem entre si constituindo o próprio documento. Atenção especial é dada às tendências pedagógicas brasileiras, às abordagens psicológicas e às abordagens de ensino de língua estrangeira (LE). A análise sugere que os PCN-LE privilegiam diferentes linhas psicológicas e enfoques de ensino de língua. Teoricamente os PCN-LE explicitam uma perspectiva essencialmente sociointeracional e comunicativa, mas implicitamente (“orientações didáticas”) o documento enfatiza uma perspectiva essencialmente cognitiva e instrumental.*

**ABSTRACT** *This bibliographical research presents an in-depth reading of the Foreign Language National Curriculum Parameters (FLNCP). What is expected with this study is to understand the implicit and explicit theoretical lines in the FLNCP and how they interact with each other constituting the FLNCP itself. Special attention is dedicated to the Brazilian pedagogical tendencies, the psychological and foreign language teaching approaches. The analysis suggests that the FLNCP privilege different psychological and teaching language approaches. Theoretically the FLNCP favour an essentially sociointeracional and communicative perspective. However, in his “didactical orientations”, the document favours an essentially cognitive and instrumental perspective.*

---

<sup>1</sup> Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada, d Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 23 de setembro de 2003, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

## 1. INTRODUÇÃO

Os PCN fazem parte da redemocratização sócio-política e educacional brasileira iniciada com a promulgação da Constituição de 1988. Dessa então chamada *Constituição Cidadã* surge o conceito de educação para a cidadania (Brito et al., 2001), um dos objetivos e tema central dos PCN para o ensino fundamental. Documento que pretende, dentre outras coisas, *ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro* (PCN-LE, 1998: 5). Concordando com esta asserção, este trabalho pretende contribuir para a ampliação desse “debate educacional” no que diz respeito aos PCN-LE. Limitar-nos-emos, no entanto, a promover uma discussão que privilegie o discernimento do esteio teórico do documento e suas relações com o ensino/aprendizagem de LE.

A elaboração dos PCN-LE contou com a participação de vários estudiosos, inserindo no discurso do documento a **marca** de suas experiências, o que nos permite a visualização de várias vertentes teóricas na constituição dessa proposta curricular. Com relação às **tendências pedagógicas**, destacam-se questões referentes à cidadania e ao compromisso sócio-político da escola, revelando uma visão mais moderna da educação muito enfatizada nas pedagogias críticas. No que diz respeito às **abordagens psicológicas**, há uma preocupação em valorizar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, as relações interpessoais, as questões relativas à cultura e à educação, às características da atividade mental construtiva do aluno e às atividades significativas – tópicos inseridos nas perspectivas psicogenética, cognitiva e sociointeracionista. Os aspectos referentes à língua(gem) – inseridos em campos de estudo da Lingüística Aplicada (LA) como a análise do discurso, o ensino/aprendizagem de LE e as visões dos elaboradores dos PCN-LE (Maria Antonieta Alba Celani, PUC-SP e Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ) – também são enfatizados.

Partindo do pressuposto que os PCN-LE se constituem pela junção de várias vertentes teóricas esta pesquisa objetiva: apontar as bases teóricas mais importantes que se anunciam no texto dos PCN-LE; compreender o esteio teórico subjacente a esta proposta curricular e como ele se inter-relaciona à abordagem de ensino/aprendizagem de LE privilegiada pelo documento; investigar as implicações dessa relação para a constituição e coerência entre teoria e “prática” (orientações teóricas) no documento. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica e pretende apenas (re)discutir como a LA se articula com suas *ciências de contato* (Almeida Filho, 1991), a Psicologia, a Lingüística e a Educação, para elaborar seus “materiais” e/ou “manuais” – no caso desta pesquisa, os PCN-LE.

## 2. PANORAMA GERAL DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

De acordo com o documento introdutório dos PCN (1997), o processo educacional precisa capacitar o aluno à '*aprender a aprender*' e o processo de ensino/aprendizagem deve explorar metodologias que enfatizem a construção do conhecimento, potencializando o trabalho individual e coletivo. Nesse contexto, os PCN enfatizam a unidade entre aprendizagem e ensino inserindo-se dentro de uma perspectiva construtivista influenciada pela psicologia genética, teoria sociointeracionista e fundamentos da atividade significativa (enfoques cognitivos).

