

A LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA GRAPIÚNA: UMA LEITURA DA PROPOSTA CURRICULAR

Juliana Ferreira Chaves
Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro

Resumo: A aprendizagem de uma língua estrangeira cumpre na sociedade contemporânea uma função social de valor ímpar. Com vistas a seu ensino no ambiente escolar, sobretudo da escola pública, este artigo se propõe a analisar os parâmetros de avaliação que norteiam o ensino de língua espanhola, em contraponto com a língua materna, no contexto da Escola Grapiúna. Nossas proposições baseiam-se no aporte teórico de autores como ALMEIDA FILHO (1993), KLEIMAN (2000), MOITA LOPES (2003), dentre outros. Utilizamos a pesquisa exploratória-documental, de viés qualitativo. A partir da análise dos documentos, identificamos que a proposta apresenta algumas incoerências quando relacionadas aos objetivos de aprendizagem esperados em língua materna, o que pode incidir em uma posição desprestigiada da língua espanhola no currículo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Língua Estrangeira e materna; Escola Grapiúna; Currículo.

Abstract: Learning a foreign language in contemporary society fulfills a social function of unparalleled value. With respect to teaching in the school environment, particularly public school, this article aims to analyze the evaluation parameters that guide the teaching of Spanish language as opposed to the mother tongue in the context of the School Grapiúna. Our proposals are based on the theoretical approach of authors such as ALMEIDA FILHO (1993), KLEIMAN (2000), MOITA LOPES (2003), among others. We used exploratory and documentary research, therefore qualitative bias. From the analysis of the documents we identified that the proposal shows some inconsistencies when compared with the expected learning goals in their mother tongue, which can focus on a discredited position of Spanish language in the curriculum.

Keywords: learning; Foreign language and mother tongue; Grapiúna school; Curriculum.

INTRODUÇÃO

O conceito de educação traz em sua essência a preparação para a vida em sociedade. Nesse sentido, dentro desse quadro de deslocamentos que ora, cabe uma série de questionamentos quando se refere à relação entre a escola e o sujeito contemporâneo: que concepção de educação acompanhará tais processos de transformação da vida cotidiana? Como legitimar a consciência de que estamos na era do conhecimento? Qual o papel do professor neste decurso? Quanto ao professor de línguas estrangeiras, acreditamos que este esteja crucialmente posicionado como peça fundamental na engrenagem de uma nova ordem mundial que se instala, “porque a educação linguística está no centro da vida contemporânea

já que ‘nada se faz sem o discurso’” (MOITA LOPES, 2003, p. 33). Em outras palavras, pode-se dizer que tal quadro vem se caracterizando, sobretudo, pela relativização de fronteiras territoriais e temporais, pela convivência com distintas formações culturais, identitárias e sociais, por isso, o consumo das línguas estrangeiras passa a figurar como uma espécie de passaporte para que os sujeitos possam participar da mobilidade desse mundo em globalização, seja em espaços reais ou virtuais.

Assim, essa participação deve ser trabalhada em sala de aula de modo a estimular a autonomia do sujeito, para que ele venha a expressar-se e atuar significativamente como agente criador em sua vida no dia a dia. Dessa maneira, é evidente o lugar de destaque da língua, do ensino de línguas e das linguagens, na medida em que o simbólico ganha maiores proporções na vida do homem pós-moderno.

Nesse viés, ao analisar o quadro de leis que regem a Educação Brasileira, e em especial no que concerne ao ensino de Línguas Estrangeiras, teremos na Lei 11.161/2005 a obrigatoriedade da oferta do ensino de Espanhol nos currículos plenos do Ensino Médio e facultativa ao Ensino fundamental. Esta lei, além de oficializar o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), impôs às escolas uma mudança de mentalidade quanto à oferta e aos objetivos reservados a este ensino.

Contudo, o que observamos é que as escolas simplesmente agregaram o espanhol aos currículos e não conseguiram ainda atender às necessidades que o contexto impõe. Isso nos levou a estudar a proposta de ensino de E/ LE da Escola Grapiúna, que é o nome atribuído a toda a Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabuna-BA, após a implantação do regime de Ciclos de Formação Humana, contexto do qual faço parte como professora de Língua Espanhola.

Assim, relacionando à dinâmica educacional e ao papel das línguas na sociedade contemporânea, este artigo busca contextualizar a Escola Grapiúna, bem como descrever os parâmetros de avaliação que norteiam o ensino de Língua Espanhola (LE) em contraponto com a Língua Materna (LM). Para alcançar este objetivo, faremos o seguinte percurso: na primeira parte, expomos as características da Escola Grapiúna através de dados pesquisados nos documentos de referência que a legalizam; na segunda parte, apresentamos brevemente os

parâmetros de aprendizagem previstos na área de linguagens, contrastando LE e LM e, por fim, discutiremos os resultados alcançados a partir do estudo realizado em nossa dissertação de mestrado.

