

## **O DISCURSO DO ENFOQUE NO ENSINO DA HABILIDADE DA LEITURA DOS PCN-LE E SUA INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO REAL**

**Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha<sup>1</sup>**

**RESUMO:** No presente artigo, apresentaremos um recorte da nossa dissertação de mestrado<sup>2</sup> buscando analisar os discursos dos PCN-LE e de professores da rede pública estadual no município de Itaúna (MG) com relação ao ensino das habilidades linguísticas do inglês. A análise realizada à luz da Pedagogia Crítica e da teoria do discurso de Michel Foucault nos fez perceber que nos PCN-LE existe um discurso de que o ensino da habilidade da leitura deverá ser priorizado, em detrimento das demais habilidades. Esse discurso também foi observado nas falas dos professores entrevistados. Entretanto, alguns professores afirmaram trabalhar com atividades orais nas suas aulas. Mesmo sendo influenciados pelo discurso de um currículo prescrito oficial (os PCN-LE), esses professores conseguem romper com ele, possibilitando assim, que novos discursos sejam construídos.

**PALAVRAS-CHAVE:** PCN-LE; discurso; ensino de inglês; currículo.

**ABSTRACT:** This current paper aims to present part of our Master's thesis focusing on analyzing PCN-LE discourses as well as public school teachers' of Itaúna (MG) regarding to the teaching of English linguistic skills. The analyses made in the light of Critical Pedagogy and the theory of discourse by Michel Foucault showed us that in the PCN-LE document there is a discourse which argues that the teaching of the reading skill should be favored over the others. This discourse could be also noticed in the interviewed teachers' answers. However, some teachers said they work with oral activities with their students. Even being influenced by the discourse of an official text (the PCN-LE), these teachers can still brake with it, making it possible thus, that new discourses are built.

**KEYWORDS:** PCN-LE; discourse; English teaching; curriculum.

### **Introdução**

Logo após a promulgação da LDB em 1996, foram elaborados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) pelo MEC (Ministério da Educação) em 1998. Especificamente o documento dos PCN-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira) foi o resultado de um longo e aprofundado trabalho sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas (BRASIL, 1988). Segundo o próprio documento coloca, as línguas estrangeiras têm reconhecimento e prestígio na sociedade, mas elas, enquanto disciplinas, escolares não recebem esse mesmo prestígio nos currículos da educação básica, haja vista a proliferação de inúmeros cursos (de idiomas) privados no Brasil. Nesse sentido, os PCN-LE surgiram como uma "[...] fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Itaúna e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) da UFMG. Bolsista CNPQ. E-mail: [gabycunha.b@hotmail.com](mailto:gabycunha.b@hotmail.com)

<sup>2</sup> Currículo da Língua Inglesa em escolas públicas de Itaúna: entre o real e o prescrito.

ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras" (BRASIL, 1998, p.19), objetivando reafirmar e valorizar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional.

Os PCN-LE representam um marco na educação brasileira, pois se trata de um documento oficial, que abrange todo o território nacional e que reconhece a importância do aprendizado de uma língua estrangeira na formação integral de todo cidadão. O próprio documento reconhece que a sua intenção é servir de referência, de parâmetro, orientação, para a prática dos professores, ele não tem um caráter dogmático. Mas não podemos esquecer que eles se caracterizam como um currículo prescrito<sup>3</sup> (SACRISTAN, 2000) e como tal, exercem sua autoridade por estarem legitimados pelo sistema educacional vigente, uma vez que abordam “as verdades” pertinentes àquele ambiente específico. Segundo Foucault (1999), aquilo que o sujeito diz decorre daquilo que é tomado como verdadeiro ou falso dentro de um contexto, sobre determinado objeto.

Assim, os documentos oficiais são instrumentos disponibilizados pelo Ministério da Educação para explicitar o que é tido como “verdadeiro” no contexto nacional, contribuindo para o processo de subjetivação de professores e alunos e limitando o que se pode ser feito no ambiente escolar.

Sacristán (2000), afirma que todo currículo se encerra numa prática pedagógica. Dentro dessa perspectiva, partimos do princípio de que o currículo prescrito não se configura necessariamente como currículo real<sup>4</sup>, apesar da influência que aquele tem sobre este. Torna-se fundamental então, compreender como ocorre a construção do currículo real, ou seja, como o currículo real configura-se como tal. O presente trabalho é um recorte da minha dissertação de mestrado que teve como objetivo central identificar a base teórico-metodológica dos PCN-LE (ensino fundamental) e, diante dela, analisar como se constituía o currículo real em escolas da rede pública estadual do município de Itaúna, Minas Gerais. Entretanto, aqui, a intenção é apresentar um recorte com o foco na análise do discurso dos PCN-LE e dos professores com relação ao ensino do inglês nas escolas, principalmente no que se refere ao ensino comunicativo e instrumental.