Os PCN-LE fundamentam-se em duas questões teóricas de base (visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem) e três temas centrais (consciência crítica em relação à linguagem, cidadania e aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de LE) que devem ser considerados ao se trabalhar com os temas transversais, situando a linguagem como um fenômeno social e estimulando o engajamento discursivo do aluno por meio das escolhas temáticas, de organização textual e sistêmica. A habilidade da leitura recebe ênfase por atender as necessidades da educação formal no contexto do ensino público. Para os PCN-LE (p. 90), o importante no ensino da leitura é a *ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definido para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social*. O conhecimento de mundo tem um papel primordial na aprendizagem da leitura, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado com base em seu pré-conhecimento. O conhecimento de organização textual facilita a leitura ao indicar como as informações estão dispostas no texto. O conhecimento sistêmico contribui para a ativação e confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando. Para que ocorra a construção de significados, os participantes desse processo devem possuir uma **consciência lingüística** dos conhecimentos de mundo (pré-conhecimento), da organização dos textos (organização da informação) e sistêmico (organização lingüística); pois é ela que se caracteriza como estratégia de construção do significado, que vai proporcionar uma competência comunicativa para o engajamento discursivo. Para o ensino da leitura deve-se escolher o texto a ser usado na sala de aula e estabelecer um propósito de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), que definirá o nível de compreensão a ser alcançado (geral ou específico).

## 3. UM DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIAS: PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO, LINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA APLICADA

As questões envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de línguas vão além daquelas que dissertam sobre a natureza da linguagem (campo de estudo da Lingüística e da LA), passando também por questões inseridas nas teorias sobre a

natureza da aprendizagem e do desenvolvimento (campo de estudo da Psicologia e da Educação). Assim, a LA possui vínculos com várias *ciências de contato* e para a realização desta pesquisa preocupamos-nos principalmente com o *contato* que a LA mantém com a Lingüística, a Psicologia e a Educação. Lembrando que essas *ciências podem até contribuir com conceitos e modelos, mas o critério final de relevância científica das contribuições será sempre o de um paradigma da própria LA.* (Almeida Filho, 1991: 8).

A **Psicologia Tradicional** enxergava o homem da perspectiva do comportamento na aprendizagem (behaviorismo); já a **Psicologia Cognitiva** se preocupava com a forma com que a mente humana pensava e aprendia. Os **construtivistas, uns com um viés mais cognitivo (Piaget, Bruner e Ausubel) e outros com um viés mais sócio-histórico (Vygotsky)**, se preocuparam em como o indivíduo constrói seu próprio senso do mundo. As influências da Psicologia Tradicional e da Lingüística (estruturalismo) no ensino de línguas resultaram nos princípios e fundamentos do método audiolinguista. A partir do final da década de 50, com os estudos do lingüista Chomsky (competência lingüística), surge a chamada abordagem gramatical de ensino de línguas. Com os estudos do sociolingüista Hymes sobre a “competência comunicativa” (opondo-se à visão de Chomsky) o ensino de línguas caminhou para o que é classificado como movimento comunicativo de ensino de língua. Para a LA, esses novos movimentos na Psicologia Cognitiva e na Lingüística (pós-estruturalista) contribuíram para a nucleação de um novo paradigma no ensino de línguas.

Segundo McGroarty (1998), as direções promissoras para construir teoria e pesquisa em LA podem estar no enriquecimento de seus conceitos e métodos com as abordagens construtivistas. A preocupação atual com o sujeito agente, na Lingüística e na LA, são marcas da influência da escola construtivista – que ocorreu em virtude de uma reação dessas disciplinas ao estruturalismo.

