

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Helena Grinberg Lima da Silva (UNIGRANRIO)
leninhagrinerberg@gmail.com

1. Introdução

A construção dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) em 1998 foi um grande avanço para a educação, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1996 e a Constituição Federal de 1988 não contém uma orientação curricular mínima comum a nível nacional. Ainda assim, por muitas vezes, a tarefa de estabelecer quais conteúdos devem ser trabalhados por ano de escolaridade ainda fica por conta de cada professor ao fazer o planejamento anual de sua disciplina no início de cada ano letivo, salientando o individualismo e renegando a importância de uma base em comum dentro da unidade escolar.

Projetando-se este planejamento individual para as redes municipais, estaduais e federais, pode-se imaginar a realidade múltipla que a educação pública vive, na qual cada professor segue o caminho que considera melhor. Por outro lado, dar voz e autonomia ao professor é importante; julgar quais estratégias para aplicação de determinado conteúdo são melhores para a realidade de cada turma é tarefa que outro profissional não faria com a mesma propriedade. Se esta voz não for dada ao professor, corre-se o risco de, segundo Lima (2006, p. 52),

afastar o professor da posição de agente ativo do processo educacional, levando-o a ver o ato intelectual de ensinar como mera técnica, o que o desencoraja a engajar-se em uma prática reflexiva (...)além de incentivar uma tendência à conformidade, já que leva o professor a adaptar-se às instituições existentes e a imitar o comportamento dos especialistas. Essa realidade dilui seu poder e estabelece uma relação de status que o posiciona num degrau mais baixo da escala social.

Deve-se reconhecer a importância de se estabelecer parâmetros curriculares mínimos unificados nas diversas redes públicas de ensino; parâmetros esses que podem – e devem – ir além do que os PCN estabelecem, ao serem mais específicos, em formato de conteúdos mínimos; porém o docente, ciente de seu papel na educação, não pode perder seu caráter reflexivo ao receber um documento de orientação, escolhendo

como aplicar os conteúdos mínimos além de quando e como ir além deles.

Seguindo a linha de pensamento da citação supracitada de Lima, este artigo objetiva analisar as orientações fornecidas pelos PCN aos docentes de língua estrangeira (LE), mais especificamente aos docentes de língua inglesa (LI), com foco nos anos finais do ensino fundamental. Pretende contribuir, através de instrumento para reflexão, para a construção de um olhar mais crítico e profundo sobre este documento que, por muitas vezes, é o único disponível aos discentes como orientação curricular.

Primeiramente este artigo refletirá sobre a posição que a LI assumiu na sociedade global, passando de LE para língua franca. Também será analisada a nova importância que o aprendizado de LI ganhou com esta posição no mundo globalizado. Será discutido o porquê de a escola pública ser o lugar ideal para o aprendizado de uma LE e a importância social que este aprendizado possui para a diminuição da segregação social.

Em um segundo momento, a flexibilidade dos PCN será questionada, já que estes se autointitulam abertos e flexíveis. Seriam os parâmetros realmente “abertos”?

Em seguida, será analisada a extensão da referência curricular oferecida pelos PCN, ou seja, se o que é oferecido por eles é suficiente comparado à importância que este documento possui. Não sendo suficiente, será observado se os PCN determinam a redação de currículos mínimos que deem garantam uma sequência de conteúdos que facilite o aprendizado de uma LE.

Finalmente, o artigo verificará as contradições entre o papel do governo e o que é oferecido, entre o ideal e o real, e se o documento se posiciona de forma omissa aceitando os problemas nele relatados ou se posiciona ativamente determinando como meta a alteração das condições que dificultam o trabalho dos docentes e o sucesso dos discentes.

2. *Análise dos PCN*

2.1. **Escola pública como lugar ideal para o aprendizado de línguas estrangeiras como língua franca**

O fenômeno da globalização, somado à crescente facilidade de acesso à informação e à comunicação, graças principalmente ao avanço

da tecnologia, trouxeram mudanças significativas e contínuas ao mundo dos negócios, indústria e mercado de trabalho. Tais mudanças agregaram como necessárias novas habilidades a quem quiser fazer parte destes “novos” mundos: resolver problemas, comunicar-se acertadamente com outros, trabalhar em grupo, usar os novos recursos tecnológicos efetivamente e participar de análises críticas. (BRASIL, 1998; FITZPATRICK & O’DOWD, 2012¹²⁷)

Consequentemente, o aprendizado de uma segunda língua no século XXI, ou seja, em uma realidade globalizada, deixa de ser opcional e passa a ser essencial. De acordo com Moita Lopes (1999, p. 432), é “inegável a importância de se aprender inglês em um mundo em que as fronteiras nacionais são perpassadas pelo uso do inglês devido ao poder da economia norte-americana no chamado mundo globalizado”.