---

<sup>3</sup>Sacristán (2000, p.109) entende o currículo prescrito como sendo guiado por uma política curricular externa e dispondo de definição própria e de “conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam”, sendo, ainda, um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

<sup>4</sup>Segundo Sacristán (2000, p.105) o currículo real ou em ação, se configura como “prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares”.

A análise dos dados nesse recorte será feita segundo os pressupostos da Pedagogia Crítica e da teoria do discurso de Foucault (1999) e (2008).

### **A abordagem comunicativa/instrumental: breve histórico**

Antes de discorrer sobre o discurso dos PCN-LE com relação ao Ensino Comunicativo e Instrumental, farei uma breve contextualização dos pressupostos teóricos acerca dos mesmos no espaço nacional.

A Abordagem Comunicativa (*The Communicative Approach*) surge aproximadamente na década de 1970 na Europa, ganhando força nas duas últimas décadas do século XX no Brasil. O objetivo desse ensino era tornar o aluno capaz de comunicar-se na língua estrangeira, nesse sentido a língua era vista como um “[...] instrumento de comunicação com o mundo” (WALESKO, 2006, p.30). Saber se comunicar em outra língua significa “[...] saber utilizá-la e usá-la para diferentes propósitos, ou com diferentes funções lingüísticas (apresentar-se, cumprimentar, comprar e vender, descrever pessoas, locais, etc.)” (WALESKO, 2006, p.31).

Segundo Leffa (1988, p.226), em um ensino comunicativo:

[...] A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical.

Em seus estudos, Mascia (1999) aponta pelo menos três fases em que podemos enquadrar o ensino comunicativo: a primeira está relacionada às práticas audiolinguais, a segunda incorpora a fala aos aspectos sociolingüísticos e a terceira se refere a uma vertente mais crítica, que pretendia promover interações culturais.

Em se tratando de ensino comunicativo, é preciso discutir ainda sobre a questão dos métodos<sup>5</sup> de ensino. Especificamente os métodos de ensino comunicativos são entendidos, de acordo com Almeida Filho (1993, p. 36) como “[...] formas estabilizadas de práticas de

---

<sup>5</sup> Segundo Almeida Filho (1993, p. 35) "chamamos convencionalmente de métodos as distintas e reconhecíveis práticas de ensino com seus respectivos correlatos, a saber os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação [...] é comum também entre os professores a referência ao método querendo dizer o livro didático adotado para uma dada situação".

ensinar línguas com uma base comunicativa (abordagem<sup>6</sup>)”. Um método comunicativo não se detém nas formas da língua descritas nas gramáticas, mas ele não descarta a possibilidade de, em alguns momentos, reservar um espaço na sala de aula para a explicação de regras como as terminações dos verbos ou dos pronomes.

Almeida Filho reitera que os métodos comunicativos não obedecem a um único tipo:

Frequentemente se apresentam ora como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos, ora como comunicativos progressivistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36)

Como exemplos de métodos comunicativos podemos citar: “[...] o desempenho de uma seqüência de atos com os de cumprimentas, socializar casualmente (fático), convidar, arranjar pormenores e despedir-se; a descrição de um aparelho ou experiência com o auxílio de um objeto ou sua representação gráfica” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36), entre outros. Entretanto, é importante ressaltar que um método comunicativo enfatiza a oralidade e tem uma carga informativa, mas não se esgota nelas. O seu potencial é algo bem mais abrangente e, por isso não é tão simples apreendê-lo. Nas palavras do autor:

[...] os métodos comunicativos são por sua natureza, mais complexos e multinivelados, exigindo conhecimento teórico crescente e maior desempenho lingüístico na língua-alvo do que métodos calcados na anterioridade da forma gramatical (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 38).

Desse modo, pode haver uma dificuldade por parte do professor quanto à sua aplicação, pois não é tão simples aplicar um método seguindo um pacote pronto sendo que muitas vezes esse método ainda não foi devidamente internalizado por quem vai aplicá-lo.

Em período concomitante ao surgimento da Abordagem Comunicativa, a abordagem subjacente ao ensino de línguas para fins específicos (ELFE), ou o que podemos chamar de Ensino Instrumental começou a se delinear, também no final da década de 60 e se constituía principalmente “[...] por meio da análise de necessidades do aprendiz, sendo que estas, mapeiam os objetivos (que devem ser claros) e o conteúdo de aprendizagem” (CELANI *apud* BORGES, 2003, p. 92).

---

<sup>6</sup> Abordagem de ensino seria “[...] uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global de ensinar línguas [...] Uma abordagem, essa sim, uma vez definida seria capaz de explicar porque procedimentos distintos de ensino produzem resultados semelhantes de aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 35/36).

