

A CONTRIBUIÇÃO DA LINGÜÍSTICA APLICADA NA FORMULAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
A QUESTÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

Luiz Paulo da MOITA LOPES (UFRJ)

ABSTRACT: This paper focusses on the contribution of Applied Linguistics (AL) to the design of the Brazilian Foreign Language National Curriculum. It is argued that the central contribution relates to the AL concern with the design of language syllabuses on the basis of explicit theoretical principles. It shows how the so-called Transversal Themes of the Foreign Language Syllabus are clearly anchored on a sociointeractional theoretical view of the nature of language, which underlies the syllabus.

0. Introdução

Mais do que qualquer outra área do conhecimento, a Lingüística Aplicada está perfeitamente em casa, por assim dizer, no que se refere a sua contribuição para a formulação dos PCNs. Embora hoje em dia a produção em LA focalize muitos outros contextos de uso da linguagem, a LA tem, por razões que não cabe aqui explicitar, uma vinculação especial com questões de ensino/aprendizagem de línguas, notadamente na área de LEs. Há, em LA, uma formulação teórica sobre ensinar e aprender línguas como também sobre a elaboração de programas de ensino de LEs, com uma longa história neste campo, indo desde teorizações de natureza de aplicação de Lingüística, hoje questionadas, até teorizações pautadas por investigações de natureza interdisciplinar da prática em sala de aula de línguas, consideradas mais adequadas atualmente (cf. Cavalcanti 1986, Moita Lopes, 1996, entre outros)

Isso quer dizer que, na elaboração dos PCNs de LEs, fez-se uso de conhecimentos já formulados em LA, freqüentemente construídos de forma interdisciplinar, como também de heurísticas já estabelecidas neste campo para resolver o problema de elaboração de parâmetros curriculares.

Uma das heurísticas norteadoras no caso dos PCNs de LEs foi o imperativo de se construir parâmetros que tivessem uma linha teórica explícita, apresentada como *uma possibilidade (e aqui enfatizo, uma possibilidade)* de compreender a questão do aprender e ensinar línguas que articulasse de forma integrada os parâmetros. Esta linha teórica explícita torna possível a compreensão dos parâmetros como mapa que indica direções a serem seguidas ao mesmo tempo que faz com que correções de percursos e a tomada de atalhos sejam realizáveis.

A linha teórica possibilita que aqueles interessados nos parâmetros (professores, elaboradores de programas específicos de ensino de línguas, elaboradores de material didático, professores de prática de ensino de LEs etc.) saibam onde estão exatamente em qualquer ponto do mapa, por assim dizer, ou para usar uma metáfora do campo de futebol: saiba-se em que

* Mesa Redonda de Encerramento "A Atuação da LA na Elaboração dos Parâmetros Curriculares do MEC para a Área de Ensino de Línguas".

direção se deve chutar a bola em vez de chutá-la em todas as direções. Isso não quer dizer, contudo, que não se possa conceber novas maneiras de realizar novas jogadas, por assim dizer, que venham até modificar a linha teórica. Isso, aliás, é um dos pressupostos marcantes do modo como se formularam os PCNs de LEs: princípios que devem informar uma prática reflexiva do ensinar e do aprender em sala de aula de modo a poder modificá-los (cf. Moita Lopes & Freire, no prelo; Moita Lopes, 1996; Magalhães, 1992). Em outras palavras, não se trata de um documento fechado e acabado. É um documento que ao nortear a discussão pode trazer progresso educacional tanto para os próprios parâmetros como também para aqueles envolvidos na reflexão sobre a prática de ensinar e aprender línguas, ou seja, para a formação do professor.