Conforme Reagan (1999), não há claro consenso do termo construtivismo: epistemologia, filosofia educacional, abordagem pedagógica, teoria de ensino ou de aprendizagem. Há também diferenças teóricas nas variações das abordagens construtivistas. Reagan sugere que a classificação como teoria de aprendizagem (ou epistemologia) seria a melhor articulação de sua natureza. A aprendizagem é entendida, então, como um processo auto-regulado de resolver conflitos cognitivos interiores que se tornam aparentes por meio de experiências concretas, discurso colaborativo ou reflexão. Teoria que enfatiza a construção pessoal e individual do conhecimento e que enxerga a aprendizagem como um processo ativo, naturalmente colaborativo e situado. Definição que traz em sua essência uma rejeição às visões tradicionais de transmissão orientada e também dos métodos behavioristas de aprendizagem. Reagan enfatiza que as tensões entre o construtivismo radical e o sócio-construtivismo (construção individual ou social do conhecimento) são mais aparentes do que reais – essas perspectivas constituem-se uma no suporte da outra. Nesse sentido, o caminho mais razoável de articulação entre as abordagens seria

falar em uma *aprendizagem atenuada socialmente, mas construída individualmente*. Reagan salienta que a epistemologia construtivista está principalmente preocupada em ajudar a compreender o processo de aprendizagem (nele mesmo) mais do que ditar práticas pedagógicas. As implicações das abordagens construtivistas, segundo Reagan, vão além daquelas existentes nas aprendizagens de LE e L2, estando presentes também em outras áreas como na educação bilíngüe e nos estudos do discurso.

### 3.1 O complexo campo da análise do discurso

A área da análise do discurso segue duas tradições distintas, mas similares em alguns aspectos: francesa e anglo-americana. Segundo Fairclough (2001), essas duas perspectivas estariam inseridas no que o autor classifica de *abordagens críticas* da análise do discurso, em detrimento de outras perspectivas denominadas *não-críticas*. Essa divisão ocorre devido à natureza de orientação social para o discurso, mas não é absoluta. Fairclough divide as abordagens críticas em: *orientadas lingüísticamente, orientadas pela teoria social e com orientação social e lingüística*. Na ordem apresentada estariam: os estudos da “lingüística crítica” e de Pêcheux; os estudos de Foucault e a “teoria social do discurso” desenvolvida por Fairclough.

### 3.2 Ensino/aprendizagem de LE e leitura em LE

As áreas de ensino/aprendizagem de LE e de leitura em LE, no Brasil, são provavelmente as mais estudadas dentro da LA, mas os tópicos de investigação em LEs na LA não se limitam aos destacados acima. Segundo Taglieber (1988), 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 método áudio-lingual a ênfase passa a ser na fala. Mas o foco apenas na oralidade foi questionado, principalmente pelos estudos nos campos da *psicolingüística* e da *psicologia cognitiva* que se dedicavam à observação do comportamento do leitor. Essas pesquisas acabaram por influenciar as metodologias de ensino de línguas que privilegiavam o ensino de habilidades ou estratégias de leitura. Brown (1994) fala em abordagens baseadas em *habilidades (bottom-up)* e em *estratégias (top-down)* que foram classificadas como *estratégias de compreensão* e podem ser utilizadas em fases diferentes da leitura (*pré-leitura, leitura e pós-leitura*). Essas pesquisas marcariam a volta da ênfase na habilidade da leitura que fora relegada a segundo plano com o advento do método audio-lingual. No Brasil, isso marcaria também uma nova visão sobre como ensinar uma LE enfatizada principalmente na abordagem de ensino para fins específicos.

### 3.3 Abordagem para fins específicos e abordagem comunicativa

Conforme Almeida Filho (1998), o movimento comunicativo inicia-se a partir de 1972 com os estudos de Wilkins e, posteriormente, com os de Widdowson. Esse movimento chega ao Brasil a partir da década de 80, por meio também dos estudos significativos de Almeida Filho e com a implantação do Projeto de Inglês Instrumental nas universidades brasileiras por meio de Antonieta Celani e PUC-SP. Segundo Celani (1997: 154), *é difícil determinar o que surgiu primeiro, se a assim chamada abordagem comunicativa ou a abordagem de ensino para fins específicos, como também é difícil distinguir nitidamente os princípios fundamentais de ambas (...) tanto uma como a outra têm, em atividades comunicativas propositadas, a base do trabalho em sala de aula, enfatizando mais a fluência do que a correção.* Essa distinção (assunto de debates entre os profissionais da área) aparece em Wilkins (1976, *Notional Syllabuses*) e em Castañós (1993). Nesse último, destaca-se o *ensino de línguas com propósitos específicos* e o *enfoque comunicativo* como “gêmeos”, sendo que o primeiro abriu passagem para o enfoque. Conforme Castañós, as opiniões divergem e muitos enxergam o ensino de línguas com propósitos específicos como um enfoque diferente e oposto ao enfoque comunicativo. Com uma visão diferente, Almeida Filho e Cardoso (2002) visualizam os 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 habilidades); técnicas de prática livre ou *holística*.