Esta realidade demanda que exista uma língua internacionalmente comum, que funcione como uma língua franca, entendendo-a como uma língua para auxiliar a comunicação entre falantes de diferentes comunidades linguísticas, com distintas línguas maternas, para que haja, efetivamente, troca de informações globais e, assim, estar inserido ativamente no contexto social; e para que se faça uma leitura mais completa de mundo, já que é necessário conseguir compreender o que ocorre não apenas em sua comunidade linguística, mas em toda a parte, nos mundos real e virtual.

Pode-se afirmar que a Língua Inglesa (LI) assumiu o papel da língua franca na atualidade, no sentido de ser usado para comunicação em diversos países e por diversas etnias, já que

o número de falantes de inglês como L2 supera o de falantes de inglês como L1 na proporção de três para um. O inglês está sendo cada vez mais usado para a comunicação através das fronteiras internacionais, não estando, portanto, mais ligado a lugar, cultura ou povo. (ERLING, 2005, p. 42-43)

Tomando-se a LI como a nova língua franca do século XXI, esta passa a ser vista como um passaporte para os mercados de trabalho local

¹²⁷ A tradução deste texto, assim como de todos os outros neste artigo, foi feita por mim. Fitzpatrick & O’Dowd, 2012, texto original: The literature suggests that new graduates need to enter the workforce with a repertoire of what are described in the literature as applied skills, 21st-century skills and, in the context of international business and engineering, global competence. These skills include the ability to solve problems, to communicate effectively with others (from the same culture and also from other cultures), to work in teams, to use online technologies effectively, and to engage in critical analysis.

e internacional. Fitzpatrick & O'Dowd (2012, p. 3), alertam que “é muito provável que inúmeras pessoas ao redor do mundo precisarão do Inglês em seus empregos. Sendo ao se comunicar com empregados, colegas, clientes ou visitantes, a maioria usará a LI como língua franca, ou língua para comunicação mais ampla.”¹²⁸

A aprendizagem da língua estrangeira (LE) é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e também de valorização pessoal já que, segundo Rajagopalan (2003, p. 65), “A LE sempre representou prestígio. Quem domina uma LE é admirado como pessoa culta e distinta”. Consequentemente, surge na comunidade global a discussão do que seria um ensino de qualidade da LI, pois se para que se formem falantes – competentes e em grande número – de LI como segunda língua, é necessário que se ofereça um ensino também competente e em larga escala.

No Brasil, a formação de falantes competentes e em grande escala ideal seria no ensino da escola pública, pois:

- 1) É no ensino público que se encontra matriculada a maioria da população em idade escolar;
- 2) A lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - estabelece que o ensino público deva garantir à população “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, e o aprendizado de uma LE é importante para a compreensão da cidadania e essencial para a inserção no mercado de trabalho;
- 3) A LDB estabelece que o ensino de pelo menos uma LE passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º);
- 4) A aprendizagem de uma LE, juntamente com a língua materna (LM), é um direito de todo cidadão, conforme expresso na LDB e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (PCN LE, p. 19);
- 5) Se considerarmos apenas as escolas livres de LI, possivelmente alcançaríamos a competência, porém não em grande número, pois sen-

¹²⁸ Fitzpatrick & O'Dowd (2012, p.3), Texto original: It is very likely that all of them, along with countless other people around the world, will need English in their jobs. Whether they are communicating with employees, colleagues, clients, or visitors, most of them will use English as a *lingua franca*, or language of wider communication.

do escolas privadas, restringe-se o acesso a estas apenas às camadas economicamente favorecidas.

Sendo a escola pública o lugar ideal para a formação de um grande número de falantes de LI como segunda língua, algumas questões vêm à tona: porque nelas não são formados falantes competentes de LI? Que questões permeiam o ensino da LI na realidade educacional pública do Brasil a ponto de não alcançarmos a formação da competência linguística em LI, nem acreditarmos que é possível alcançá-la? Que fatores alimentam o estereótipo de que na escola pública é impossível aprender LI?