Neste trabalho, quero tratar especificamente de como foi concebida a questão dos Temas Transversais nos PCNs de LEs, especialmente sobre como tentou-se articulá-los de modo integrado à linha teórica adotada. Seguindo a heurística anteriormente mencionada, i.e., a necessidade de uma articulação teórica explícita, os Temas Transversais não podiam ser acrescentados aos PCNs de LEs de forma paradigmática como lista de assuntos a serem cobertos na área de LEs, mas deveriam estar formulados de modo integrado à linha teórica dos PCNs como um todo, ou seja, deveriam estar sintagmaticamente incorporados a fim de que se soubesse exatamente o lugar que ocupam dentro dos PCNs. Em outras palavras, deveria estar claro o papel que desempenham no mapa que os PCNs de LEs procuram ser. A idéia subjacente é que a concepção paradigmática dos Temas Transversais não explicita o modo como estes temas estão vinculados aos PCNs de LE como um todo. Por outro lado, a inclusão sintagmática aponta exatamente sua articulação aos PCNs ao vinculá-los a uma linha teórica explícita.

Para mostrar, então, esta articulação, vou primeiramente focalizar, de forma breve, como os Temas Transversais estão concebidos nos PCNs como um todo, principalmente conforme apontado no Vol. 8 dos PCNs de 1a. a 4a. séries, intitulado Apresentação dos Temas Transversais e Ética. A seguir, vou tratar da concepção teórica de linguagem que informa os PCNs de LEs, para então indicar a articulação dos Temas Transversais dentro dos PCNs de LEs.

1. Temas Transversais

A motivação fundamental para a inclusão dos Temas Transversais nos PCNs é a necessidade de que estes sejam balizados por uma educação em que a promoção da cidadania seja a mola central para colaborar na superação da marcante situação de desigualdade em que vive grande parte dos brasileiros. Ou seja, há a preocupação com uma educação para transformar o mundo social embora entenda-se que a escola sozinha não muda a sociedade.

Assim, com base na constituição brasileira, foram apontados quatro princípios norteadores: a dignidade da pessoa humana (a recusa em aceitar preconceitos), igualdade de direitos, participação (no espaço público) e a co-

responsabilidade pela vida social. A educação que a escola fornece deve então se posicionar a favor destes princípios.

Os temas propostos como transversais, i.e., temas que devem atravessar todas as áreas do currículo são Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. A sugestão de Temas Transversais implica, portanto, que as áreas convencionais (Línguas, Matemática, Ciências, História e Geografia), tradicionalmente incluídas nos currículos, não dão conta de questões prementes da vida social que devem ser imediatamente incorporadas aos currículos escolares de modo que se possa participar da transformação do mundo social. Parte-se também do princípio de que nenhuma das áreas tradicionais do currículo dá conta da complexidade destes temas, não podendo, portanto, ser tratados, adequadamente, dentro dos limites das áreas mas transversalmente.

Por um lado, a noção de transversalidade envolve a incorporação de questões *imediatas* da vida social nas áreas curriculares, tematizando em sala de aula, portanto, as práticas discursivas das quais os alunos participam fora da escola¹, e, por outro lado, traz à tona a necessidade de recortes interdisciplinares na construção do conhecimento.

2. Uma concepção teórica da linguagem: uma visão sociointeracional

Os PCNs de LEs se pautam por dois pilares teóricos principais: uma visão teórica da linguagem e da aprendizagem. Considera-se que estes são fundamentais na formulação de qualquer tentativa de se dar conta do processo de ensinar e aprender línguas, esta consideração sendo, na verdade, um outro princípio heurístico da LA, na área de ensino/aprendizagem de línguas, incorporado à construção dos PCNs de LEs. Aqui relato, brevemente, a visão teórica de linguagem, uma visão sociointeracional, posto que é nela que vai se ancorar a inclusão dos Temas Transversais.

A visão sociointeracional da linguagem se baseia no princípio de que ao se engajarem no discurso, as pessoas levam em consideração aqueles envolvidos na interação, seus interlocutores - tanto a quem se dirige quanto a quem se dirigiu a elas -, no ato da construção social do significado escrito ou oral. Segue-se, portanto uma visão dialógica do significado na linha de Bakhtin (1981). Isto quer dizer, por conseguinte, que considera-se o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história (Wertcsch, 1991).