Essa abordagem de ensino foi introduzida no Brasil por influência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) que – no início dos anos 80 – já oferecia em cursos de pós-graduação em Lingüística Aplicada uma disciplina intitulada *O Ensino de Inglês para Fins Específicos*. Assim, nascia o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental – liderado por Celani – implementado nas universidades brasileiras de 1980 a 1990 e que tinha como objetivo:

[...] melhorar o uso do inglês de pesquisadores brasileiros, professores de ciências e técnicos especialmente com relação à leitura especializada e publicações técnicas. [...] A ênfase especial na habilidade da leitura era o resultado da análise das necessidades realizada no início, que também confirmou a visão de que na maioria dos cursos de Inglês nas universidades é visto como uma “linguagem de biblioteca” [...] dando acesso a informações técnicas e científicas (CELANI *apud* BORGES, 2003, p. 93).

De acordo com Hutchinson e Waters (*apud* BORGES, 2003, p. 103) um curso de inglês para fins específicos pode ser implementado de maneiras diferentes, dependendo da abordagem que ele priorizar. Há três abordagens principais: centrada na linguagem, centrada na aprendizagem e centrada em habilidades.

A abordagem centrada na linguagem é a mais comum em ELFE. O foco desse tipo de abordagem é uma aproximação entre o conteúdo do curso à situação-alvo.

O enfoque da abordagem centrada na aprendizagem, por sua vez, recai sobre – como o próprio nome indica – na aprendizagem. “A preocupação maior está em descobrir como os aprendizes adquirem a competência de aprendizagem da língua e não somente no que está subjacente a esta competência [...] a ênfase maior está no aprendiz” (BORGES, 2003, p. 106). As teorias cognitivas entendem a aprendizagem como um processo em que o aprendiz procura dar sentidos aos dados que lhes são apresentados. Desse modo “[...] a aprendizagem ocorre quando o aprendiz impõe certa interpretação de significado nestes dados, em outras palavras, aprendemos quando pensamos e damos sentido ao que vemos, sentimos e ouvimos” (*apud* BORGES, 2003, p. 101). Essa visão cognitiva teve um impacto significativo no ELFE, principalmente nos cursos que ensinavam estratégias de leitura e também nos projetos de inglês instrumental inseridos nesta linha.

Já a abordagem centrada em habilidades é a que tem sido mais utilizada em países da América Latina – especialmente no Brasil – “[...] por estar mais voltada para o desenvolvimento de habilidades nos alunos para a leitura de textos em inglês” (*apud* BORGES, 2003, p. 104). Esse tipo de abordagem procura estratégias para sanar os problemas

relativos à falta de tempo e de recursos que ocorrem durante a aprendizagem e está mais preocupada com o uso e não somente com a aprendizagem da linguagem.

Hutchinson e Waters (*apud* BORGES, 2003) pontuam que o Ensino de Línguas para Fins Específicos, desde seus primeiros passos na década de 60 passou por fases distintas, mas, especialmente aquela que se apoiava em uma visão centrada nas habilidades e estratégias de leitura, foi predominante aqui no Brasil. Tal concepção serviu de base e foi disseminada pelo Projeto Nacional de Inglês para Fins Específicos nas universidades brasileiras. Os motivos para esse enfoque se justificaram no que seria “[...] uma necessidade maior dos estudantes no contexto brasileiro (e de outros países também), ou seja, a aprendizagem de habilidades e/ou estratégias de leitura em língua estrangeira, mais especificamente a língua inglesa” (BORGES, 2003, p. 98).

### **Os PCN-LE diante do Ensino Comunicativo e Instrumental: o discurso do enfoque no ensino da leitura**

Com relação ao ensino das habilidades lingüísticas do inglês, os PCN-LE (BRASIL, 1998), demonstram um interesse em não priorizar as habilidades orais devido à sua não relevância social no contexto brasileiro. É o que podemos perceber no seguinte excerto:

No Brasil, [...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento e habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 20)

O documento prioriza o ensino da habilidade comunicativa da leitura e várias são as razões apresentadas para justificar tal enfoque:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LÊS no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Esses dois excertos servirão de base para as posteriores considerações que irei tecer, à luz da Pedagogia Crítica e do conceito Foucaultiano de discurso. Segundo Foucault, para

entendermos o processo de construção de um discurso, é necessário que façamos uma análise dos enunciados e das formações discursivas. Tal análise:

[...] repousa no princípio de que nem tudo é sempre dito; em relação ao que poderia ser enunciado [...] e quer determinar o princípio segundo o qual puderam aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados (FOUCAULT, 2008, p.135).

Entendendo a concepção de Foucault (2008, p.135) do discurso como “um conjunto de enunciados que se apóiam numa mesma formação discursiva”, podemos também em concordância com ele, no que diz respeito aos acontecimentos do discurso pensar: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008, p.30).