2.2. PCN: referências abertas e flexíveis?

Os PCN, criados em 1998, apresentam a proposta de orientar e garantir coerência e coesão na educação pública brasileira. Classificando-se como flexível e de natureza aberta, se autointitulam como uma coletânea de documentos para referência que

exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (BRASIL, 1998, p. 29)

Quatorze anos se passaram desde a criação deste que é o principal documento para referência curricular da educação brasileira. Estando aberto o espaço para ampliação e aprofundamento do debate educacional que os PCN propõem, questiona-se: quantas vezes o PCN foi revisto desde 1998? Não seria contraditório classificá-lo como flexível, aberto e adaptável sem nenhuma previsão de discussão para avaliá-lo desde a sua publicação?

Pode-se pensar que o caráter aberto e flexível se dá na abertura à criação de outros documentos vindos de outras esferas governamentais hierarquicamente abaixo do Ministério da Educação (MEC), ou seja, da esfera federal, e que estas outras orientações teriam autonomia para repensar os melhores meios para as especificidades de suas realidades, pois os PCN não tem caráter impositivo. Porém é importante ressaltar que em várias Secretarias de Educação das esferas estaduais e municipais não há outro documento como orientação curricular disponível; e que, quando há, são por muitas vezes documentos que fazem pouco além de parafrasear o que os PCN sugerem.

Os livros didáticos que as escolas públicas recebem, vindos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são publicações únicas a todo o país. Consequentemente, estes não atendem às especificidades locais determinadas por orientações curriculares abaixo dos PCN. Sendo assim, a única orientação curricular que as editoras e os seus autores seguem é a que é dada pelos PCN, e qualquer escola que use o livro enviado pelo PNLD estará seguindo somente as suas referências.

Sendo um documento pronto e fechado por não prever revisões periódicas, sendo em muitos locais a única orientação curricular existente e em outros lugares a única documentação que serve como base para a orientação curricular oficial, além de ser o único documento de orientação curricular levado em conta na produção dos livros didáticos, questiono: São os PCN realmente abertos a adaptações, não se impondo como diretriz obrigatória?

2.3. PCN: referências curriculares suficientes?

Apesar de definir-se e ao mesmo tempo resumir-se como fonte de referência para discussões sobre ensinar e aprender LE (BRASIL, 1998, p. 19), não se pode excluir a visão de orientação curricular que os PCN carregam, inclusive em seu nome. Enquanto currículo, o documento pouco apresenta, não indo muito além de orientação para a adoção de uma abordagem comunicativa, na qual a LI deve ser aplicada com o objetivo de capacitar o aluno para o engajamento discursivo.

Um dos fatores destacados pelo documento como pressuposto básico para a aprendizagem de uma LE é a garantia da continuidade e sustentabilidade de seu ensino. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 20) destacam que “Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série”.

Aponta-se para a importância da manutenção do ensino da mesma LE durante os quatro anos de escolaridade do segundo segmento. Esta deveria ser a primeira garantia de continuidade, mas não a única. É necessário ir além da visão que o documento traz com relação à continuidade.

A garantia de uma sequência na aplicação dos conteúdos de uma mesma LE durante os quatro anos de escolaridade do segundo segmento também deveria ser um pressuposto básico, através do estabelecimento

de uma ordem na qual são respeitados os graus de dificuldade dos conteúdos e o que é necessário de conhecimento prévio. É da importância que a continuidade de conteúdos possui que vem a necessidade da construção de um currículo mínimo unificado mais detalhado, profundo e relacionado à realidade dos alunos que as diretrizes gerais dadas pelos PCN para as redes de ensino.

Não estabelecer uma organização sequencial no currículo põe em risco o sucesso da aprendizagem, pois é possível que o aluno passe por vários bimestres sem avançar na dificuldade, estude um conteúdo sem ter visto algo previamente necessário ou ainda passe pelos quatro anos de escolaridade vendo os mesmos conteúdos. Como consequência negativa, surgiria o desinteresse dos discentes pela disciplina, pois os conteúdos parecem voltar ao ponto de partida toda vez que o aluno avança um ano de escolaridade. É provavelmente da falta de sequência curricular que vem o mito de que na escola pública passa-se quatro anos estudando o verbo *to be* (e ao final do ensino fundamental, nem o verbo *to be* é utilizado contextualizadamente).