1.1 A Escola Grapiúna: conhecendo nosso contexto de pesquisa

Pensar a educação, hoje, é estar confrontando desafios ao mesmo tempo psicológicos, culturais, econômicos, sociais, simbólicos cujos componentes são plurais e muitas vezes contraditórios (CHARLOT, 1999).

A epígrafe ilustra um pouco da ideia que vamos tratar neste artigo, ao pontuar a importância de trazer à reflexão o papel da educação no contexto contemporâneo, vez que é na escola que o sujeito vivencia práticas vitais de modo a representar a si e a seu mundo psicológico, cultural, econômico e social. E, dessa forma, ele revela através desses aspectos que o compõem, quais necessidades devem ser consideradas no âmbito educativo, para que sejam contemplados os elementos concebidos como imprescindíveis para a formação do indivíduo apto a significar-se na atual conjuntura de uma “nova sociedade”, que se transforma continuamente pelos moldes da globalização.

A educação no município de Itabuna-BA atende aos alunos através das suas três redes: Municipal, Estadual e Particular, sendo que a rede municipal, desde o ano de 2002, está organizada pelo sistema de Ciclos de Formação Humana (CFH). A Escola Grapiúna, desenvolve uma Proposta Político-Pedagógica que se assemelha à implantada em Porto Alegre (Escola Cidadã), Ipatinga (Escola Plural), para citar alguns exemplos no Brasil, em substituição à seriação, modelo ainda adotado na maior parte das escolas oficiais do país.

A opção pela organização do ensino em séries ou ciclos cabe é de responsabilidade das Redes de Ensino, pois estas têm por base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, especificamente no artigo 23. No Estado da Bahia, a Escola Grapiúna, destaca-se como pioneira na adoção do sistema de ciclos. Porém, a semelhança do que costuma ocorrer nas redes de educação pública do país, vive sob a imposição de políticas educacionais pouco discutidas, o que conhecemos como “pacotes prontos”, o que resultou em uma série de encontros e desencontros em sua proposta pedagógica.

Em 2002, ano da implantação da Escola Grapiúna, não houve durante a implantação, uma discussão ou formação que possibilitasse ao professor conhecer e dominar as

expectativas do um novo modelo educacional. A busca, sobretudo, em zerar os índices de reprovação na escola, preteriu momentos de avaliação junto à comunidade escolar sobre a viabilidade, ou não, da incorporação dessa proposta naquela realidade. Esse dado se faz relevante aqui para se delinear o quadro de implantação da Escola Grapiúna e, talvez, encontrar uma possível explicação para algumas lacunas vislumbradas na proposta, o que veremos mais adiante.

Alguns dos eixos norteadores da proposta¹ são: a construção de uma escola que possibilite o acesso ao conhecimento universal e regional; a formação humana na sua totalidade; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como capaz de assegurar a construção de uma nova identidade de seus profissionais com vistas ao sujeito em formação, dentre outros. Para tanto, o ensino é organizado conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Organização dos Ciclos

1. Ciclo da Infância (CIN) compreende alunos com idade entre 06 e 09 anos;
2. Ciclo da Pré-Adolescência (CPA), alunos entre 09 e 12 anos;
3. Ciclo da Adolescência (CAD), alunos entre 12 e 15 anos;
4. Classes de Integração (CIR) para alunos com distorção ciclo-idade.

Fonte: PMI, 2004, adaptado

Na proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana, o eixo central deixa de ser os conteúdos e métodos e passa a ser o sujeito/aluno. Desse modo, dá-se ênfase à construção do conhecimento feito por um sujeito que aprende de forma diferente em cada fase de seu desenvolvimento, o qual tem características pessoais e vivências socioculturais que o distinguem dos demais. O que não significa uma ruptura ou abolição de conteúdos e métodos, mas que a centralidade deve ser deslocada para a relação dos sujeitos com o saber e com sua capacidade de significar por e nesses conhecimentos.

[...] Se lembrarmos Boaventura de Sousa Santos que nos diz que ‘todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos’ poderemos preparar nossas aulas preocupados em descobrir com os alunos que práticas sustentam os

¹ Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna (ITABUNA, 2004a).

conhecimentos de cada disciplina, de cada tema e que sujeitos as constituem e são constituídos nessas experiências e conhecimentos (ARROYO, 2011a, p.149).