### 3.4. Tendências pedagógicas no Brasil

Os PCN-I (1997: 30-32) explicitam quatro grandes tendências subjacentes à tradição pedagógica brasileira: a *pedagogia tradicional*, a *pedagogia renovada*, o *tecnicismo educacional*, e a *pedagogia libertadora* e a *crítico-social dos conteúdos*. O documento enfatiza o favorecimento do que classifica como uma *proposta pedagógica atual* que surge de um movimento iniciado a partir dos anos 80 visando a integrar tanto um *viés mais psicológico* – advindo da **perspectiva tecnicista** – quanto um *viés mais sociológico e político* – inserido nas **pedagogias críticas**. Esse novo enfoque (*configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar*) requer uma compreensão maior entre as relações existentes entre desenvolvimento e aprendizagem, entre as relações interpessoais e entre a relação cultura-educação. Requer também uma compreensão do *papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem* e uma valorização da *atividade mental construtiva do aluno*. Essa **perspectiva construtivista** receberia influências da *psicologia genética*, da *teoria sociointeracionista* e das *explicações da atividade significativa*, dentre outras.

### 3.5. A proposta construtivista e psicopedagógica de Coll

O psicólogo e educador Coll *foi um dos principais responsáveis pela proposição e implementação da reforma curricular na Espanha*, na década de 80, através do impacto de sua obra: *Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar* (Coll, 2001: 7). A importância dessa obra também refletiu no Brasil, pois serviu como referência à elaboração dos PCN. Nela o autor apresenta uma proposta curricular construtivista (educação) e psicopedagógica (intervenção escolar), sendo o enfoque cognitivo o de maior destaque pelo tratamento que dispensa aos processos subjacentes ao crescimento pessoal. Nesse contexto, a recorrência aos estudos de Piaget (teoria genética), Ausubel (aprendizagem significativa), Rumelhart (teoria de esquemas), e de Vygotsky, Luria e Leontiev (teoria da atividade) ficam latentes no que o autor classifica como *ensinar de forma genética* (o conhecimento se processa em níveis evolutivos e supõe a construção de esquemas) e *aprender de forma histórico-crítica* (compromisso filosófico e científico do professor em relação ao aluno).

## 4. OS PCN-LE E SUAS BASES TEÓRICAS

Com relação às **tendências pedagógicas**, obras de alguns dos *mentores* da pedagogia dos conteúdos, como *Saviani*, *Libâneo* e *Cury*, são referenciados nas bibliografias dos PCN-I, mas não aparecem nos PCN-LE; obras de *Freire* também são referenciadas nas bibliografias dos PCN-I e PCN-LE. Porém, a referência a Freire nos PCN-LE ganha destaque ao recorrer *ao conceito freiriano de educação como força libertadora aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira* (p. 39) e ao enfatizar a *construção da cidadania* (p. 41), destacando a importância do ensino/aprendizagem de uma LE que poderá conduzir à *libertação*. Nessa linha, Cox e Assis-Peterson (1999) ao afirmarem que os PCN-LE estariam fundamentados na pedagogia crítica, destacando a preocupação do documento em relação à *consciência crítica* na elaboração de *contra-discursos* e transformações sociais, nos conduzem os encaminhamentos traçados por Fairclough na análise do “discurso como prática social” (**representações de discursividade nos PCN-LE**) – o que aproximaria os PCN-LE de uma visão mais centralizada na pedagogia libertadora de Freire. Porém, a ligação dos PCN à pedagogia crítica estaria também no vínculo desse documento aos Temas Transversais (TT). Os PCN-LE explicitam que os TT *têm um foco claro em questões de interesse social e pode ser facilmente traduzidos para a sala de aula via LE* (p. 43). Os PCN-LE enfatizam que os seus temas centrais *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 ligação com os TT aproximaria os PCN-LE também da pedagogia dos conteúdos, se pensarmos na

própria elaboração de um documento como os PCN-TT com mais de 400 páginas. Lembrando que a pedagogia dos conteúdos pretende assegurar *a função social da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados* (PCN-I, 1997: 32).