Segundo os pressupostos das teorias críticas, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 1999 p. 15). Nesse sentido, é importante que se faça uma reflexão sobre o modo como ocorre os critérios de seleção dos conteúdos, em que determinados conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros, pois, “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p. 16). Desse modo, diante dos excertos dos PCN-LE, acima citados, que apontam o ensino da leitura como o mais socialmente justificável no contexto brasileiro, resta-nos levantar alguns questionamentos como: tais justificativas apresentadas pelos PCN-LE para o enfoque no ensino da leitura atende aos *reais* interesses de quem? Por que a habilidade da leitura? Para tentar responder a essas perguntas, é necessário que se faça uma contextualização histórica do cenário educacional da época em que foi elaborado o documento dos parâmetros curriculares nacionais.

Primeiramente, como já colocado no presente trabalho, podemos observar que a ênfase no ensino da habilidade da leitura no Brasil é proveniente do *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental*, implementado nas universidades brasileiras de 1980 a 1990 e que foi proposto por Maria Antonieta Alba Celani, que, por sua vez, foi uma das colaboradoras na redação dos PCN-LE. Portanto, o período de redação do documento coincidiu com a disseminação do projeto do inglês instrumental no Brasil.

Outro ponto que devemos observar é que, naquela mesma época – década de 1990 – o Ensino Comunicativo estava em alta também aqui no Brasil, assim como a Pedagogia Crítica,

mas, alguns estudiosos se posicionaram contra aquele tipo de ensino. Um questionamento que era feito é que na Abordagem Comunicativa, mesmo em sua vertente mais crítica – que diz respeito às interações culturais – a cultura era configurada como homogênea e dissociada da língua. Ou seja, aprendia-se a língua e assimilava-se um conjunto de manifestações de um povo, seus hábitos que eram, muitas vezes, estereotipados. Alguns autores como Moita Lopes (2003) trazem uma discussão acerca de tal *assimilacionismo*, chamando a atenção para os perigos da influência dos discursos que circulam e que são construídos em inglês.

Moita Lopes (*apud* COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p.18) questiona ainda “[...] o caráter apaziguador, harmonizador e amigável do ensino de inglês” que visa à integração à outra cultura, pois ele acredita que o ensino com base na motivação integrativa – aquele proposto pela Abordagem Comunicativa – e com ênfase na habilidade oral não é o que melhor atende à população brasileira. No lugar desse tipo de ensino ele argumenta que a “[...] leitura, ancorada na suposta motivação instrumental e pragmática, é a mais apropriada às necessidades dos aprendizes brasileiros” (*apud* COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p.18), uma vez que estes, em sua maioria, não têm a oportunidade de praticar a fala e que utilizam o inglês principalmente para ler. E é exatamente para atender às demandas sociais brasileiras que Moita Lopes (1996) defende o ensino instrumental da língua e propõe o *modelo interacional de leitura*, agora entendida como um *ato comunicativo* em que os participantes da interação, no caso, os leitores e escritores, detêm uma posição social, política, cultural e histórica no processo de construção do significado.

Assim como Moita Lopes, vários professores passaram a defender o ensino instrumental do inglês para conseguir escapar dos assimilacionismos aculturadores do ensino comunicativo, pautado na motivação integrativa. Assim, o inglês instrumental é aquele que passa a ser priorizado nos PCN-LE (BRASIL, 1998), pois um dos seus autores-colaboradores é justamente Luiz Paulo da Moita Lopes, um dos precursores – juntamente com Maria Antonieta Alba Celani – do ensino do inglês instrumental no Brasil. Porém, a seguinte passagem de Pennycook (*apud* COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p.19) nos leva a refletir sobre as reais intenções desse tipo de ensino:

Quando examinamos a história e a conjunção presente do inglês com os muitos discursos do poder global, parece certo que esses discursos facilitaram a disseminação do inglês e que a expansão do inglês facilitou a expansão desses discursos. É nesse sentido que o mundo é inglês. Os sentidos potenciais que podem ser articulados em inglês estão interligados



com os discursos do desenvolvimento, democracia, capitalismo, modernização e assim por diante.

É possível pensar, segundo o excerto acima, que o ensino instrumental também pode estar vinculado a discursos assimilacionistas e aculturadores que dizem combater. Pois nada é mais conforme com as ideias de democracia, desenvolvimento, modernização, entre outras, do que a ideia de “[...] pragmatismo/imediatismo de saber ler inglês para consumir informações, tecnologias [...]” (COX; ASSIS PETERSON, 2001, p. 19), condizente com os pressupostos do ensino instrumental de inglês.

Enquanto os PCN-LE priorizam o ensino da leitura, há alguns autores que vão contra essa ideia. No entendimento de Paiva:

[...] centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e que entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais. (PAIVA, 2000, p. 27).