É compreensível que sendo um documento nacional, os PCN não queiram impor os conteúdos específicos por ano de escolaridade, já que cada comunidade escolar possui especificidades que devem ser levadas em conta na construção de um currículo. Porém é notória a importância desta organização e arriscar não tê-la é o mesmo que arriscar o sucesso da aprendizagem. Seria papel dos PCN garantir em sua redação que seria papel obrigatório de cada Secretaria de Educação a criação deste currículo específico? Ou ainda que o próprio documento sugerisse uma organização curricular mínima e a partir da sugestão, cada escola ou cada Secretaria de Educação acrescentasse o que consideraria relevante?

2.4. PCN: referências contraditórias?

Os PCN citam dez objetivos para o ensino fundamental, entre estes se destacam dois:

- * conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- * saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

A aprendizagem de uma LE encontra-se estreitamente relacionada aos objetivos citados, o que parcialmente justifica a existência da disciplina na grade curricular, reconhecendo a sua importância. Ao aprender uma segunda língua, o sujeito amplia sua visão de cidadania, pois “Ao entender o outro e sua alteridade¹²⁹, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social”. (BRASIL, 1998, p. 19)

Assim, os PCN reconhecem que o aprendizado de uma LE é um fim e ao mesmo tempo um meio para um aprendizado cultural. Segundo Brown¹³⁰ (2000, p. 184), “cultura é uma parte profundamente arraigada em cada fibra do nosso ser, e a língua – o meio de comunicação entre membros de uma cultura – é a expressão mais visível e disponível desta cultura”.

A aprendizagem de outra língua implica diretamente no desenvolvimento da personalidade, uma vez que possibilita ao aluno ter contato com outros pontos de vista, outros costumes, diferentes valores e modos de interpretar o mundo. Conhecer outra(s) língua(s) é conhecer outra(s) cultura(s) para poder compará-las à própria, e estar aberto a outras interpretações de mundo derruba a discriminação que o xenofobismo alimenta. Celani (2004, p. 119-124) afirma que

Aí está a contribuição das línguas estrangeiras na educação para o desenvolvimento individual e nacional. (...) É enxergar além. Além de seu redor, sem menosprezá-lo; além de seus valores, sem perdê-los; além de seu país, sem abandonar sua cultura. É entender a diferença e a diversidade, por meio de uma experiência de imersão na sabedoria distintiva de uma outra cultura como espaço para crescimento. É engajar-se com a diferença. E isso é vital no mundo de hoje. É a via de acesso a outros sistemas de valores e modos de interpretar o mundo, o que reduz a xenofobia, tão prejudicial em um momento histórico em que se necessitam posturas que levem à compreensão e não à rejeição pura e simples.

¹²⁹ Por alteridade entendem-se os fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras.

¹³⁰ Brown (2000, p. 184): “Culture is a deeply ingrained part of the very fiber of our being, but language – the means of communication among members of a culture – is the most visible and available expression of that culture”.

Este crescimento cultural é um dos passaportes para sermos sujeitos da própria história e, conseqüentemente, agentes da história comunitária, nacional e até internacional (FREIRE, 1997).

Vale ressaltar que, segundo Berger (2005), especificamente a LI é considerada a língua da informática e da internet e o seu domínio atinge diretamente outro objetivo geral dos PCN, pois seu domínio permite o acesso à informação e facilita o uso de novas tecnologias. Para a aprendizagem de LI, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 27) apontam para uma concepção de linguagem e da aprendizagem de natureza sociointeracional, na qual a construção do significado acontece ao se considerar os envolvidos no discurso. Através desta visão há a

possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Para tanto, ela deve centrar-se no “engajamento discursivo do aprendiz”, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de forma a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15)

Nesse sentido, destaca-se o trabalho do filólogo russo Mikhail Bakhtin (1977/2006, p. 96), para quem o centro de gravidade da língua não está na conformidade da forma linguística com a norma utilizada, mas sim no significado que essa forma linguística adquire no contexto real de comunicação. Nas aulas de LI nas escolas públicas deve-se, portanto, dar enfoque ao uso da língua e não à sua análise, para que o aluno se engaje no discurso em LE, pois “é fundamental que o ensino de língua estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.” (BRASIL, 1998, p. 15)

O aprendizado de LI está profundamente conectado à ideia de imersão no mundo das tecnologias, ao acesso à informação e à comunicação com outras comunidades linguísticas, além deste aprendizado representar um desenvolvimento na sensibilidade de olhar o outro - o diferente - e na aceitação de outras culturas que este desenvolvimento traz. Não aprender uma LE - nesta discussão especificamente a LI - é privar-se destas oportunidades e deste desenvolvimento. Não oferecer um ensino de LI com qualidade nas escolas públicas também é privar toda a clientela que nela estuda ao acesso a oportunidades e ao desenvolvimento pessoal; é não dar-lhes a escolha de sair da marginalização linguística.