No que diz respeito aos **enfoques cognitivos** privilegiados nos PCN-LE, os encaminhamentos da **psicologia genética de Piaget** estariam no que o documento classifica como “Progressão Geral dos Conteúdos” (p. 72), necessário no tratamento do conhecimento de mundo, textual e sistêmico do aluno para o uso da linguagem na comunicação, respeitando o ciclo de cada aluno e objetivando envolvê-lo na *construção do significado*. Lembrando que Piaget se preocupava em estudar o desenvolvimento cognitivo da criança respeitando as várias etapas da vida na construção do conhecimento humano. Em relação à **psicologia cognitiva de Ausubel**, entendemos que os PCN-LE valorizam o que Ausubel classificou de *construto cognitivista* ao enfatizarem os processos (meta)cognitivos na *construção do significado* (p.62). Nesse processo, os PCN-LE explicitam a importância da *consciência lingüística* e da *consciência crítica* (que o aluno deve possuir), do resgate do conhecimento prévio do aluno e da *inclusão de atividades significativas em sala de aula* (p.55). No que diz respeito à **psicologia sócio-histórica de Vygotsky** devemos destacar as questões teóricas de base dos PCN-LE: *visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem* (p. 15). A primeira destaca o engajamento discursivo do aluno na construção social do significado (via leitura) utilizando os conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual. A segunda destaca a importância dos processos cognitivos que *têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente* (p. 15). A **visão de Coll**, inserida nos PCN-LE, fica evidente na junção implícita de Piaget-Vygotsky, enfatizando a natureza construtiva e ativa da aprendizagem e a natureza social e socializadora de educação escolar, constituindo aprendizagem e desenvolvimento como *as duas fases de uma mesma moeda*. O processo de construção do significado em Coll é bem similar à proposta implícita nos PCN-LE: o documento privilegiaria uma proposta curricular que se constitui como construtivista e psicopedagógica.

No que se refere às **visões teóricas dos elaboradores dos PCN-LE** (Antonieta Celani e Moita Lopes), inseridas no documento, podemos destacar o que segue.

Na visão de **Celani** (1997), o *ensino de língua para fins específicos* (ELFE) é baseado numa perspectiva social e humanista dos processos de ensino/aprendizagem, enfatizando a interação entre pares em atividades comunicativas propositadas. Mas, de acordo com 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. Nos PCN-LE, os encaminhamentos da *abordagem de ensino para fins específicos* aparecem 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 e revelando o “resultado” de uma “análise



de necessidades” (característica do ELFE) do ensino fundamental no contexto brasileiro. O documento enfatiza ainda o ensino de *estratégias de construção do significado* revelando uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem. Estratégias que são melhores visualizadas no tópico “Orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita” (p. 91-93), pois orienta o uso de *propósitos de leitura* que devem ser divididos em *fases*, a saber: *pré-leitura, leitura e pós-leitura* – estratégia que traz implícitas os processos de leituras “de cima para baixo” (*top-down*) enfatizadas por Brown (1994) e influenciado pela psicolinguística, psicologia cognitiva e teoria de esquemas.