Desta forma, está implícito que usamos a linguagem para agirmos no mundo social a partir de objetivos que temos e em relação às pessoas com as quais estamos envolvidos discursivamente. Assim, ao usarmos a linguagem, estamos construindo o mundo social, a nós mesmos e aos outros em nossa volta. Neste sentido, ao mesmo tempo que levamos em consideração as

¹ Note-se neste sentido que a pesquisa em sala de aulas de línguas no Brasil tem apontado a ausência de relação entre a vida fora da sala de aula e os tópicos focalizados neste contexto (cf. Moita Lopes, 1995 e Moita Lopes & Freire, no prelo).

identidades sociais (branco, orientado para o sexo diferente, pobre etc.) daqueles a quem nos referimos, estamos também nos construindo e construindo os outros nos espaços interacionais dos quais participamos. Assim, agimos no discurso sabendo que não podemos falar o que quer que queiramos com qualquer pessoa sobre qualquer assunto, ou seja, o exercício do poder baliza nossas interações (Foucault, 1979). Portanto, estamos socio-historicamente posicionados no uso da linguagem.

Assim, os significados construídos no mundo social refletem como as pessoas, envolvidas nas interações, estão posicionadas no mundo social. Ou seja, seus projetos políticos, crenças e valores determinam os significados construídos como resultado de seus posicionamentos em embates discursivos específicos. Participar da construção social do significado é se envolver na luta política de determinar que significados podem ser construídos (Aronowitz & Giroux, 1991). Isto leva à construção de discursos de resistência a significados homogeneizadores que pretendem excluir parcelas da população da possibilidade de fazerem seus significados ouvidos de modo que tenham seus direitos como cidadãos garantidos. São típicos destes discursos de resistência os discursos dos sem-terra, das mulheres, das pessoas orientadas para o mesmo sexo, por exemplo, nas lutas por um tratamento social mais igualitário.

A consciência crítica de como usamos a linguagem no mundo social (Fairclough, 1992) pode colaborar na construção de uma sociedade mais democrática, conforme um dos objetivos dos PCNs de LEs, ao aprendermos a questionar práticas discursivas de exclusão, ao mesmo tempo que as construímos em outras bases (Moita Lopes, 1997). Estas outras bases devem sobretudo considerar a multiplicidade de modos de viver a experiência humana.

Para que este processo de natureza sociointeracional de construção de significado seja possível, as pessoas utilizam três tipos de conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual - rotinas interacionais para o uso de textos escritos e orais) que possibilitam o seu engajamento discursivo nas práticas sociais de construção do significado das quais participam. Isto implica dizer que fazem escolhas dos tipos de conhecimento de que dispõem para agir discursivamente no mundo social em relação aos outros ao mesmo tempo que os constroem.

3. A Articulação dos Temas Transversais dentro dos PCNs de LE

O uso da LE é, portanto, uma outra forma de se agir discursivamente no mundo social, além daquela que a LM possibilita. Conseqüentemente, o ensino de uma LE engloba a questão de como as pessoas agem na sociedade através do discurso, construindo o mundo social, os outros e a si mesmos. Daí, o ensino de línguas constituir “um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social” (PCN de LE, seção 5).

Assim, os Temas Transversais são incluídos nos PCNs de LEs do ponto de vista de como as pessoas ao usarem a linguagem constroem os significados referentes aos temas transversais e ao fazerem isso constroem a si mesmas, aos outros e ao mundo social. Na aprendizagem de LEs, estes temas podem ser focalizados da perspectiva de como são construídos em práticas discursivas de outros países a fim de que os alunos possam pensá-los de maneira crítica no espaço social em que vivem.

Este percurso está na base da proposta dos PCNs, posto que ao possibilitar o afastamento crítico via focalização destes temas em práticas discursivas da LE, torna possível uma melhor auto-percepção do aluno como cidadão no espaço social em que vive ao passo que também amplia, de forma crítica, seu papel como cidadão do mundo.

Propõe-se que os temas transversais sejam enfocados a partir de escolhas lingüísticas que as pessoas fazem para agirem no mundo social ao se solicitar que os alunos analisem interações escritas e orais nestas línguas. Estas escolhas podem ser focalizadas do ponto de vista de:

- a) escolhas temáticas (aquilo do que se fala/escreve: por exemplo, o perigo de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas);
- b) escolhas sistêmicas (por exemplo, no nível lexical, as escolhas lexicais para representar os negros ou as mulheres em certos tipos de texto da grande imprensa ou da imprensa marrom, por exemplo);
- c) escolhas textuais (por exemplo, a escolha da organização textual de uma narrativa, para envolver o leitor, em uma crônica política em que se procura mostrar, por exemplo, como um candidato a presidente da república não é um usuário da norma culta);
- d) variação lingüística (por exemplo, focalizar para o aluno que certas variedades lingüísticas são resultado de processos de exclusão social).

Sugere-se também, seguindo Wallace (1992) e Moita Lopes (1997), que todo texto oral e escrito seja submetido a sete perguntas para que se focalize a natureza sociointeracional da linguagem e se considere pedagogicamente a articulação dos temas transversais com a Proposta dos PCNs. As perguntas são: quem escreveu/falou; do que trata, para quem escreveu/falou, quando, de que forma, onde foi publicado/falado, para que.

Estas práticas discursivas na LE devem ser comparadas com práticas semelhantes em LM. Assim, pode-se efetivamente demonstrar como os temas transversais são tratados em sociedades diferentes. Por exemplo, ao se focalizar a questão de orientação sexual (orientação para o sexo diferente ou para o mesmo sexo) em uma prática discursiva da LE, pode-se compará-la com uma prática semelhante na LM e se perceber como escolhas sistêmicas diferentes implicam significados que têm funções diferentes no mundo social.

Um exemplo que me vem a mente agora são as capas das revistas semanais TIME, NEWSWEEK, L'ESPRESSO e MANCHETE, em julho de 1997,

quando do assassinato do estilista italiano Gianni Versace, que tinha publicamente uma identidade de orientação sexual para o mesmo sexo. Todas as quatro revistas tiveram uma foto de Versace na capa naquela semana; contudo as escolhas lexicais feitas pelo editor para emoldurar a foto foram bem diferentes. Enquanto TIME intitulava a capa com a frase THE VERSACE MURDER (O Assassinato de Versace), a editoria de NEWSWEEK escolheu GIANNI VERSACE 1946-1997 - AMERICA'S SEARCH FOR A SERIAL KILLER (Gianni Versace 1946-1997 - A América caça o serial killer), a de L'ESPRESSO escolheu GIANNI VERSACE 1946-1997 PERCHÉ (Gianni Versace 1946-1997 Porquê?), a de MANCHETE emoldurou a capa com LUXO, SEXO E CRIME - A CAÇADA A CUNNAN, O SERIAL KILLER QUE MATOU GIANNI VERSACE. É interessante observar, portanto, como as escolhas lexicais revelam percepções distintas da mesma pessoa em espaços sociais diversos, construindo-a de modo diferente.

Há na revista MANCHETE uma escolha lexical que emoldura o estilista como envolvido com luxo, sexo e crime, o que pode ser entendido como um modo de tentar fazer com que o leitor perceba o estilista como uma pessoa que na verdade procurou a morte. A questão que está implícita se refere ao fato de que Versace tinha publicamente uma identidade de orientação para o mesmo sexo. Isso pode estar fazendo com que esta revista o represente de forma negativa nesta moldura de luxo, sexo e crime. Provavelmente, a luta pela emancipação de pessoas orientadas para o mesmo sexo nos Estados Unidos e na Itália tem um papel que ainda não tem no Brasil, o que leva estas revistas estrangeiras a temerem representações negativas destas pessoas, já que isso pode levá-las a enfrentamentos na justiça. É neste sentido que as escolhas lingüísticas que fazemos para agir no mundo social expressam nossas visões de mundo, crenças e valores. A consciência crítica deste fenômeno é crucial na construção de uma sociedade mais justa.

Por outro lado, é relevante também mostrar como essas práticas discursivas em inglês e italiano, que parecem refletir a posição de emancipação de pessoas orientadas para o mesmo sexo na sociedade, co-existem com práticas discursivas em que isso não ocorre. São típicos os exemplos dos tablóides americanos e italianos em que pessoas orientadas para o mesmo sexo são tratadas de forma negativa. Este trabalho de comparação de representações discursivas diferentes em uma mesma LE é essencial para evidenciar as culturas de LEs como culturas, i.e., plurais e espaços de conflito. Isso é totalmente diferente de práticas tradicionais que têm considerado a cultura da LE em vez das culturas da LE, ou seja, têm tomado uma visão unívoca e não plural de cultura. O tema transversal da Pluralidade Cultural, na verdade, é um grande campo a ser explorado na aula de LE.

Informando esta prática de tratar os temas transversais em LE está implícita, como já indiquei, a noção de consciência crítica em relação à linguagem (Fairclough, 1992), que, incorporada à proposta, possibilita que os

temas transversais ao serem enfocados em sala de aula, colaborem na construção de novas práticas discursivas em que os contra-discursos tenham lugar, ou seja, caminha-se na direção da transformação social, conforme explícito no modo como os temas transversais foram concebidos nos documentos gerais dos PCNs.

4. Conclusão

Para concluir gostaria de mencionar ainda um outro ponto que mereceria desenvolvimento em relação à contribuição da LA para os PCNs de LE a respeito dos Temas Transversais, que, devido ao limites de espaço, não posso tratar aqui: a natureza interdisciplinar da LA. Tal natureza possibilita uma formulação teórica sobre a linguagem, que inclui conhecimentos advindos de áreas diferentes. No caso dos PCNs de LEs, estes conhecimentos vêm da análise do discurso, da psicologia socio-cultural, dos estudos culturais, da sociolinguística interacional e da educação pós-moderna. Tal formulação parece ser bastante adequada para tratar dos Temas Transversais, posto que estes têm a ver, por um lado, com a necessidade de dar conta em sala de aula das práticas discursivas que os alunos vivem fora do contexto escolar (“os sistemas de significado construídos na realidade dos alunos” vol 8 dos PCNs de 1a. a 4a., página 40), e, por outro, com o fato de que não podem ser tratados dentro dos limites disciplinares. Em outras palavras, o que está envolvido aqui é a questão da construção do significado na escola e fora dela e uma concepção epistemológica de natureza interdisciplinar. Estas são questões típicas da LA contemporânea e a sua contribuição no tratamento dos Temas Transversais para os PCNs de LEs poderiam ser discutidas. Mas isso já seria assunto para um outro trabalho.

O que procurei fazer aqui foi uma pequena reflexão sobre a elaboração dos PCNs de LEs. Espero ter deixado clara a contribuição da LA em nível heurístico ao formular um modo de focalizar os Temas Transversais de modo integrado teoricamente aos PCNs de LEs. É neste sentido, conforme explicitado acima, que espero que aqueles interessados nos PCNs de LEs, ao tratarem dos Temas Transversais, saibam onde estão no mapa que os PCNs representam. Ou ainda, para voltar à metáfora do campo de futebol, saibam exatamente em que direção chutar a bola ou até fazer novas jogadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. A. (1991) *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BAKHTIN, M. (1981) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- CAVALCANTI, M. (1986) “ A propósito de Lingüística Aplicada”. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, no. 7, pp. 5-12.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) (Ed.) *Critical Language Awareness*. London: Longman
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- MAGALHÃES, M. C. (1992) “Interações dialógicas entre professores e pesquisadores.” *Aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem*. Comunicação apresentada no III CBLA, Unicamp.

- MOITA LOPES, L. P. (1995) "What is this class about? Topic Formulation in an L1 Reading Comprehension Classroom". In Cook, G. & Seidelhofer, B. (Eds.)
- _____ (1995). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____ (1997) (Re-)construção das identidades sociais de gênero e de orientação sexual no discurso da sala de aula de línguas. Trabalho apresentado no ENPULI de 1997, no prelo.
- _____ & FREIRE, A. M. F. (1997) "Looking back into an action-research practice: teaching/learning to reflect on the language classroom". Trabalho apresentado no 8o. INPLA, a aparecer em *The ESPECIALIST*.
- Parâmetros Curriculares Nacionais*. Temas Transversais e Ética, de 1a. a 4a. série, vol.8. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental.
- WALLACE, C. "Critical literacy awareness in the EFL classroom" In: Fairclough, N. (Ed.) (1992).
- WERTSCH, J. (1991), *Voices of the Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.