Pode-se afirmar que a oferta de LI nas escolas públicas brasileiras acontece; logo, não ocorre privação de coisa alguma. Porém não basta ofertar, há de se oferecer com qualidade. Um fato que mostra indícios de insatisfação são as inúmeras escolas particulares de línguas que funcionam fora do sistema educacional oficial, justamente para suprir esta falha

no sistema. Isto aponta para uma discrepância entre o que é oferecido e as necessidades da sociedade. Por serem privadas, só tem acesso às escolas particulares de LI as camadas sociais economicamente favorecidas, o que reforça as diferenças sociais e contradiz os direitos expressos na LDB e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 27) afirmam que

a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais.

O governo assume o papel de diminuir as diferenças sociais e pelo que foi discutido neste documento o aprendizado de LI é um dos caminhos para a diminuição da desigualdade social, pois este aprendizado, através do engajamento discursivo com enfoque social, possibilita a ampliação de oferta de emprego e de acesso à informação. Porém no mesmo documento encontram-se entraves para que o engajamento discursivo seja alcançado, através da redução do aprendizado de LI ao domínio apenas da habilidade de leitura.

Os PCN justificam esta redução do aprendizado a uma habilidade afirmando que

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. (...) Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIL, 1998, p. 20)

É alarmante perceber que o documento que deveria valorizar o ensino de LI na escola pública carregue em si um discurso que discrimina o corpo discente de menor renda. Como avaliar se o aluno precisará ou não das outras habilidades linguísticas (oral, compreensão auditiva e escrita) de antemão? Partir do pressuposto que, por ser aluno da educação pública, este não terá oportunidade de utilizar uma LE plenamente é usar de discriminação para perpetuar os entraves sociais existentes em nossa sociedade. Coelho (2005, p. 23) compartilha desta opinião ao afirmar que

esse preconceito pode ser acentuado quando a proposta curricular da escola não visa ao desenvolvimento das habilidades linguísticas como um todo, e foca apenas a habilidade de leitura por acreditar que somente esta habilidade se-

rá útil para o educando devido à realidade social que o cerca. Ao aceitar esse programa, me parece que a escola está privando os alunos do direito real de aprender a língua estrangeira.

Além de alegar falta de necessidade de aprender outras habilidades além da leitura, os PCN reafirma sua escolha pelo “mínimo” ao justificá-la afirmando que

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 a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Se os PCN foram escritos pelo governo, que neste documento (1) assume a função de diminuir através da educação as diferenças sociais; (2) destaca a importância da aprendizagem de uma LE para imersão cultural, ascensão e transformação social; e (3) guia esta aprendizagem pelo caminho da abordagem sociointeracional, como entender que neste mesmo documento o próprio governo justifique a não aprendizagem plena de uma LE pelas péssimas condições de trabalho encontradas nas escolas públicas? O governo realiza uma autocrítica e ao mesmo tempo não assume o compromisso de melhorar estas condições que, de acordo com ele mesmo, impossibilitam um aprendizado mais amplo. Braggio (2011) corrobora esta posição afirmando que:

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade da leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país.

É constrangedor que um órgão como o MEC publique um documento nacional de tamanha importância como os PCN que contém como justificativa para a falta de qualidade do ensino de LE as péssimas condições encontradas nas escolas públicas brasileiras, aceite isso como um pressuposto – se é escola pública, vai ser assim –, e tente criar meios para mascarar os inúmeros problemas ao invés de, em forma de lei, determinar que estes sejam resolvidos.

É urgentemente necessário que o MEC assuma as falhas das redes de educação pública brasileira não no sentido de aceitá-las como algo imutável e contorná-las com medidas para remediar os problemas encon-

trados, e sim de definitivamente resolvê-las. Há muitos alunos em sala de aula? Que se reduza este número. Falta material didático? Que se invista em material didático. Falta material de apoio tecnológico? Que se crie um programa nacional para que as escolas públicas saiam da era analógica e entrem, ainda que tardiamente, na era tecnológica. Os professores de LE não são qualificados o suficiente? Que se modifique a forma de ingresso e que se garanta a formação e atualização contínua dos docentes.