**Moita Lopes** (1996), propõe “um modelo interacional de leitura” e defende uma abordagem de ensino de LE com ênfase na leitura (assim como os PCN-LE) como a mais adequada para atender às 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 que permeiam todo o texto dos PCN-LE. Em seu modelo, o autor busca na tradição de *análise do discurso* o “apoio” 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 muito ao modelo proposto por Moita Lopes. Nesse tópico, os PCN-LE esclarecem que o aluno se engaja no discurso por meio da interação leitor-texto-escritor. Nesse processo de construção de significado, o aluno 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 seu autor. Se essa interação leitor-texto-escritor for realizada com sucesso o aluno estará “construindo o significado” e se engajando no discurso. 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 *abordagem de ensino para fins específicos* e das “Orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita” nos PCN-LE (p. 91-94). Entendemos então que a interação leitor-texto-escritor prevista nos PCN-LE é a mesma proposta por Moita Lopes em sua *visão interacional de leitura*, mas o que o ambos parecem enfatizar mais pontualmente é uma *interação entre pares* (aluno-par mais competente), prevista nos estudos vyotskyanos. Desta forma, Moita Lopes e os PCN-LE teriam uma visão mais cognitiva do que sócio-histórica da aprendizagem de língua.

Com relação à **abordagem de ensino de LE privilegiada nos PCN-LE**, há indícios de que a mesma seja uma visão contemporânea, não centrada na gramática. Essa abordagem é revelada através de fragmentos de orações nos PCN-LE, 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” (p. 66), “que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido” (p. 88). Essa abordagem contemporânea segue os encaminhamentos do que foi nomeado de *abordagem comunicativa de ensino de língua*, mas Celani (1997) e Castaños (1993) falam em dois tipos de abordagens: uma *comunicativa* e outra de *ensino para fins específicos*. A divisão entre duas abordagens parece esclarecedora em alguns aspectos principalmente se pensarmos naquela privilegiada nos PCN-LE – não centrada na gramática e preocupada com o uso significativo da linguagem. Nesse contexto, sabendo do envolvimento de Celani com a *abordagem de ensino para fins específicos* e sendo essa lingüista aplicada uma das elaboradoras dos PCN-LE, podemos argumentar que seria essa a abordagem de ensino de língua enfatizada na parte “prática” do documento. Em contrapartida, poderíamos dizer que a *abordagem comunicativa* estaria mais claramente evidenciada na parte teórica dos PCN-LE. A diferença entre as duas abordagens – além do que já foi exposto por Celani (1997) – poderia estar na visão que cada uma possui sobre o processo de aprendizagem: a *abordagem de ensino para fins específicos* (no contexto dos PCN-LE) teria uma visão essencialmente cognitiva, visto que privilegia o ensino de estratégias de leitura; a *abordagem comunicativa* teria uma visão essencialmente sociointeracionista, pois prevê o ensino das quatro habilidades para o uso efetivo da língua-alvo, considerando todas as partes envolvidas no processo. Diríamos então, conforme destaca Castaños (1993: 75), que teoricamente os PCN-LE estariam centrados no ‘*como*’ ensinar e aprender uma LE, enfatizando *aspectos sociointeracionistas sobre a aprendizagem e a linguagem* – que estariam mais diretamente ligados a uma *abordagem comunicativa de ensino*; mas na “prática” o documento estaria mais preocupado no ‘*que*’ ensinar (estratégias de leitura) e ‘*que*’ habilidade enfatizar (a leitura), questões que estariam mais relacionadas a *aspectos cognitivos sobre a aprendizagem e a linguagem*, inseridos em uma *abordagem de ensino para fins específicos*. Assim, e ainda no contexto traçado por Castaños (1993: 75), poderíamos dizer que na parte teórica dos PCN-LE *teríamos forças que ampliam o conceito de comunicação e o enfoque comunicativo*, mas na parte “prática” *teríamos forças que o limitariam*. Devemos refletir também sobre as *versões da abordagem comunicativa* enfatizada por Almeida Filho e Cardoso (2002): a visão subjacente à parte teórica dos PCN-LE e à abordagem comunicativa, enfatizada por Celani (1997), corresponderia à *visão psicolingüística do processamento da linguagem*; e a visão que fundamenta o ELFE e à abordagem de ensino para fins específicos (“prática” dos PCN-LE) corresponderia à *abordagem comunicativa padrão*.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa revelaram algumas considerações que enumeraremos e discutiremos a seguir.

Primeiro, constatamos que a rede teórica que fundamenta os PCN-LE é poli-estruturada, uma vez que o documento enfatiza questões relativas à pedagogia crítica, às abordagens psicológicas e à tópicos da Linguística Aplicada.