A autora argumenta ainda que o seguinte argumento dos PCN-LE “[...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (BRASIL, 1998, p. 20), tem um tom de discriminação contra as classes populares que terão contato apenas com os aspectos instrumentais da língua. Paiva (2000) defende que todos os envolvidos no processo educacional – principalmente os professores – precisam agir para que a situação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil seja transformada. Assim, “[...] assumir passivamente que a rede de ensino básico é incompetente para ensinar línguas é perpetuar o mito de que só as escolas de idiomas são capazes dessa tarefa” (PAIVA, 2000, p.29).

Entendendo o currículo como um campo de luta, no qual ocorre uma disputa pelo poder (SILVA, 1999), especificamente no caso dos PCN-LE, parecem ser as classes com maior condição financeira aquelas mais privilegiadas, em se tratando de aprendizagem de língua estrangeira. Isso porque ao priorizar o ensino da leitura, os alunos das escolas regulares – principalmente os de escolas públicas – ficam privados de um ensino mais global da língua inglesa, que envolve também as outras habilidades. Pode-se dizer que o mesmo não ocorre com as classes mais ricas da sociedade, pois estas terão condições de pagar por um ensino global da língua em cursos de idiomas. Sendo assim, as classes populares ficam “condenadas” (no sentido de não terem escolha) ao aprendizado do inglês instrumental, com ênfase na leitura e cabe a elas contentarem-se (ou indignarem-se) com essa situação.

O documento dos PCN-LE prioriza o ensino da habilidade da leitura por acreditar ser esta a única habilidade possível de ser ensinada com sucesso nas escolas públicas, devido à situação em que elas se encontram. Porém, em vez de justificar esse enfoque tomando-se por base os problemas como o despreparo dos professores, classes superlotadas, tempo reduzido para as aulas entre outros, eles deveriam antes, propor maneiras para que essa realidade fosse modificada. Pois, o que parece, é que os PCN-LE simplesmente entendem todos esses problemas como naturais e infactíveis de mudança – é fato consumado – e ignoram os fatores sociais, políticos, econômicos e ideológicos que contribuem para esse fracasso do ensino de inglês nessas escolas.

Laneuville-Teixeira (2001, p. 1) entende o currículo escolar como:

[...] processo social constituído de lutas e conflitos, no qual diferentes concepções, ideologias e tradições entram em cena, considerando e selecionando, em determinado contexto histórico, alguns conhecimentos como socialmente válidos e, conseqüentemente, desconsiderando outros conhecimentos por não entendê-los como válidos.

Essa preocupação com a questão da validade do currículo, que é antes de tudo ideológica, se aproxima do princípio da busca pela verdade (FOUCAULT, 1999). Para que determinado discurso se sustente, ele precisa afastar possíveis ameaças a seu domínio. Para isso, ele dispõe de alguns mecanismos – externos e internos – de exclusão que define o que pode ser considerado como verdadeiro ou falso. Assim, aquele saber considerado como verdadeiro é aceito e passa a ser legitimado; o que foi considerado falso é excluído. Nas palavras de Foucault:

A busca pela verdade é arbitrária, se organiza em torno das contingências históricas, são modificáveis, estão em perpétuo deslocamento, são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem, não se exerce sem pressão (FOUCAULT, 1999, p.13).

O princípio da vontade da verdade, como podemos perceber no excerto acima, está sempre atrelado ao contexto histórico, social e das correlações de força presentes na produção e divulgação desse discurso. Trata-se de um jogo de poder em que o discurso vencedor será o daquele grupo mais forte, que conseguiu fazer valer a sua verdade. Entretanto, como Foucault mesmo coloca, a busca pela verdade, a oposição entre o que é verdadeiro ou falso não é algo estático e definitivo, desse modo, o saber que hoje é verdadeiro pode ser desafiado e até mesmo ser substituído por novas verdades, permitindo o surgimento de novos discursos.

A vontade da verdade, que é apoiada pelas instituições – como a instituição educacional – tende a exercer sobre outros discursos “[...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1999, p. 18). Nesse sentido, o discurso dos PCN-LE – enquanto currículo prescrito – ditam a qual tipo de inglês as classes populares estão destinadas, que é o inglês instrumental, e com isso “[...] ignoram a possibilidade de ascensão social através da educação” (PAIVA, 2003, p.8). Mas como já afirmava Silva (1999, p.49), em se tratando do currículo como um espaço de “luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição”. Para que a resistência ocorra e contra discursos possam ser produzidos, é necessário que o professor – enquanto responsável por fazer com que o currículo prescrito se torne o currículo real – tenha clareza política ao definir suas práticas. Ele deve ter a consciência que, mesmo tendo a possibilidade de fazer escolhas sobre o que julgam ser o melhor para os seus alunos e quais são os melhores meios para alcançar seus objetivos – essas escolhas não são neutras, elas vêm carregadas de ideologias e estão sempre atreladas ao seu contexto sócio-histórico.

Feita uma primeira análise do discurso dos PCN-LE, a seguir, apresentarei alguns excertos das entrevistas realizadas com os professores de modo a verificar até que ponto seus discursos se aproximam ou se afastam do discurso do enfoque no ensino da habilidade da leitura dos PCN-LE.

### **O discurso dos professores-sujeitos participantes da pesquisa<sup>7</sup>**

Apresentaremos, a seguir, alguns excertos das respostas dos questionários e da entrevista realizada com os professores. Para o presente trabalho, foram selecionadas três perguntas, uma que se referia aos métodos de ensino – Comunicativo e Instrumental, e duas outras que trataram do ensino das habilidades lingüísticas da língua inglesa. A primeira pergunta teve como objetivo saber se a forma de ensinar dos professores se aproximava mais do Ensino Instrumental ou do Comunicativo. Aqui, as respostas foram variadas. Três professores responderam que se aproxima *mais* do comunicativo:

\_ “Acredito que a maneira como ensino aproxima-se *mais* do inglês comunicativo (prof.3)<sup>8</sup>”;

---

<sup>7</sup> A pesquisa de campo da minha dissertação de mestrado foi realizada em 2008 em 4 escolas estaduais do município de Itaúna, MG e contou com a participação de 8 professores de inglês. Para a coleta dos dados foram aplicados questionários e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas.

\_ “comunicativo (prof.6)”;

\_ “o comunicativo *mais do que* o instrumental (prof.2)”.

Dois professores responderam que seus procedimentos metodológicos se aproximam dos dois tipos de ensino:

\_ “um pouco dos dois (prof. 1)”;

\_ “O programa curricular tem como objetivo trabalhar dentro dessas duas abordagens (prof.4)”.

Outros dois disseram que seus procedimentos metodológicos se aproximam mais do instrumental, mas, as justificativas para as suas respostas foram distintas:

\_ “Instrumental. *É mais desinibidor* para o aluno. *É mais prático* para se trabalhar com salas cheias (prof.7)”.

\_ “*Tento* trabalhar o método comunicativo, *mas*, devido à falta de recursos e outros fatores o que acaba predominando é o instrumental (prof.5)”.

A prof.6, acima citada, respondeu que seus procedimentos metodológicos se aproximam mais do ensino comunicativo. Entretanto, o modo como justifica sua resposta soa um tanto contraditório. Vejamos sua resposta:

\_ “o instrumental é aquele que você tem mais eh (...) <sup>9</sup> é uma coisa mais específica, né, então eu acredito que o meu é mais o comunicativo (prof. 6)”. Mas, essa mesma professora falou também do método piagetiano:

\_ “eu gosto do método piagetiano onde (...) a gente (...) procura, né, ajudar o aluno a descobrir eh, [estratégias] <sup>10</sup> estratégias e (...) fazer com que ele encontre né, eh, não só resultados como (...) como caminhos, né pra (...) pra aprendizagem e pro desenvolvimento deles”. Embora a professora tenha falado que gosta do método piagetiano, ela não falou se segue esse método ou como ela o aplica dentro das aulas de língua inglesa. Mas, é preciso salientar que os estudos de Piaget, segundo Borges (2003) estão diretamente relacionados ao ensino do inglês instrumental e não do comunicativo. Portanto, a resposta dessa professora apresenta contradições, pois ela diz que seu ensino se aproxima mais do comunicativo, mas, no entanto gosta de ensinar estratégias aos seus alunos para eles descobrirem a melhor maneira de aprender, e isso condiz com os pressupostos do ensino instrumental.

---

<sup>8</sup> Não utilizei pseudônimos, preferi a utilização das abreviações: (prof.) para indicar os professores participantes da pesquisa. Como foram oito professores, utilizei as abreviações na ordem em que foram entrevistados: (prof.1), (prof.2) até (prof.8).

<sup>9</sup> O símbolo utilizado (...) representa a pausa realizada na fala do professor.

<sup>10</sup> [estratégias] indica que o professor fez uma repetição da palavra estratégias.

Um ponto que gostaria de destacar é o fato de que, diante da utilização de expressões anteriormente destacadas nas respostas dos professores como justificativas para o ensino de inglês instrumental tais como: *...é mais desinibidor... é mais prático, tento....mas....* podemos perceber uma proximidade do discurso dos professores com o discurso pragmático dos PCN-LE de que é inviável o ensino das habilidades orais devido às “condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas)...” (BRASIL, 1998, p.20). Ambos os discursos podem ser compreendidos segundo o princípio da “rejeição”, proposto por Foucault (1999, p.10), no sentido de que o discurso tende a rejeitar aquilo que é insano e que não condiz com a idéia da racionalidade vigente. Aqui, a *racionalidade* está relacionada ao fato de não haver condições físicas e materiais de se trabalhar com as habilidades orais da língua. Ser racional implica, portanto, que o professor seja sensato, prudente e desenvolva seu trabalho conforme essas condições.

Quanto à segunda pergunta selecionada: "nos seus planejamentos de aulas são incluídas as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) ou você prioriza uma em detrimento das outras?", apenas uma professora respondeu enfaticamente que trabalha as quatro habilidades. As demais respostas apontaram para uma prioridade do ensino da leitura e escrita, muitas vezes por falta de condições de se trabalhar as outras habilidades:

- \_ “a gente *tenta* incluir as quatro habilidades, mas a gente trabalha mais é a questão da leitura, a questão da escrita né (prof. 5)”;
- \_ “na maioria das vezes, eles escrevem e identificam *pela escrita (...)* a gente não consegue ouvir todos... (prof. 6)”;
- \_ “*como são 38/40 alunos né*, a gente dá mais prioridade à escrita (prof. 7)”.

A habilidade de *listening* é a que os professores menos trabalham, muitas vezes também por falta de condições:

- \_ “[...] então a única que eu não trabalho, não tem como trabalhar [por falta de condições] é (...) a parte do *listening* (prof. 2)”;
- \_ “... o que a gente trabalha menos é a questão do *listening* (...) é o que eles tem mais dificuldade (prof.4)”.

É interessante observar que esta professora coloca que trabalha menos o *listening* não por falta de condições físicas oferecidas pela escola, mas por ser esta a habilidade que os alunos têm mais dificuldade. Entretanto, se os alunos têm dificuldade de aprender essa habilidade, esse problema não deveria ser deixado de lado, ele deveria ser enfrentado.

Imagine se todo professor pensasse dessa maneira, então o aluno aprenderia apenas o que o professor considerasse que fosse fácil para ele?

A habilidade oral (*speaking*) foi *priorizada* por apenas uma professora, que respondeu:  
\_ “Eu priorizo muito a oralidade (...) tudo bem, a gente tem o inglês instrumental que você vai apenas ler, certo, mas eu acho que se você puder despertar no aluno essa questão oral, eu acho muito importante” (prof. 3).

As respostas da pergunta anterior se aproximam das respostas dadas à última pergunta selecionada para este recorte: "você trabalha com as atividades orais? De que forma elas são desenvolvidas?". Mais uma vez, a maior parte dos professores respondeu que não têm trabalhado, não têm cobrado as atividades orais, por falta de condições:

\_ “Raramente, muito raramente, eh, em algumas turmas nunca (...) porque a questão, né, do programa que é longo... (prof. 6)”;

\_ “Ah, as orais eu não tenho cobrado (...) com adolescentes, assim (...) eu acho mais complicado (prof. 7)”;

\_ “... eu tenho ficado mesmo é na parte gramatical (prof. 1)”.

Podemos inferir, diante das respostas acima que, mesmo apresentando motivos distintos, novamente, as justificativas dos professores condizem com o discurso dos PCN-LE de que é inviável o ensino das habilidades orais da língua inglesa, e assim, “o foco na leitura pode ser justificado” (BRASIL, 1998, p.21). Entretanto, é importante destacar que três professores disseram trabalhar com atividades orais, cada um à sua maneira:

\_ “na 7ª série eles fazem muitos *diálogos* (...) *apresentam* na frente do quadro (...) tipo uma peça teatral... (prof. 2)”;

\_ “em duplas, ou em grupos (prof. 4)”;

\_ “através do retro-projetor, eu acho a questão do visual importantíssimo, eu gosto (prof. 3)”.

A prof. 5 não deixou claro se trabalha muito com a parte oral, mas respondeu que faz da seguinte maneira:

\_ “o aluno se espelha no professor, o professor repete, o aluno repete, né, às vezes a gente tenta de um colega para o outro, né, às vezes com o gravador”.

Essas falas revelam que, mesmo diante das dificuldades já apontadas – salas muito cheias, resistência dos alunos de se expressarem oralmente – há professores que estão trabalhando com as habilidades orais da língua inglesa, promovendo um ensino mais global aos seus alunos. Podemos dizer que esses professores estão produzindo um contra discurso,

ou um novo discurso, dizendo que é possível sim, é viável sim o trabalho com as habilidades orais. Foucault (1999) explica que há um desnível entre o texto primeiro (que seriam os PCNs) e o segundo (aqui representado pelas falas desses professores) que permite a construção de novos discursos. É o que Foucault chama de “princípio do comentário”:

O fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar (FOUCAULT, 1999, p. 25).

Conforme tal princípio, podemos dizer que o discurso dos PCN-LE abre a possibilidade de diferentes interpretações, ou reinterpretações que podem reforçar ou alterar seu significado, podendo até tomar o seu lugar de discurso original. Assim, as falas desses professores demonstram haver uma possibilidade de mudança. Mesmo sendo influenciados pelo discurso de um currículo prescrito, eles conseguem romper com ele. Isso se explica pelo fato de que os discursos são abertos, se estabelecem em relação a um discurso anterior e apontam para outro (ORLANDI, 1999). Desse modo, não há discursos fechados, o que podemos dizer é que existem "processos discursivos do qual se podem analisar e recortar estados diferentes" (ORLANDI, 1999, p. 62).

### **Considerações finais**

Após as análises realizadas nesse recorte observamos que alguns professores trabalham um pouco de cada habilidade, outros trabalham mais a oralidade, mas há uma tendência em se priorizar o ensino da leitura e da escrita. Apesar de serem respostas distintas, elas revelam o pensamento de que é mais viável se trabalhar o inglês instrumental nas escolas públicas, por vários fatores. E é exatamente esse o discurso que está presente nos PCN-LE (BRASIL, 1998). Ao mesmo tempo, as justificativas desses professores para escolha do inglês instrumental (podemos inferir) revelaram que, se eles tivessem os recursos de que necessitam, eles poderiam trabalhar de outra forma, quem sabe até seguindo os pressupostos da Abordagem Comunicativa.

O que para alguns dos professores acabou determinando suas escolhas metodológicas foram as condições de trabalho que lhes eram oferecidas. Por exemplo, se as turmas estavam cheias e se não havia salas de áudio, não se trabalhava com as atividades de *listening*. Se os alunos apresentavam uma resistência em ler em voz alta um texto ou até mesmo uma frase,

então não se trabalhava com as atividades orais. Essas justificativas demonstram certo conformismo em aceitar a realidade como ela é, mais do que em questioná-la e se pensar em formas para que fosse modificada. É o mesmo discurso dos PCN-LE de que a realidade das escolas brasileiras não permite que seja possível o ensino das habilidades orais. Tais justificativas pautam-se nos problemas, nas dificuldades e tomam a realidade como natural, neutra, (é o que está posto) sem questionar os aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos que a constituíram, que a fizeram ser como ela é.

O discurso dos PCN-LE do enfoque na habilidade da leitura e inviabilidade do ensino das habilidades orais é reproduzido pelos professores, mas, pudemos observar no presente trabalho que alguns professores estão, de certo modo, rompendo com esse discurso ao dizerem que têm trabalhado com atividades voltadas à habilidade oral da língua. Conforme coloca Fairclough (apud TICKS, 2007, p. 176):

Discursos diferentes representam também perspectivas diferentes do mundo e estão associados às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo. Tais relações, por sua vez, dependem de sua posição no mundo, de suas identidades pessoais e sociais, e de suas relações sociais com os outros.

A existência de discursos diferentes possibilita, conforme o princípio do comentário de Foucault (1999), as potenciais transformações de significados. Transformações estas, influenciadas pelos discursos que abordam determinado assunto e circulam em determinado grupo. Assim, ao fazermos circular que o ensino das habilidades orais de inglês nas escolas brasileiras, principalmente as públicas, é possível sim, mesmo diante de todas as dificuldades anteriormente citadas, estaríamos contribuindo para o surgimento de um novo discurso que proporcionaria aos estudantes uma aprendizagem mais global da língua.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BORGES, Elaine Ferreira do Vale. *Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental*. 2003. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagem/UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code>>. Acesso em 8 out. 2014.
- BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª à 8ª série) do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.



- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonieta de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Mato Grosso, n. 1, 2001, p. 11-36. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/c\\_ana.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/c_ana.pdf)>. Acesso em 11 set. 2014.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª Ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- LANEUVILLE TEIXEIRA, Vânia. *As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar*. UFRJ, 2001. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2F24reuniao.anped.org.br%2FT1282048987848.doc&ei=qnEUVa3cEsqpNsW7gYAB&usq=AFQjCNHR1qxOGe8BPGCpq541roa7jEdQFQ&sig2=xCYZJ2QJ Uq7uXfK8qR7qWg>>. Acesso em 5 fev. 2015.
- LEFFA, Vilson José. Metodologias do ensino de línguas. In: BOHN, H.I. VANDRESEN, P. (org.) *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.
- MASCIA, Márcia Aparecida Amador. *O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber*. 1999. 184 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000199272>>. Acesso em 4 dez. 2014.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*: UnB, 2003, p. 53-84. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em 18 mai. 2014.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. *Vertentes*. n.16, 2000, p.24-29. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/leitura.htm>>. Acesso em 22 abr. 2014.
- SACRISTÁN, Gimeno José. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TICKS, Luciane Kirchof. Representações de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e de papéis no discurso de professores de inglês recém-formados. *Linguagem em (Dis) curso* – LemD, Tubarão, n.2, 2007, p.173-193. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/361](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/361)>. Acesso em 12 ago. 2014.

WALESKO, Ângela Maria Hoffmann. *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/10383/ANGELA\\_M\\_H\\_WALESKO.pdf?sequence=1](http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/10383/ANGELA_M_H_WALESKO.pdf?sequence=1)>. Acesso em 8 dez. 2014.

**Artigo enviado em março de 2015.**  
**Artigo aceito em abril de 2015.**