Já se passaram quatorze anos desde a publicação dos PCN. Até quando a clientela da educação pública brasileira esperará para ser verdadeiramente incluída na sociedade globalizada através das oportunidades que o domínio da LI traz para a vida das pessoas?

3. Conclusão

Ao receber qualquer material didático, sejam eles livros didáticos, documentos para nortear a prática pedagógica, orientações curriculares, etc. é fundamental que o docente analise de maneira reflexiva o que recebeu antes de transformar o material recebido em prática. Desta forma, é construído um caminho de contínua revisão e aprimoramento das orientações para a prática pedagógica e, conseqüentemente, da própria prática. Este caminho construído através da reflexão leva à qualidade de ensino, tão buscada nas redes de educação pública brasileiras.

Este artigo se propôs a ajudar o docente de LI neste caminho de reflexão, mais especificamente durante a leitura dos PCN de LE. Durante a análise deste documento, foi possível encontrar algumas informações e orientações sobre as quais os professores devem pensar antes de segui-las, como por exemplo, o planejamento de aulas que contemplem o aprendizado de LI através de apenas uma entre quatro habilidades linguísticas. É necessário refletir sobre a profundidade de cada escolha que o docente faz, pois, ao privar o aluno da escola pública de desenvolver outras habilidades linguísticas em suas aulas, o professor carrega uma ideologia preconceituosa com a qual ele deveria concordar. Seguir orientações vindas de instâncias hierarquicamente superiores sem refletir sobre elas é correr o risco de dizer à sociedade que se concorda com algo cuja ideologia não se compartilha. Leitura e reflexão levam a escolhas conscientes que carregam em si ideologias com as quais o professor concorda.

Muitas das vezes, um grupo de professores que não concorda com as orientações contidas em documentos oficiais não é o suficiente para

alterar a redação destes; porém não se pode anular a autonomia do professor no momento de fazer escolhas para sua prática e nem o fato que muitas mudanças em larga escala iniciam em pequena escala. É necessário reconhecer as limitações que um trabalho que sugere uma análise reflexiva a nível individual carrega, sem anular a importância de fazê-la continuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECKER, M. R. ELF: Inglês como língua franca. Anais do 1º Simpósio de reflexões sobre as metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras modernas. *Eletras*, vol. 19, n. 19, dez.2009.

BERGER, M. A. F. O. *Papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma*. São Cristóvão: NPGED, 2005.

BRAGGIO, E. C. *Os parâmetros curriculares nacionais: uma visão crítica*. Disponível em:

<http://braggio.webnode.com.br/news/os%20par%C3%A2metros%20curriculares%20nacionais%3A%20uma%20vis%C3%A3o%20critica-/>,

Acesso em: 04-06-2012.

BRASIL. *Lei 9.364*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

CELANI, M. A. A. Chauvinismo linguístico: uma nova melodia para um velho tema? In: LOPES, F. E K. Rajagopalan. *A linguística que nos faz falar: investigação crítica*. São Paulo. Parábola, 2004, p. 119-124.

COELHO, H. S. H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ERLING, E. J. The many names of English. *English Today*, n. 81, v. 21, p. 40-44, 2005.

FITZPATRICK, A.; O'DOWD, R. *English at Work: An Analysis of Case Reports about English Language Training for the 21st century Workforce*, 2012. Disponível em: http://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2012/04/TIRF_EnglishAtWork_OnePageSpread_2012.pdf> Acesso em: 30-06-2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRADDOL, D. *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language*. London, England: British Council, 2006.

GLOBALENGLISH. *The globalization of English report: Globalization accelerates need for business English communication skills*. 2011. Acesso em: http://www.globalenglish.com/m/why_globalenglish/globalization_of_english/> Acesso em: 28-06-2012.

LIMA, N. Concepções teóricas subjacentes aos parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira. *ACTA Científica – Ciências Humanas* vol. 2, n. 11, 2006.

LOPES, Roberta. *O uso do caderno do professor na escola pública: percepções de alunos e professora*. 2010. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada no campo das línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, vol. 15, Nº Especial, 1999.