



EM TEMPOS DE SUPERDIVERSIDADE: UMA PROPOSTA DE REVISÃO DOS PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DOS TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana Schuchter Soares

marischuchter@yahoo.com.br

Michele Cristina Ramos Gomes

michelaramos.uf@gmail.com

Ana Claudia Peters Salgado

ana.peters@ufpe.edu.br

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: Por vivermos em uma época da superdiversidade, caracterizada por um aumento na tessitura da diversidade nas sociedades contemporâneas e pelo desenvolvimento tecnológico (VERTOVEC, 2006; BLOMMAERT, 2010), acreditamos que o ensino de língua estrangeira nas escolas deva refletir esses novos tempos. Assim, este trabalho tem por objetivo uma reflexão crítica sobre os PCN de língua estrangeira dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, de forma a propormos uma revisão e atualização do documento, que foi produzido há 20 anos. Defendemos, nesse sentido, o ensino bilíngue (GARCÍA, 2009), buscando dar condições para o desenvolvimento da bilingüidade (SAVEDRA, 1994) do aluno, a partir de um trabalho com a LE em uma perspectiva holística.

PALAVRAS-CHAVE: superdiversidade, ensino de língua estrangeira, Parâmetros Curriculares Nacionais.

INSERTED IN A SUPERDIVERSITY ERA: A PROPOSAL OF REVIEW OF THE FOREIGN LANGUAGE PCN FROM THE ELEMENTARY SCHOOL THIRD AND FOURTH CICLES

ABSTRACT: Considering we are in a superdiversity era, characterized by an increasing on the texture of diversity in contemporary societies and by technological development (VERTOVEC, 2006; BLOMMAERT, 2010), we believe the teaching of foreign language in schools must reflect these new times. So, this paper aims a critical reflection about a document named PCN (Brazilian Curriculum Parameters) directed to elementary school, on foreign language section, in order to propose a review and update, because this document was written 20 years ago. We defend, in this sense, a bilingual education (GARCÍA, 2009), in order to provide conditions for the student's bilingüality (SAVEDRA, 1994) development from a job with the LE in a holistic perspective.

KEYWORDS: superdiversity, foreign language teaching, Brazilian Curriculum Parameters.

Introdução

No Brasil, há muito se tem discutido uma maneira eficiente de se empreender um ensino de língua estrangeira (doravante LE) de qualidade no âmbito da educação básica. São constantes as discussões voltadas para a elaboração de métodos de ensino baseados em teorias e abordagens variadas, que visam, muitas vezes, à utilização da língua para além do contexto escolar. O objetivo, dessa forma, passou a ser ampliar o letramento do aluno, na medida em que se considera letramento como o uso social da língua nas práticas orais e escritas (SOARES, 1998).

Considerando essa questão, o presente trabalho parte da ideia de que, por vivermos em uma era de superdiversidade – conceito cunhado por Vertovec (2006), sobre o qual trataremos na Seção 1 –, é preciso atualizar a forma como os PCN dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental entendem o ensino de LE. É claro que o referido documento não contém leis deterministas, mas apenas parâmetros que o professor pode seguir, ou não, adaptando-os ao seu contexto. No entanto, por ter sido elaborado a partir de 1995, e publicado em 1998, há 17 anos, merece uma revisão no que se refere ao ensino de LE.

Nessa possível revisão, devem ser considerados aspectos que não estavam propriamente presentes na realidade social da época. Um deles é a difusão da Internet. Há 17 anos, era improvável imaginar a realidade tecnológica que temos hoje. O acesso a computadores e, principalmente, à Internet era para poucos. Isso porque os preços eram altos e os equipamentos bem menos eficientes. Segundo o site *geekpublicitário*¹, em 1997, estava sendo lançado o computador IBM Aptiva, com Pentium 166 mhz, monitor de 15", HD de 3.1GB, memória RAM de 16MB. Era um computador *desktop*, que custava em torno de R\$ 4.194,00, o que correspondia, à época, a quase 35 salários mínimos. Hoje, a configuração de um celular, que custa bem menos do que um salário mínimo, supera muito a do computador citado e disponibiliza ainda mais recursos. Um *pendrive*, que cabe no bolso, pode ter bem mais do que 3.1 GB, chegando até mesmo a mais de 1 TB (espaço inimaginável naquela época, quando o *terabyte* ainda nem era uma realidade), custando em torno de R\$ 100,00. A Internet, naquela época, era discada. Além de ser para poucos (já que o custo era elevado, considerando que eram consumidos pulsos telefônicos, além de ser necessário um equipamento caro para o acesso), ocupava o telefone enquanto

¹ Disponível em: <<http://geekpublicitario.com.br/tecnologia/em-1997-este-computador-com-hd-de-3-1gb-e-16mb-de-ram-custava-inacreditaveis-35-salarios-minimos>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

estava sendo utilizada, era lenta e não disponibilizava muitos recursos. O *Youtube*, por exemplo, site que permite assistir a filmes de diversos lugares do mundo e de diversos temas, foi criado apenas em 2005. O Google, motor de busca na *Web* e, hoje, o site mais acessado do mundo, começou a engatinhar, como uma pequena empresa privada, em 1996. Hoje, indexa trilhões de páginas, de forma que os usuários podem pesquisar as informações que quiserem através do uso de palavras-chave e operadores.