Segundo, enxergamos a ocorrência de divergências entre as vertentes teóricas, visto que o documento privilegia aspectos das pedagogias “crítico-social dos conteúdos” e “libertadora” – que possuem diferentes visões com relação à transmissão dos conteúdos na escola. Em relação às abordagens psicológicas, os PCN-LE privilegiam implicitamente uma visão essencialmente cognitiva da aprendizagem, mas explicitamente uma visão essencialmente **sociointeracional**. Isso traria implicações para a abordagem de ensino de LE no documento, uma vez que uma visão mais sociointeracional estaria relacionada à *abordagem comunicativa*; e uma visão mais cognitiva estaria relacionada à *abordagem de ensino para fins específicos*. No que diz respeito aos tópicos da análise do discurso, tanto a de tradição francesa (AD) quanto a de tradição anglo-americana (ACD) possuem afinidades com uma visão crítica da linguagem como prática social – caracterizando a visão **sociointeracional da linguagem** enfatizada nos PCN-LE. No entanto, salientamos que a ACD, nos encaminhamentos propostos por Fairclough, “pulsar” com mais força no documento revelando a ligação dessa linha teórica com os encaminhamentos da pedagogia libertadora de Freire. Nesse sentido, os PCN-LE mostram coerência entre os seus três temas centrais (consciência crítica em relação à linguagem, cidadania e aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de LE).

Terceiro, entendemos que a coerência na relação entre a teoria e “prática” (orientações didáticas) nos PCN-LE ficou comprometida. Isso porque teoricamente o documento explicita uma visão da aprendizagem que pretende ser sociointeracional, mas em sua “prática” enfatiza implicitamente uma visão essencialmente cognitiva.

Quarto, compreendemos que o esteio teórico nos PCN-LE se revela como sendo o **construtivismo**, mas não na vertente sociointeracionista conforme propalado pelos elaboradores do documento. O construtivismo nos PCN-LE possui uma visão essencialmente cognitiva da construção do conhecimento, inserida também no lema “aprender a aprender” – visão explicitamente enfatizada nos PCN-I (1º e 2º, e 3º e 4º Ciclos) e implicitamente nos PCN-LE.

Finalmente, salientamos que a visão psicológica de construção de conhecimento, de “aprender a aprender” (**visão essencialmente cognitiva da aprendizagem**), privilegiada nos PCN, parece ser adequada a uma *abordagem de ensino de LE para fins específicos* (com foco na leitura, como propõe os PCN-LE). Visto que essa abordagem prevê o ensino de estratégias de leitura em que o aluno deve contar muito com o seu conhecimento prévio e ativação de esquemas. Nesse

sentido, o que parece deslocar os PCN-LE de seu foco é explicitar tão fortemente uma **visão sociointeracional da aprendizagem** em sua parte teórica – visão prevista mais fortemente, conforme sugerem as leituras realizadas nesta pesquisa, em uma *abordagem comunicativa de ensino de língua*.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1991). *Maneiras de Compreender Linguística Aplicada*. In: Letras 2. Santa Maria, Jul/Dez, p. 7-15.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília: MEC/SEF.
- BRITO, E. V. et al. (orgs.). (2001). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching Reading*. In: *Teaching by Principles: 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*. TLA, 21, Jan./Jun., p.65-78.
- CELANI, M. A. A. (1997). *Ensino de línguas estrangeiras*. In: CELANI, M. A. A. (org); LOPES, A. M. et alli. *Ensino de segunda língua: redescobindo as origens*. São Paulo: EDUC.
- COLL, C. (2001). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Trad. SCHILLING, C. São Paulo: Ática, 5a. ed., 4a. impressão.
- COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. (1999). *Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of english*. Tesol Quarterly, vol. 33, n. 3, Autumn, p. 433-452.
- FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- McGROARTY, M. (1998). *Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics*. Language Learning, 48:4, December, pp. 591-622.
- 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.
- REAGAN, T. (1999). *Constructivist Epistemology and Second/Foreign Language Pedagogy*. Foreign Language Annals, 32, n. 4, p. 413-425.
- TAGLIEBER, L. K. (1988). *A leitura na língua estrangeira*. In: BOHN, H. I. & VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos de LA: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC.