

Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira

(Conflicting voices: what the National Curriculum Parameters say and what second language students expect)

Juliana Santana Cavallari¹

¹Departamento de Ciências Sociais e Letras – Universidade de Taubaté (UNITAU)

Judu77@hotmail.com

Abstract: The purpose of this study is to offer support to the aims found in a national document addressed to second language teachers. This document provides some parameters regarding second language teaching. By doing so, we aim at understanding why students are not interested in English Classes taught at Regular Public High Schools and why they tend to resist such a learning process. Some of the aims taken from the National Curriculum Parameters (PCN-LE, 1998) were opposed to students' statements, in which some representations concerning English teaching at a regular school were pointed out. The analyses developed were based on the French Theory of Discourse Analysis. Eventually, this study aims at contributing to the constant and complex teachers education.

Keywords: second language teaching and learning; national curriculum parameters; english language representations; the french theory of discourse analysis.

Resumo: O presente estudo tem como objetivo fornecer subsídios para a problematização dos objetivos dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental de língua estrangeira (BRASIL, 1998), de modo a compreendermos o aparente desinteresse ou resistência do aluno em relação às aulas de inglês oferecidas nas escolas regulares da rede pública de ensino. Para tanto, os objetivos e temas dispostos nos PCN de Língua Estrangeira foram contrapostos aos depoimentos dos alunos, nos quais algumas representações acerca do ensino da língua inglesa da escola regular foram destacadas e analisadas. As análises empreendidas no *corpus* discursivo se ancoraram nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. Em última instância, este estudo visa a contribuir para a constante e complexa formação de professores de línguas.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de língua estrangeira; PCN-LE; representações de língua inglesa; análise do discurso de linha francesa.

Introdução

Atualmente, os alunos do ensino médio de escolas regulares da rede pública, do Estado de São Paulo, têm a possibilidade de estudar línguas estrangeiras (inglês, espanhol e francês) em escolas especializadas no ensino de idiomas, graças à resolução número 33, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 23 de março de 2010. A referida resolução prevê que:

Artigo 1º - O ensino de língua estrangeira moderna, inglês, espanhol ou francês, aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, poderá ser ministrado por instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas - CELS.

Observa-se, com base no artigo disposto acima, que essa resolução abre brechas para a terceirização do ensino de línguas estrangeiras modernas (doravante LE), nas escolas da rede pública, uma vez que ratifica a possibilidade de o ensino de LE ser ministrado por instituições especializadas e credenciadas para esse fim ou pelos Centros de Estudos de Línguas. Em outras palavras, o que, a princípio, nos parece uma oportunidade de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de LE, acaba por legitimar o insucesso do ensino de LE oferecido nas escolas regulares, que, a despeito da obrigatoriedade da oferta dessas disciplinas, a partir da quinta série do ensino fundamental (LDB, nº 9394, promulgada em 1996), ainda não estão preparadas para esse fim. De acordo com a lei citada, tratava-se do quinto ano que, hoje em dia, seria o sexto ano.

Diante desse cenário, no qual o insucesso do ensino de LE, nas escolas da rede pública, em particular, e nas escolas regulares, de modo geral, é tido como pressuposto até mesmo nos discursos oficiais a respeito da educação, o presente estudo tem como objetivo problematizar e contrapor alguns dos objetivos dispostos nos PCN do ensino fundamental de LE (1998) aos depoimentos dos alunos, acerca das aulas de língua inglesa (LI) oferecidas em uma escola regular da rede pública, de modo a compreendermos o aparente desinteresse ou resistência do aluno em relação à disciplina em questão. Convém salientar que, apesar de outros documentos e propostas que fornecem diretrizes para o processo de ensino e aprendizagem de línguas serem mencionados, ao longo desta pesquisa, abordaremos, mais especificamente, os PCN de LE do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, por acreditarmos que as falhas que levam ao insucesso do/no ensino começam a surgir já nas primeiras séries em que a LI é oferecida como disciplina obrigatória.

Em última instância, este estudo visa a contribuir para a constante e complexa formação de professores de línguas e a fornecer subsídios para os agentes educacionais (professores, alunos, coordenadores, diretores, etc.) que participam direta e indiretamente do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Como material de pesquisa foram analisados alguns dos objetivos e temas transversais dispostos nos PCN de LE dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, bem como representações acerca da importância do ensino da LI, oferecido na escola regular. Essas representações foram destacadas e retiradas de um questionário escrito que foi respondido por seis alunos do ensino fundamental.

Do ponto de vista teórico-metodológico, as análises empreendidas no *corpus* discursivo se ancoram nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e em conceitos que permeiam ou que deveriam permear a prática discursivo-pedagógica do professor de LE, tais como: cultura, aculturação, etnocentrismo e ideologia. Passemos à discussão de tais conceitos e do modo como deveriam incidir no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Língua, cultura e ideologia

Para abordar, de forma significativa, os componentes culturais e os temas transversais sugeridos nos PCN de LE, que fornecem as diretrizes para a prática pedagógica e que serão retomados a seguir, faz-se necessário que o professor de LE atente para algumas noções, bem como para a relação indissociável entre língua, cultura e ideologia que estão em funcionamento no processo de ensino e aprendizagem de línguas, embora, muitas vezes,

professores e alunos não se deem conta disso, o que acaba por comprometer o sucesso e a importância atribuída ao processo em questão.

De acordo com Valdés (1986, p. 1), há um consenso, entre pesquisadores de diversas áreas, de que a língua, o pensamento e a cultura são partes de um todo e não operam de forma independente, ou seja, são aspectos indissociáveis, o que justificaria a não aceitação de línguas ‘artificiais’ como o Esperanto, na qual a língua não estaria relacionada aos aspectos culturais, valores e crenças de comunidades falantes da língua.

Estudos e teorias desenvolvidas, a partir do século XX, segundo o referido autor (VALDÉS, 1986, p. 2), enfatizam que a cultura nativa exerce a mesma influência da língua nativa, no que tange ao aprendizado de uma LE. Além disso, sugere que diferenças e similaridades culturais, identificadas e destacadas tanto na LM como na língua-alvo, podem tornar o aprendizado mais significativo, tendo em vista que a maioria das pessoas não se vê como produto de seu meio, ou seja, não percebe que constituem e são constituídas por determinados aspectos culturais da comunidade em que estão inseridas. Nas palavras do referido autor (1986, p. 2),

Uma vez que o aluno de LE passa a entender o comportamento dos falantes de uma língua-alvo, independente da motivação original para a sua aprendizagem, a tarefa de adquirir uma língua se torna muito mais simples, através de ambos: da aceitação dos falantes da língua e de um maior conhecimento sobre o que a língua significa ou quer dizer.¹

Com base na citação acima, podemos afirmar que estabelecer e explorar uma relação entre os aspectos sócio-culturais e uma determinada língua é fundamental para se acessar os sentidos produzidos por ela, além de possibilitar um posicionamento mais embasado em relação à cultura do outro, o que inviabilizaria processos de aculturação e/ou uma visão etnocêntrica das culturas e línguas materna e estrangeira. Dito de outro modo, muitas vezes, o simples fato de ignorar a relação entre língua, cultura e ideologia, ao longo do processo de ensino e aprendizagem de línguas, possibilita uma posição etnocêntrica do aluno de LE em relação à língua e cultura do outro, bem como processos de aculturação. A partir de uma posição etnocêntrica, o sujeito de linguagem percebe a própria cultura e língua materna (LM) como o modo natural e necessário de serem homens em face dos membros do seu próprio grupo e em face de outros grupos humanos. É como se a própria língua, cultura e valores fossem a medida de todas as outras ações e relações interpessoais estabelecidas. A aculturação, por sua vez, consiste na supervalorização e adoção de aspectos socioculturais advindos da cultura e língua alheias, em detrimento da própria cultura.

Em consonância com os objetivos dispostos nos PCN, que enfatizam os componentes culturais no ensino de LE, Jorge (2009, p. 164) reforça que o aprendizado de uma LE cria oportunidades para que educadores e educandos possam refletir sobre a língua e cultura materna, para aprender sobre a diversidade cultural que existe no mundo e no seu próprio país e para pensar sobre o que significa ser jovem, criança, adulto em outras partes do mundo. Em suma, a autora sugere que a relação entre língua, cultura e ideologia seja reforçada, de modo a tornar a aprendizagem de uma LE mais significativa.

De modo semelhante, Hawkins (1999, p. 128) propõe, a partir da noção de consciência linguística ou da linguagem (*Language awareness*), que as diferenças entre as línguas

¹ Tradução minha.

materna e estrangeira devem despertar o interesse dos alunos e não serem vistas de forma ameaçadora, o que resultaria na aquisição da competência metalinguística, além de promover reflexões sobre a aquisição da LM e de acelerar a aprendizagem da LE. Stern (1992), em consonância com o autor anteriormente mencionado, também sugere que programas de ensino que se pautam na noção de *Language Awareness* têm objetivos educacionais que vão além da busca da proficiência na língua-alvo e que, portanto, se tornam mais significativos.

Para melhor compreendermos a relação entre língua e cultura, é significativo adentrarmos a noção de cultura, que não deve ser entendida como sinônimo de conhecimento ou poder, mas como uma construção histórica ou como produto da vida em sociedade (SANTOS, 1986, p. 45). O referido autor defende que cada cultura possui sua própria verdade e multiplicidade, em função de sua história. Portanto, a classificação dessas culturas, hierarquicamente, é impossível, já que não deve haver superioridade ou inferioridade de culturas, mas sim a diversidade cultural e de processos de simbolização.

De acordo com os pressupostos da ADF, a ideologia não deve ser entendida como ocultação da realidade, com vistas à manutenção do poder, por parte da classe dominante, tal como prega a visão marxista, mas como algo inerente às práticas discursivas e que permite a produção de sentidos, tendo em vista que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Discursivamente, de acordo com Orlandi (1997), a ideologia é uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Assim sendo, podemos afirmar que é a ideologia que determina e atribui determinados sentidos ao que é dito. Mais adiante, retomaremos a relação entre língua e ideologia, ao especificarmos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para desenvolver a análise dos dados.

Procedimentos teórico-metodológicos

Como já mencionado anteriormente, as análises empreendidas no *corpus* discursivo se ancoram nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. De acordo com a perspectiva teórica em questão, todo discurso resulta do entrecruzamento de vários outros domínios discursivos que circulam em um dado momento sócio-histórico-cultural. Faz-se necessário, portanto, desnudar algumas das discursividades que interpelam e legitimam as formulações abordadas, provocando efeitos de sentido e de verdade.

Sobre a função do analista do discurso, Orlandi (1998, p. 21) afirma que, ao reconhecer o discurso como uma noção fundadora de um campo de conhecimento específico, o analista trabalha na “explicitação dos efeitos de sentidos que são a definição do que é discurso”. Para tanto, faz-se necessário desnudar a relação interdiscursiva (já-ditos) que constituiu todo e qualquer acontecimento discursivo que é o objeto de estudo do analista-pesquisador. A referida autora (ORLANDI, 1998, p. 21) acrescenta que

o discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. O que deve nos permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. E é essa, afinal, a tarefa do analista do discurso.

Valendo-nos da citação acima, podemos afirmar que cabe ao pesquisador, que adota os pressupostos da ADF, entrever o funcionamento do jogo discursivo, sócio-

-historicamente determinado, de modo a compreender como determinados sentidos e efeitos de verdade são produzidos.

A abordagem discursiva procura ancorar a análise dos registros na materialidade linguística, “desnudando” os aspectos históricos, sociais e ideológicos que atuam na constituição dos sentidos e que são “esquecidos” pelo sujeito enunciativo. Grantham (2001, p. 221) esclarece como é conduzida uma análise numa perspectiva discursiva. Nas palavras da autora (GRANTHAM, 2001, p. 221),

a adoção de uma perspectiva discursiva deve evitar reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-la no trabalho histórico sobre a ideologia como representação. Trata-se de ter, ao mesmo tempo, a análise linguística, fornecendo a descrição das seqüências discursivas, e a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso.

Dentro da perspectiva discursiva, segundo Pêcheux (1997 [1983]), o discurso constitui o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento. Assim sendo, parte-se da estrutura para se ter acesso aos sentidos produzidos por um dado acontecimento discursivo. Em outras palavras, a perspectiva teórica em questão reflete sobre a materialidade da linguagem e da história, de modo a destacar as regiões de equívoco ou de aparente contradição em que se ligam, materialmente, o inconsciente e a ideologia.

Como material de pesquisa foram destacados alguns dos objetivos dispostos nos PCN do ensino fundamental de LE, além de respostas fornecidas por seis alunos da rede estadual de ensino fundamental a um questionário elaborado de modo a desvelar a (não) importância atribuída pelos alunos ao ensino da língua inglesa, nas escolas regulares. É significativo reforçarmos que, de acordo com os pressupostos discursivos, um fator determinante para a escolha do número de entrevistas realizadas ou depoimentos abordados é a posição discursiva, portanto ideológica, assumida pelos sujeitos pesquisados. Para o estudo em questão, foram selecionadas e analisadas algumas das respostas formuladas por alunos da rede pública que mais dialogavam entre si, já que materializam e colocam em funcionamento representações imaginárias semelhantes acerca da importância de se aprender a LI. Primeiramente, iremos discorrer sobre os objetivos reforçados nos/pelos PCN de LE (1998), para, posteriormente, contrapô-los às representações recorrentes nos depoimentos de alunos de uma escola regular pública, localizada na cidade de São José dos Campos.

O que pregam os PCN de LE

Ao analisarmos a importância e significados atribuídos ao ensino da LI, ao longo do ensino fundamental, com base nos PCN de LE (1998), notamos que há um aspecto comum que deve ou deveria orientar a prática pedagógica: a maioria dos objetivos dispostos no documento, que visa a fornecer parâmetros e subsídios para o professor de línguas, destaca a importância de explorar o componente cultural presente no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Segundo o documento em questão (BRASIL, 1998, p. 66-67),

[...] espera-se com o ensino de língua estrangeira que o aluno seja capaz de:
– Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de *um mundo plurilíngue* (grifo

meu) e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;

- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de *um mundo plural* e de seu próprio papel como *cidadão do mundo*;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a *bens culturais da humanidade* construídos em outras partes do mundo.

As escolhas lexicais destacadas acima (*um mundo plurilíngue, um mundo plural, cidadão do mundo, bens culturais da humanidade*) ratificam a ênfase dada aos aspectos socioculturais que estão inevitavelmente presentes no ensino de línguas, de modo a evitar posicionamentos etnocêntricos e processos de aculturação, já abordados anteriormente. Podemos afirmar, partindo dos objetivos dispostos acima, que a competência cultural, a ser adquirida pelo aluno de línguas da escola regular, deve suplantar a competência linguística ou comunicativa, o que nos parece ser coerente com a proposta dos PCN que têm como foco a habilidade de leitura ou o ensino da compreensão escrita e não a produção oral ou habilidade comunicativa. No entanto, ao salientar que com o ensino de LE espera-se que o aluno seja capaz de *vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma LE* (PCN-LE, 1998, p. 67), parece haver um equívoco que aponta para a deriva de sentidos ou para as diferentes posições discursivas assumidas pelo enunciador, tendo em vista que o trecho destacado enfatiza o uso de uma LE como instrumento de comunicação, sobretudo oral, e não apenas como ferramenta que permitiria o acesso a bens culturais, através da leitura de diferentes naturezas. Além disso, o enunciado acima ainda permite entrever que *a comunicação pelo uso de uma LE* só ganha sentidos se for experienciada ou usada de forma autêntica, o que nos remete à Abordagem Comunicativa, adotada na maioria das escolas especializadas no ensino de idiomas e ao mito do falante nativo como falante ideal ou detentor da língua-alvo. Os próprios PCN-LE (1998), ao mencionarem as adversidades encontradas na escola pública, sugerem que a comunicação oral na LE é inviável por diversos fatores, dentre eles, pela falta de fluência e de proficiência de muitos professores e pelo grande número de alunos por turma.

Apesar das adversidades encontradas nas escolas regulares da rede pública, acreditamos que há como realizar ou promover um ensino de LE significativo, se explorarmos a relação indissociável entre língua, cultura e ideologia, presente tanto na LM como na LE. Nesse prisma, Jorge (2009, p. 164) salienta que “quando ensinamos uma língua estrangeira estamos ensinando muitos outros aspectos relacionados a ela, tal como cultura de um país, maneiras de representar um povo etc.” Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 44), em consonância com a citação anterior, sugerem que os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou oficial. Essas questões podem envolver tópicos como: “[...] a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos direitos humanos; a preservação do meio ambiente [...]” (PCN-LE, 1998, p. 44).

Parece-nos significativo salientar que, ao propor uma análise comparativa entre a LM e as LEs que são faladas como LM e/ou oficial em outros países, o referido documento retira da LI, mais especificamente, seu estatuto de língua global ou universal, cujo número de falantes não nativos já supera o número de falantes nativos, para associá-la,

diretamente, aos países que falam a LI ou aos falantes nativos. Essa associação do inglês com países que falam a LI como língua oficial (sobretudo EUA e Inglaterra) também é recorrente nos depoimentos dos alunos e será destacada a seguir.

O governo estadual de São Paulo, buscando melhorias na qualidade do ensino fundamental e médio, lançou, em 2008, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Língua Estrangeira Moderna: Inglês. Esse documento retoma e reforça pressupostos teóricos que fundamentam os documentos anteriores, mas, diferentemente dos PCN de LE (BRASIL, 1998, 2002), prevê a realização de atividades de produção oral, além das atividades de produção escrita, conforme destacado abaixo:

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização. (SÃO PAULO, 2008, p. 43)

Observa-se que o documento recentemente formulado para complementar e fornecer subsídios para o ensino de LE possui a mesma orientação dos documentos anteriores, tendo em vista que também enfatiza a importância de promover o (re)conhecimento e a tradução (no sentido de possibilitar diferentes interpretações) da própria cultura e da cultura do outro.

O que buscam os alunos de LE

Enquanto nos PCN de LE a competência cultural alcançada através do ensino e aprendizagem de LE suplanta a competência comunicativa, nas representações destacadas nos depoimentos dos alunos, o desenvolvimento da habilidade comunicativa, com vistas à comunicação oral, de preferência com falantes nativos, é o que atribui significado ao aprendizado da LI. Essa dissonância entre o que é ofertado e o que é desejado parece minar o interesse do aluno pelas aulas de LE oferecidas na escola regular, cujos objetivos se distanciam dos interesses e das aparentes necessidades do aluno que, por sua vez, busca corresponder às exigências do contexto de globalização e do mercado de trabalho.

Passemos à análise de algumas respostas fornecidas a um questionário escrito, composto da seguinte pergunta: Qual é a importância da língua inglesa para você? Seis alunos do ensino fundamental da rede pública (S1, 2, 3...) que, no momento em que os dados foram coletados, frequentavam aulas de LI na escola regular, responderam:

(S1) A importância é que se eu for para outro país eu preciso aprender inglês; A importância é que no futuro eu posso ir a um país, mais [sic] se eu não aprender o inglês eu não vou entender nada.

(S2) Conforme o conhecimento pode estar saindo para fora do Brasil.

(S3) É muito importante porque para todo o trabalho que você for arrumar tem que ter um pouco de inglês. Porque se você sair do Brasil, você tem que pelo menos falar o inglês, porque se não eles não vão te entender.

(S4) É muito importante porque mais tarde os emprego [sic] exige e que a gente saiba um pouco de inglês. Se eu sair do Brasil e ir para o estrangeiro, eu tenho que saber inglês se não ninguém vai me entender.

(S5) Para mim a língua inglesa é muito importante, tanto é que eu quero ir embora para fora, então eu preciso da língua inglesa.

(S6) Ir para o EUA para trabalho e estudar melhor.

Nos depoimentos abordados, nota-se que os enunciadores parecem dialogar entre si ou colocar em funcionamento as mesmas representações acerca da importância de se saber a LI, uma vez que se inserem em uma mesma formação discursiva que dita o que pode e deve ser dito, em conformidade com o momento sócio-histórico vivenciado, embora não se deem conta disso, uma vez que o sujeito de linguagem acredita ser a origem dos sentidos que seu dizer produz. Dito de outro modo, a maioria dos depoentes atribui sentido e relevância à LI caso esse conhecimento viabilize uma vivência em outro país cujos habitantes falam a língua inglesa como língua materna, como nos EUA, por exemplo, ou se o conhecimento do idioma atender às exigências do mercado de trabalho, como formula (S4), *mais tarde os emprego exige e que a gente saiba um pouco de inglês*.

As formulações postas sugerem que as representações que apontam para as aparentes necessidades dos alunos são coerentes com os discursos que circulam em nossa sociedade sobre a importância de se saber inglês para alcançar ascensão social e para usufruir das oportunidades proporcionadas pela língua representada como global ou universal. Tais considerações se ancoram no uso recorrente do verbo *poder* para se referir às oportunidades que só seriam alcançadas através do conhecimento do inglês: (S1) *A importância é que no futuro eu posso ir a um país*; (S2) *Conforme o conhecimento pode estar saindo para fora do Brasil*. Aprender inglês é quase que uma prescrição para se ter acesso a determinadas oportunidades, tal como sugere o enunciado a seguir: (S3) *para todo o trabalho que você for arrumar tem que ter um pouco de inglês*. Apesar de o sujeito-aluno evocar e reforçar, em seu dizer, uma representação socialmente compartilhada de LI como língua hegemônica e necessária para se inserir no mercado de trabalho, a maioria deles não se interessa pelas aulas de LI oferecidas na escola regular que, por sua vez, não tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Em nenhum momento, nas respostas abordadas, o sujeito-aluno parece se dar conta do ganho cultural ou dos possíveis questionamentos acerca da própria língua e da língua do outro que o simples fato de estar em contato com uma LE pode mobilizar. A possibilidade de um maior entendimento de um mundo plural, destacado nos PCN-LE (1998, p. 67), não chega a ser vislumbrada pelo aluno.

Com base nos depoimentos abordados, podemos afirmar que a LE não possibilita um entendimento mútuo em um mundo globalizado, mas sim o entendimento por parte dos falantes da LI, que ocupam uma posição hegemônica em relação aos falantes de outras línguas, como observamos nos enunciados de (S3) e (S4), respectivamente: *você tem que pelo menos falar o inglês, porque se não eles não vão te entender; eu tenho que saber inglês se não ninguém vai me entender*. Ainda com base nos trechos destacados, podemos afirmar que *falar* a LI - e não ler e compreender o idioma, como enfatiza os PCN - é condição para ser entendido no mundo atual, no qual a LI é tida como a língua dos negócios e das

oportunidades. Embora a LI já tenha estatuto de língua global, na sociedade contemporânea, ela ainda é frequentemente associada ao inglês de um país específico, como os EUA, por exemplo.

Como já mencionado anteriormente, é curioso observarmos que em todos os enunciados analisados o sujeito-aluno atribui importância ao conhecimento da LI, mas não do modo como esse conhecimento é destacado e praticado nas escolas regulares, com base nos PCN de LE. Em outras palavras, para o sujeito-aluno pesquisado parece haver uma relação de causa e efeito entre a importância da LI e a possibilidade de vivenciá-la em países onde se fala a língua-alvo como LM ou língua oficial, tal como materializa o excerto de (S5) *Para mim a língua inglesa é muito importante, tanto é que eu quero ir embora para fora, então eu preciso da língua inglesa.*

De modo geral, os enunciados destacados condicionam e vinculam a aprendizagem de LI ao mercado de trabalho (*É muito importante porque mais tarde os emprego [sic] exige e que a gente saiba um pouco de inglês*) e às possíveis viagens ao exterior (*Conforme o conhecimento pode estar saindo para fora do Brasil; se eu for para outro país eu preciso aprender inglês; A importância é que no futuro eu posso ir a um país*). Mais uma vez, nota-se que o sujeito-aluno não se dá conta do ganho ‘indireto’ e não funcional que pode obter através da aprendizagem de uma LE, principalmente ao explorar os aspectos culturais e ideológicos que a permeiam. A língua só se torna relevante se for apresentada de forma utilitária, funcional e instrumentalizável, isto é, se for usada como instrumento que propicie a comunicação autêntica em situações de trabalho ou com falantes nativos. Além disso, a aprendizagem da LI é geralmente apresentada, pelos pesquisados, como uma possibilidade futura (*mais tarde os emprego [...]; A importância é que no futuro [...]*), tendo em vista que o idioma não tem um fim prático ou utilitário no dia a dia do sujeito-aluno em questão, tornando-se pouco significativo.

Considerações finais

Com base nas análises empreendidas no material de pesquisa, podemos concluir que os objetivos e temas propostos nos PCN de LE analisado (BRASIL, 1998) destoam dos objetivos destacados pelos próprios alunos e que, por sua vez, são mais coerentes com as exigências do mercado de trabalho, dentro do contexto de globalização. As regularidades apontadas nos registros discursivos sugerem que, na qualidade de professores de LE, a saber: de LI, não devemos partir do pressuposto de que os alunos coadunam com os objetivos e temas propostos nos PCN-LE, já destacados anteriormente, ou de que eles atribuem importância cultural ao aprendizado de outras línguas. Dito de outro modo, os alunos não se dão conta de que o contato com uma LE, ainda que não propicie a comunicação oral ou fluência, é sempre produtivo, tendo em vista que as LEs refletem e evocam aspectos sócio-culturais de outros países, além de possibilitarem o acesso a bens culturais e a diferentes posicionamentos ideológicos, mesmo sem que o aluno saia do seu país de origem. Tal constatação nos aponta para mais uma função que o professor de línguas deve assumir, para que sua prática pedagógica se torne mais significativa, sobretudo na escola regular: mostrar para os alunos que há uma relação indissociável entre língua, cultura e ideologia e que explorar essa relação nos permite compreender como cada língua atribui sentidos para o mundo ou o investe de significância. Segundo Jorge (2009), uma perspectiva multicultural para o ensino de línguas promove oportunidades de pensar o próprio eu a partir de pensar no outro, no estrangeiro. Para viabilizar essa perspectiva multicultural é

imprescindível abordar as representações e posicionamentos de educadores e educandos que estão subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sem partir do pressuposto de que os alunos compartilham das mesmas representações dos professores e/ou dos documentos oficiais que fornecem parâmetros para a prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

GRANTHAM, M. R. Leitura e Repetição: formas de interpretação. In: CORACINI, M.J.; PEREIRA, A. (Orgs.) *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 209-234.

HAWKINS, E. W. Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, v. 8, n. 3-4, p. 124-142, 1999.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-178.

ORLANDI, E. P. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de E.P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

_____. O próprio da Análise de Discurso. *Escritos*,: Discurso e Política, Campinas, LABEURB – NUDECRI – UNICAMP, n. 3, p. 17-21, nov 1998.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de E.P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997. [1983]

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna – Inglês*. São Paulo: MEC/SEE, 2008.

_____. *Resolução SE 33, de 23-3-2010*. Dispõe sobre a diversificação curricular do ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://www.derbp.com.br/>. Acesso em: 22 jul. 2010.

STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

VALDÉS, J. M. Language, Thought, and Culture. In: _____ (Org.). *Culture Bound*. Cambridge University Press, 1986. p. 1-4.