De acordo com Barbosa (2010)², quando chegou ao Brasil (apenas em 1990), os aparelhos de celular “pesavam quase um quilo, a habilitação da linha custava cerca de US\$ 20 mil e o aparelho US\$ 3,5 mil, em valores da época”. Mal era possível completar as ligações, as quais, atualmente, acabam tendo uma função secundária para muitos de seus usuários, com as mensagens, o *Whats app*³ e a Internet, no geral. A primeira mensagem de texto foi enviada somente em 1993, através de uma operadora da Finlândia. Aqui no Brasil, essa tecnologia ainda demorou para chegar.

Atualmente, segundo o IBGE⁴, um em cada dez domicílios brasileiros com conexão à Internet acessam a rede apenas por meio de celular ou *tablet*. Ainda, 85,6 milhões de brasileiros acima de 10 anos de idade (49,4% da população) tinham usado a Internet, pelo menos uma vez, nos últimos três meses que antecederam ao dia da entrevista, em 2013.

No entanto, à época em que foram propostos os PCN de LE dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o uso da Internet era quase uma “ficção científica” (possível, mas inalcançável) para a grande maioria dos brasileiros. Nesse sentido, a mobilidade social tinha um grau bem menor, o que tornava impensável a realidade de contatos dinâmicos e diários que temos hoje.

Considerando o fato de que estamos inseridos em uma nova realidade, é preciso levar em conta a demanda por mudanças no ensino de LE. Isso quer dizer que as instituições e os profissionais da educação precisam se adaptar à realidade de mobilidade social, de transformações em termos de organização espacial e, conseqüentemente, à

² Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/empresas/comercioservicos/ha-20-anos-celular-so-fazia-ligacao/n1237899643507.html>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

³ Aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS.

⁴ Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2015/04/150429_divulgacao_pnad_ibge_lgb>. Acesso em: 08 jun. 2015.

diversidade de repertórios comunicativos. Nesse contexto, de acordo com Blommaert e Backus (2011), um sujeito pode se engajar em uma ampla variedade de grupos, redes e comunidades, e os recursos linguísticos são conseqüentemente apreendidos através de uma variedade de trajetórias, estratégias e tecnologias, que abrangem desde a aprendizagem formal até os encontros informais com a(s) língua(s). Isso possibilita um “agenciamento” que não havia antes dessa revolução, termo que, como defende García (2009), diz respeito à liberdade que os falantes têm para escolher uma gama de práticas linguísticas, maior do que aquela oferecida pelos grupos sociais mais próximos. Para Gimenez (2009, p. 50), o aprendizado de inglês (ou, como acreditamos, de qualquer outra LE) torna-se significativo, porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de aprender a dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres.

Assim, no presente trabalho, defendemos que é possível e necessário empreender uma educação bilíngue na educação básica, a qual possibilite um trabalho com a língua sob uma perspectiva global. Acreditamos ser viável promover um ensino de língua holístico, para além da habilidade de leitura. A intenção é não focar nas “quatro habilidades” – compreender, falar, ler e escrever –, uma vez que esse tipo de aula, segundo Blanton (1992), pode privar os alunos da imersão linguística e intelectual necessárias para a aquisição da linguagem e para o seu desenvolvimento cognitivo. Ainda, como afirmam os PCN do Ensino Médio (2000, p. 28),

[...] Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as *habilidades linguísticas* citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar [...] [tomando-se difícil] estabelecer sua função num mundo globalizado.

É verdade que os PCN do Ensino Médio (2000) já defendem a formação de indivíduos capazes de compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade; analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; respeitar e preservar as diferentes manifestações de linguagem. Assim, a ideia é que o aluno tenha acesso a uma

Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

modalidade de ensino que possa ajudá-lo a se comunicar de maneira adequada, em diferentes situações da vida cotidiana; a ter acesso a diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade; e a respeitar as diferenças linguístico-culturais.

Portanto, defendemos uma revisão dos PCN de LE dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, considerando que falamos dos mesmos alunos, i.e., daqueles que sairão do ensino fundamental para ingressar no ensino médio. Para isso, precisarão de uma base sólida, que deixe de focar somente na leitura, para tratar de aspectos não apenas estruturais da língua.

A educação bilíngue, portanto, deve estar presente desde o início dos estudos. A intenção da sala de aula de língua estrangeira deve ser dar condições ao aluno de desenvolver sua bilinguagem (SALGADO & DIAS, 2010) e de expandir seu repertório comunicativo (RYMES, 2014).

A fim de discutirmos essas questões, este trabalho foi organizado em três seções. Na primeira, falaremos sobre superdiversidade e tempos líquidos no ensino de língua estrangeira, considerando as mudanças sociais e a globalização do mundo atual. Na segunda seção, por sua vez, discutiremos os PCN de LE dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, propondo uma revisão, no que tange à sua proposta de ensino. Na terceira e última seção, trataremos do ensino bilíngue como uma alternativa para os tempos líquidos e sobre os conceitos de bilinguismo e bilinguagem.

1. A superdiversidade e os tempos líquidos no ensino de língua estrangeira

Segundo Blommaert (2010, p. 1), ao contrário do que se diz, o mundo não se tornou uma aldeia, mas sim uma complexa rede de aldeias, vilas, bairros, assentamentos etc., ligados por laços materiais e simbólicos, de formas muitas vezes imprevisíveis. Para o autor, essa complexidade deve ser analisada e compreendida e, como acreditamos, essa reflexão também deve estar presente na área da educação.

Ainda de acordo com Shohamy, Ben-Rafael e Barni (2010, p. 1), as cidades têm se tornado lugares onde diferentes culturas, línguas e identidades interagem, de forma cada vez mais crescente. Assim, mesmo comunidades que já são formadas por imigrantes

e seus descendentes estão adicionando novos elementos de plurilinguismo ao que já é uma situação de diversidade.

Para Vertovec (2006), por sua vez, nas últimas décadas, a natureza da imigração no contexto inglês tem trazido um tipo de “diversificação da diversidade”, não apenas em termos de etnia e dos países de origem dos imigrados, mas também no que se refere a “[...] uma variedade de significantes variáveis que afetam onde, como e com quem as pessoas convivem (tradução nossa)”⁵. Para o autor, essas variáveis, mutuamente condicionadas, incluem uma transformação no *status* de migração e, conseqüentemente, nos direitos e restrições dos imigrados, nas experiências no mercado de trabalho, nos perfis de gênero e raça, nos fatores espaciais e nas relações com habitantes em geral (VERTOVEC, 2006, p. 1).

Blommaert (2013, p. 10), também no que diz respeito ao conceito de superdiversidade, diz que esse consiste na “diversidade dentro da diversidade”, i.e., no aumento na tessitura da diversidade nas sociedades contemporâneas. Para o autor, isso tem relação não apenas com as migrações (cujos padrões começaram a mudar principalmente com o final da Guerra Fria), mas também com o surgimento e com a expansão da Internet. Consideradas como duas forças distintas, porém interconectadas, as mudanças nos padrões migratórios e o espaço virtual surgiram praticamente no mesmo momento histórico e afetaram a forma como os indivíduos organizavam suas vidas.

Assim, apesar de se configurar em graus variados, a superdiversidade já está por toda parte (principalmente nos centros urbanos, mas não apenas). Isso quer dizer que os alunos das escolas públicas e particulares brasileiras também estão inseridos neste contexto, em que culturas e línguas/recursos linguísticos de diferentes países/comunidades/estados/cidades coexistem e entram em contato a todo o tempo, em espaços físicos ou virtuais.

Isso quer dizer que a ideia de que um aluno está restrito ao convívio com pessoas monolíngues, ou com bilíngues que só utilizam (ou conhecem) a língua estrangeira para a leitura foi ultrapassada pela questão da mobilidade. Não podemos perder de vista que têm surgido novas formas de comunicação humana, em um contexto caracterizado pela

⁵ [...] a variety of significant variables that affect where, how and with whom people live (VERTOVEC, 2006, p. 1, como no original).

Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

dinamicidade e fluidez das ações em torno da língua, algo que requer, certamente, mais do que o aprendizado da leitura. Desse modo, mesmo que não tenha contato face a face com falantes de outras línguas (entendida aqui como entidade política), o sujeito tem contato com filmes, novelas, músicas, *chats*, redes sociais, Skype, Internet no geral, meios que não se restringem à prática da leitura, mas estão também ligados à criatividade da língua, à produção e à compreensão oral, i.e., à necessidade de comunicação.

Nesse sentido, Pennycook (2005, p. 29) publicou o trabalho *Teaching with the Flow: fixity and fluidity in education* (Ensinando de acordo com o fluxo: fixidez e fluidez na educação). Para o autor, nós, como educadores, não devemos mais compreender o aluno como um ser limitado por fronteiras, com identidades construídas apenas por tradições locais e com currículo e conhecimento estáticos, uma vez que ele participa de práticas transculturais muito mais amplas. Não apenas o fluxo de estudantes estrangeiros, mas também os fluxos globais do inglês e da cultura popular transformam cotidianamente as salas de aula de muitas partes do mundo em espaços de contato transcultural. Assim, argumenta-se a favor de uma pedagogia que considere também a cultura popular, como o *hip hop*, por exemplo, a fim de desenvolver um conceito mais dinâmico de ensino nesses espaços.

Bauman (2007), por sua vez, em sua obra “Tempos Líquidos”, discute principalmente questões relacionadas à insegurança do presente e à incerteza do futuro que caracterizam a vida nas metrópoles globalizadas. Para ele, as cidades são, hoje, “campos de batalha”, nos quais poderes globais se chocam com identidades locais. São utilizados os termos “liquefação” e “fluidez” como metáforas para expressar o dinamismo da transição entre a modernidade e o período atual, que o próprio autor prefere compreender como uma pós-modernidade.

Assim, discute-se a passagem do estado “sólido” para o “líquido” que a modernidade imprimiu às organizações sociais, que limitavam as escolhas individuais e asseguravam a repetição de rotinas e de padrões de comportamento aceitáveis (BAUMAN, 2007). Se transportarmos essa nova realidade, discutida por Bauman (2007), para a área da educação, podemos considerar contribuições ao trabalho do professor.

Dessa forma, como acreditamos, não há mais espaço para um ensino calcado apenas na leitura se falamos de crianças e adolescentes. Não há mais lugar para a ideia de monolinguismo e de restrições linguísticas e educacionais, mas sim para mudanças

substanciais na forma de ensinar e de ver a(s) língua(s). É preciso, portanto, que a escola e os professores de língua estrangeira se adaptem aos novos tempos, assim como um líquido se molda ao seu recipiente. De acordo com Timm et al. (2010, p. 871), “dizer ‘eu sou assim’ seria perigoso neste contexto, porque o sólido corre o risco de desmanchar-se”. Isso porque é preciso estar em constante movimento, assim como estão os tempos de superdiversidade, e pronto para apropriar-se das transformações socioculturais.

2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e o ensino de língua inglesa na educação básica

Os PCN de língua estrangeira (1998), que consistem em uma opção para subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula, falam da necessidade da oferta de ensino de uma língua estrangeira na educação básica. No entanto, no documento referente aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, a *habilidade de leitura* em LE é considerada foco do trabalho do professor. A ideia é promover o “engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 20), o que os autores acreditavam ser possível especialmente através da habilidade de ler:

[...] 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. Deste modo, *considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem.* [...] é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada *ao uso que se faz de língua estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar* (BRASIL, 1998, p. 20, grifo nosso).

O documento enfatiza o foco na leitura na maioria das escolas brasileiras, devido ao fato de que, à época de sua elaboração, o número de pessoas que possuíam “real e contínuo” acesso a uma língua estrangeira era “relativamente pequeno”. Naquele contexto, acreditava-se que essa habilidade era a que melhor atendia às necessidades dos alunos.

Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

[...] No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. [...] *Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer.* Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. 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. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. *A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna* (BRASIL, 1998, p. 20, grifo nosso).

Como o próprio documento diz, “esta síntese não representa a situação total, pela dificuldade de se obter dados representativos da situação nacional como um todo”. É verdade que continua sendo difícil conhecermos a situação de todo o território nacional. Sabemos que ainda há comunidades isoladas na Amazônia, por exemplo, que não utilizam a Internet; tampouco terão inglês, espanhol, francês na escola. Possivelmente sua língua estrangeira será o português. Podemos dizer, também, que ainda há uma parcela de brasileiros que não tem acesso ao mundo virtual. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio⁶, realizada pelo IBGE em 2011, 77,7 milhões de pessoas, i.e., 46,5% do total da população brasileira de 10 anos ou mais de idade tinham acessado a Internet nos últimos três meses. De 2005 para 2011, a população de 10 anos ou mais de idade cresceu 9,7%, enquanto o contingente de pessoas que utilizaram a Internet aumentou 143,8%. Isso quer dizer que, em seis anos, o número de internautas no país cresceu 45,8 milhões. Ainda em 2011, do contingente de 37,5 milhões de estudantes com 10 anos ou mais de idade, 72,6% acessaram a Internet, mais que o dobro do observado em 2005 (35,7%). O total de estudantes internautas aumentou em 13,4 milhões, ou seja, 97,1%. Se considerarmos que já se passaram quatro anos desde a pesquisa, provavelmente esses números já evoluíram.

Se pensarmos nos números do ano de 2011, apenas 27,4% dos estudantes a partir de 10 anos não tinham acesso à Internet. No entanto, é fato que mesmo parte dessas pessoas poderia ter contato com línguas estrangeiras por outros meios, através da televisão, da música, ou mesmo da paisagem linguística das cidades. Essa paisagem,

⁶ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63999.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

conforme demonstra a figura (1), envolve a necessidade de comunicação e criatividade através da linguagem.

Figura 1: Foto de pichação no Bairro Benfica, em Juiz de Fora/MG, com recursos do português, do espanhol e do inglês



Fonte: Foto tirada pelas autoras.

Dessa forma, no meio ambiente sociolinguístico atual, marcado pela globalização e pela superdiversidade (VERTOVEC, 2006; BLOMMAERT, 2010), argumentos sobre um país em que as pessoas não têm acesso ou necessidades reais de uma língua estrangeira passaram a ser contraditórios. No entanto, antes de tecermos nossas considerações, é preciso ressaltar algumas questões, de forma a esclarecer porque sugerimos uma revisão dos referidos PCN de língua estrangeira e, ao mesmo tempo, não tiramos o mérito de seus autores, os quais elaboraram o documento, quando inseridos em uma realidade diferente da atual. Assim, consideramos que:

- (i) Como dizem os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais dos Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCN, 1998, pp. 22-23), “[...] os fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância”. Neste momento histórico, distinto de 1998 em termos de mobilidade e de recursos comunicacionais, o aprendizado de uma língua estrangeira nas escolas brasileiras, de forma holística, considerando aspectos outros além da leitura, mostra-se significativa para o agenciamento do falante, “que aprende a dizer-se, numa rede diversificada de dizeres” (GIMENEZ, 2009).

Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

- (ii) No Brasil, na época de elaboração dos PCN, o ensino instrumental, voltado para a leitura, ainda estava em alta. Isso considerando o impacto do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (CELANI et al., 1988), que trabalhava com o que se acreditava ser a necessidade básica dos alunos dos cursos universitários e de cursos técnicos em escolas federais na época: a leitura de textos acadêmicos.
- (iii) Os PCN são referenciais, o que quer dizer que não são obrigatórios, apenas servem como instrumento norteador para a prática do professor e para a revisão e/ou elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino. Isso quer dizer que o docente pode optar por seguir ou não os parâmetros em sua prática diária, assim como pode adaptá-los as suas atividades e à realidade específica da escola onde atua.
- (iv) As equipes que formularam os PCN dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e o do ensino médio foram constituídas por pessoas diferentes. O primeiro foi elaborado por um grupo de 39 profissionais, que tinham ideias e formações acadêmicas diferentes e, por isso, tiveram que tecer diversas discussões até a versão final. Além disso, outros profissionais prestaram consultoria e assessoria ao processo de elaboração. Já os PCN do EM foi coordenado por Zuleica Fellice Murrie, com a colaboração de seis consultores da área. O que precisamos considerar é que o PCN do ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos) é basicamente instrumental, voltado para três tipos de conhecimento: de mundo (para a compreensão do texto), sistêmico e de organização textual. O PCN de LE do ensino médio, por sua vez, apresenta uma abordagem comunicativa, buscando valorizar o aprendizado não apenas linguístico, mas também sociocultural. Desse modo, ambos representam duas correntes distintas de pensamento acerca do ensino de língua estrangeira.

Além da tecnologia, a qual permite contatos rápidos e frequentes, estamos em um país que não é monolíngüe – ao contrário do que diz o senso comum – uma vez que há falantes de pelo menos 180 línguas indígenas (autóctones), mais ou menos 30 línguas de imigrantes (alóctones) e as línguas de sinais, que convivem com o português (Cf. dados do IBGE, 2002)⁷. Além disso, como sugere Rymes (2014), não podemos dizer que exista, no mundo de hoje, alguém que, de fato, não tenha conhecimento de palavra alguma em outra língua. Mesmo que haja, esse indivíduo teria, certamente, maneiras diversas de se comunicar com pessoas diferentes e em contextos variados, o que não o enquadraria como

⁷ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

sendo um indivíduo monolíngue. Assim sendo, “ninguém – mesmo aqueles que literalmente não sabem palavra alguma de nenhuma outra língua que não a sua língua materna – é monolíngue” (RYMES, 2014, p. 9)⁸. Portanto, não podemos mais dividir as “comunidades” em monolíngues e plurilíngues, porque essa dinâmica já não existe mais em tempos de globalização (e de superdiversidade). Devido ao fato de estarmos em um mundo globalizado, os estudantes têm contato com línguas estrangeiras em seu dia a dia. Isso quer dizer que não existem mais fronteiras linguísticas, consideradas como uma ilusão política e ideológica (GUISAN, 2009). Uma pessoa tem contato com a LE quando entra na internet, escuta o rádio, vê televisão, comunica-se em *chats* e redes sociais e até mesmo quando anda na rua.

Para Rubdy e Alsagoff (2014), a globalização apresenta como elementos importantes:

- (i) o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (o que facilita o contato face a face com pessoas de diferentes regiões);
- (ii) o aumento da conectividade trazida pelos avanços tecnológicos (o que quer dizer que, hoje em dia, é possível estar exposto e desempenhar uma gama de práticas linguísticas muito maior do que aquela às quais um sujeito tem necessidades para conviver em sua vizinhança; é possível estar em um lugar do mundo e conectar-se com pessoas de lugares distantes);
- (iii) a intensificação das relações sociais no mundo, o que quer dizer que acontecimentos, decisões e práticas de um lado do globo podem ter consequências para outras comunidades e culturas do outro lado.

Como resultado de toda a intensificação e interconectividade, consequência das inovações na comunicação, na mídia e na tecnologia, a globalização também implica uma junção do que é global e do que é local, i.e., enquanto uma pessoa pode continuar vivendo sua vida local, os fenômenos globais podem ter impactos locais (inclusive nos repertórios comunicativos) e os locais podem apresentar repercussões mundiais (INDA & ROSALDO, 2008, p. 11-12).

⁸ “[...]nobody – even those who literally know no words from any Language other than their mother tongue – is “monolingual” (RYMES, 2014, p. 9, como no original).

Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

Assim, as transformações sociais trazidas pela globalização demandam profundas mudanças na forma como língua e cultura têm sido tradicionalmente concebidas. O que parece existir são línguas em movimento (entrando em contato diariamente e se reconstituindo em outras línguas), em constante processo de reestruturação, formando os diferentes repertórios comunicativos dos alunos.

É preciso considerar, ainda, que a sala de aula é apenas mais uma “janela para o mundo” e não a única. Sendo uma dessas janelas, deve dar condições para o desenvolvimento do repertório comunicativo do aluno e não apenas para o desenvolvimento do leitor em sua língua materna. Além disso, não deve ser um aprendizado apenas da estrutura linguística de uma LE, porque uma língua também é cultural e social. Como afirma Travaglia (1996, p. 23), “[...] a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

De acordo com Ortega (2009, p. 23), vale destacar que “aprender uma língua adicional pode também ser imaginado como um processo de ganhar um olhar intersticial ou uma visão dupla, como a descoberta do entrelugar como uma nova possibilidade de estar no mundo”. Assim, estar no mundo atual é um ato de performatividade, uma forma de operar com as línguas, com o discurso e com as culturas disponíveis no aqui e no agora. Nesse sentido, para que os alunos possam fazer uso de uma língua nas práticas sociais, faz-se necessário um ensino que extrapole o texto escrito, uma vez que o processo de construção de significados não se encerra, como vimos, nele ou na língua enquanto código linguístico, mas se baseia na negociação de sentidos, os quais são interpretados e construídos socialmente (SEABRA, 2007).

É verdade que as instruções dos PCN do ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos) preconizam o ensino calcado na leitura. Todavia, não apontam para a total impossibilidade do trabalho com a compreensão oral, fala e escrita da língua alvo, como nos revela o fragmento a seguir:

[...] Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 21).

Não podemos, dessa forma, afirmar que os PCN banem o trabalho com as demais “habilidades comunicativas”. No entanto, é fato que hoje são consideradas outras possibilidades de trabalho com língua estrangeira em sala de aula, de forma holística, sem a necessidade de focar em uma, duas, três ou quatro habilidades separadamente. Por isso, há a demanda por uma revisão do documento, a partir da qual se contemple a realidade brasileira atual.

3. O ensino bilíngue: uma alternativa para os tempos líquidos

Conforme salienta García (2009, p. 5, grifo da autora, tradução nossa), “a educação bilíngue é a única forma de educar crianças e adultos no século XXI”.⁹ Isso porque o mundo em movimento estabelece e reflete o desenvolvimento dos repertórios comunicativos, cada vez mais diversificados, principalmente devido aos contatos linguístico-culturais cada vez mais intensos. Assim, para a autora, “uma educação bilíngue adaptativa, passível de expandir e contrair à medida em que as situações comunicativas se alteram e o terreno muda, é precisamente o que todas as crianças do século XXI precisam (GARCÍA, 2009, p. 8, tradução nossa).”

Podemos dizer que o bilinguismo não é a presença de dois códigos monolíngues. Para García (2009), ele está muito além da ideia de que “um mais um são dois”, constituindo-se muito mais como um veículo para todo tipo de terreno – tal como um *buggy* –, do que uma bicicleta com duas rodas equilibradas.

[...] No século XXI, nossas redes comunicativas globais, complexas, multilíngues e multimodais geralmente refletem muito mais que dois códigos monolíngues separados. [...] A comunicação entre seres humanos, especialmente de crianças, entre elas e com os professores, é cheia de crateras, desníveis e lacunas (GARCÍA, 2009, p. 8, tradução nossa).¹⁰

⁹ Bilingual education is the *only way* to educate children in this twenty-first century (GARCÍA, 2009, p. 5, como no original).

¹⁰ In the twenty-first century, our complex multilingual and multimodal global communicative networks often reflect much more than two separate monolingual codes. [...] Communication among human beings, and especially of children among themselves and with their teachers, is full of craters, ridges, and gaps (GARCÍA, 2009, p. 8, como no original).

Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

Isso quer dizer que não podemos falar de “bilinguismo balanceado” (HARMERS & BLANC, 2000), por exemplo, a partir do qual se acredita na existência de indivíduos que possuem competência linguística equivalente em duas línguas. Não há como mensurar essa “competência equivalente”, assim como não há como mensurar uma “língua toda”, uma “metade de língua” ou $\frac{1}{4}$ de língua. As línguas, denominadas de inglês, francês, italiano, tal como dissemos aqui, são entidades políticas. O que nos interessa não é medi-las, mas aprendê-las/ensiná-las através de seus “recursos linguísticos” (muitas vezes disponíveis na internet, em placas de lojas, em forma de pichações etc.), de forma a ampliar os repertórios comunicativos.

Sendo assim, o desenvolvimento da bilinguagem não pode considerar apenas a aquisição de dois códigos, nem tão somente o uso da nova língua em detrimento da que o falante já conhecia. Deve-se buscar desenvolver no bilingue suas condições individuais de uso dos recursos linguísticos presentes em seu repertório.

De acordo com Savedra (2009), muitas teorias falharam ao definirem os conceitos de bilinguismo e bilinguagem, por não serem capazes de apreender o caráter dinâmico que tão bem caracteriza os fenômenos. Não se pode considerar que o indivíduo bilingue seja aquele que usa duas ou mais línguas com a habilidade de um falante nativo, uma vez que isso excluiria a grande maioria dos falantes.

Assim, bilinguismo e bilinguagem são, para Savedra (1994, p. 20), respectivamente, “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social”, e os “diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilingue, passam em sua trajetória de vida”. Os estágios de bilinguismo são vistos como processos situacionalmente fluidos, definindo-se nas diferentes épocas e situações de vida (SAVEDRA, 1994, p. 20).

Considerando, tal como acreditamos, que o bilinguismo é também um instrumento de ideologia política e cultural, e que a bilinguagem é a expressão individual de uma situação de bilinguismo, quando “ensinamos” uma língua, usando qualquer metodologia ou abordagem, ensinamos também – ou deveríamos ensinar –, as condições políticas e culturais envolvidas com o “falar essa língua”, “usar essa língua”. O ensino bilingue deve ser, então, “o uso de duas línguas para educar de forma ampla, significativa, justa e visando a tolerância e a apreciação da diversidade” (GARCÍA, 2009, p.6).

Assim, a sala de aula de educação bilíngue deve ser um ambiente motivador para o exercício da bilinguagem, no qual os alunos tenham oportunidades de se expressar e se sintam confortáveis para produzir em qualquer código ou através de uma mistura deles, utilizando os repertórios comunicativos que possuem e sendo respeitados em sua diversidade (SALGADO & DIAS, 2010). Além disso, deve-se levar o aluno a aprender com a negociação dos repertórios envolvidos naquele contexto, a saber, do professor e de seus colegas. Desse modo, os repertórios comunicativos do professor e dos alunos precisam se acomodar bidirecionalmente.

Rymes (2010) pontua que para promover o sucesso do processo de interação, não devemos esperar somente que o aluno absorva o repertório do professor, dando a ele o que ele quer ouvir; nem que o professor se comunique como um aluno. Ao contrário, faz-se necessário que os alunos tentem se adequar às escolhas linguísticas do professor e que esse também procure se acomodar ao repertório do aluno, em uma acomodação bidirecional, a qual pode abarcar, certamente, múltiplas línguas e fragmentos dessas línguas.

Assim, em vez de se apoiarem em teorias que levam a excessos pedagógicos e à falsa ideia de que os problemas inerentes ao ensino-aprendizagem de uma língua serão solucionados por *técnicas*, os professores devem seguir todas as direções no processo de ensino-aprendizagem – com foco no código, no seu uso, na gramática, no léxico, no significado, no livro, na tarefa, no aprendiz, no professor, na sociedade etc., – e não apenas em “uma habilidade”, aquela que hipoteticamente seria mais “útil” ao aprendiz. Isso quer dizer que se deve optar por um ensino holístico de LE, considerando que, hoje em dia, o conhecimento da língua estrangeira, como um todo, mostra-se necessário às experiências sociais do indivíduo.

Considerações finais

Estamos em um mundo de superdiversidade, marcado pela mobilidade social e cultural, bem como por avanços tecnológicos que permitem a comunicação em tempo real e o acesso instantâneo à informação. As fronteiras linguístico-culturais não são uma realidade. Isso quer dizer que também estamos em um “mundo plurilíngue” – ou, nos termos de Rymes (2014), em um mundo em que diferentes repertórios comunicativos, formados por fragmentos de línguas diversas, coexistem no mesmo espaço. Assim, não

Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

podemos dizer que “algumas comunidades” são plurilíngues e outras não. O mundo todo é plurilíngue, globalizado e dinâmico.

Nesse cenário que desponta, os professores de línguas estrangeiras precisam se adaptar à(s) nova(s) realidade(s) de mobilidade social e cultural. Não estamos falando do ensino de uma estrutura monolítica, baseada em uma gramática prescritiva de LE, mas de formas de se comunicar, de estabelecer relações com o mundo; do conhecimento de novas possibilidades.

Assim, em tempos de superdiversidade, deve-se considerar a implementação de um ensino bilíngue nas escolas brasileiras, o que deve estar presente em uma possível revisão dos PCN do ensino fundamental – terceiro e quarto ciclos. Isso quer dizer um ensino de língua estrangeira que não privilegie apenas “uma habilidade”, mas que apresente uma visão holística da língua. Dessa forma, o aluno terá a oportunidade de ser agente de suas práticas linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, D. **Há 20 anos, celular só fazia ligação**. 2010. Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/empresas/comercioservicos/ha-20-anos-celular-so-fazia-ligacao/n1237899643507.html>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BLANTON, L. L. A holistic approach to college ESL: integrating language and content. **ELT Journal**, n. 46, 1992. pp. 285-293. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/46/3/285.abstract>>. Acesso em: 19 set. 2015.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Super diverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques (eds.) **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2013. pp. 11-32.

BLOMMAERT, J. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. **Working Papers in Urban Language & Literacies**. Universiteit Gent, 2012.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. New York, USA: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Zuleika Felice Murrie (Coord.). 2000. p. 1-44.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2009. pp. 47-54.

GUISAN, P. Língua: a ambiguidade do conceito. In: **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 17 – 27.

HARMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ORTEGA, L. Participation, acquisition, and in-betweenness as metaphors for L2 learning. In: 1st **Combined Alanz-ala Conference**. Participation and Acquisition Conference Handbook. Auckland: University of Auckland, 2009. p.23.

PENNYCOOK, A. Teaching with the Flow: Fixity and fluidity in education. **Asia Pacific Journal of education**, v. 25, n. 1, may 2005. pp. 29-43.

RUBDY, R.; ALSAGOFF, L. (Eds.). **The global-local interface, language choice and hybridity**. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters, 2014.

RYMES, B. Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires. In: HORNBERGER, N. H. & MCKAY, S. L. **Sociolinguistics and Language Education**. Multilingual Matters, 2010, p. 528-545.

RYMES, B. Communicative repertoire. In: LEUNG, C; STREET. B. V. (Eds.) **The Routledge Companion to English Studies**. Routledge, 2014. Disponível em: <<https://upenn.academia.edu/BRymes>>. Acesso em: 01 set. 2014.

SALGADO, A. C. P. & DIAS, F. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. **Signo Santa Cruz do Sul**, v. 35, n. especial, jun-dez 2010. p. 145-153.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual. In: SALGADO, Ana Claudia Peters; BARRETO, Mônica Maria Guimarães Savedra (Orgs). **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. pp. 121-140.

Em tempos de superdiversidade: uma proposta de revisão dos PCN de língua estrangeira dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

SEABRA, D. M. **A sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

SHOHAMY, E.; BEN-RAFAEL, E.; BARNI, M. **Linguistic Landscape in the city**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J.J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 10, n. 3, Fortaleza, 2010. pp. 865-885.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, 29 (6), 2006.

Recebido em: 15/02/2016

Aprovado em: 08/12/2016