Assim sendo, não se desconsidera o ensino de saberes acumulados pela humanidade ao longo da história, mas propõe-se que os conteúdos sejam tematizados e expressados através das diversas linguagens. Desse modo, percebe-se que as concepções empreendidas acerca da aprendizagem visam a integrar o caráter social e temporal, tanto da construção quanto da apreensão do conhecimento humano. Segundo Arroyo (2011 a, p.32), apropriar-se dessa visão de aprendizagem, “poderia ser uma grande contribuição para a superação de concepções fechadas, atemporais ainda dominantes na cultura escolar”. Para tanto, na Escola Grapiúna, as áreas do conhecimento e as respectivas disciplinas se compõem da seguinte maneira:

Tabela 1: Áreas de conhecimento dos Ciclos de Formação Humana da Escola Grapiúna

Disciplinas Áreas	Expressão	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Sociais
	Línguas e Literatura	Ciências	História
Artes e Expressão corporal	Matemática	Geografia	

Fonte: PMI, 2004a, adaptado.

Esse agrupamento de saberes por áreas tem como meta um trabalho interdisciplinar, que fomente a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Espera-se que esse processo seja significativo, que faça sentido para o sujeito/aluno e que ocorra a partir das tentativas de resolução de situações-problema. Para tanto, esse sujeito em formação deve estar apto a fazer uso dos conhecimentos acumulados pela humanidade, assim como dos que ele adquiriu na comunidade em que convive e, também, daqueles apreendidos no dia a dia da sala de aula.

1.2 A organização curricular e o espaço da(s) língua(gens)

Com a mudança de abordagens da Escola Grapiúna, a(s) língua(gens) passa a figurar outras expectativas, que não as pautadas em uma grade curricular fixa, cuja especificidade é o ensino de regras gramaticais e traduções de textos isolados. Nessa nova ordem curricular, o

conhecimento construído pelas diversas áreas do conhecimento deve ser desenvolvido através de estratégias que respeitem a constituição do ser humano, visando o seu crescimento através de sua expressão nas linguagens artística, matemática e verbal, como previsto na Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna.

Na Escola Grapiúna, a nova organização dos tempos e espaços dos Ciclos de Formação Humana, pressupõe uma visão de currículo como processo de ação-reflexão-ação, cujo princípio metodológico visa à construção de projetos de aprendizagem, que, por sua vez, devem ter pelo menos três fases:

Quadro 2: Fases de desenvolvimento para construção dos projetos de aprendizagens



Fonte: PMI, 2004a, adaptado.

Essa proposta de projetos de aprendizagens tem como eixo a participação dos alunos na construção do conhecimento de toda e qualquer área, produzindo algo que tenha “significado e sentido para sua vida, a partir das tentativas de resolver situações problemáticas em constante diálogo com o conhecimento acumulado pela humanidade, com seus pares e professores” (ITABUNA, 2004a, p.9). Essas fases de desenvolvimento dos projetos ocorrem de forma organizada pela Proposta Político Pedagógica (PPP).

Segundo a PPP, a **problematização** é o ponto de partida, momento de expressar ideias, crenças e conhecimentos sobre o problema em questão, identificando o que o aluno sabe e o que ainda não sabe sobre o tema. O **desenvolvimento** é a criação de estratégias para se buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Nessa etapa é preciso que os alunos se defrontem com situações que os obriguem a confrontar pontos de vista, rever hipóteses, colocar novas questões. Por fim, a **síntese**, que é a superação das convicções iniciais, construções mais complexas que as anteriores que passam a fazer parte dos seus esquemas de conhecimento, servindo como base para outras situações de aprendizagem.

O trabalho em torno do ensino de línguas na nova ordem curricular do CFH, implementada na Escola Grapiúna, cobra esse tipo de ação, com projetos, na prática efetiva de

sala de aula. Mas, infelizmente não ocorre assim, pois a falta de condições materiais e de (in)formação adequada dos professores impõe um trabalho basicamente mecânico, que se dá via planejamentos fechados, isolados e, portanto, desprovidos de sentido, tanto para o professor quanto para o aluno.

A tudo isso se soma o fato de que, apesar de todo um embasamento teórico da perspectiva de ensino-aprendizagem da Escola Grapiúna, são visíveis alguns desencontros no que concerne aos parâmetros de ensino de LM e LE. Esses parâmetros, como o próprio nome sugere, norteiam as competências a serem desenvolvidas em cada ciclo. A LE é ensinada no CPA e no CAD, e cada um deles tem seus parâmetros próprios. No CPA verifica-se uma incoerência prevista na concepção de língua adotada que, inicialmente, não faz distinção entre os saberes de língua portuguesa e os de língua estrangeira. Dessa maneira, fica explícito que os mesmos saberes a serem trabalhados na LM devem ser estudados e aplicados também na LE, seja ela a inglesa ou a espanhola, ressalte-se aqui que esses saberes são para o CPA, como é possível visualizar em alguns fragmentos desses indicadores, a saber:

Tabela 2: Indicadores de Aprendizagem, CPA

1. Utiliza a língua oral para intercambiar ideias, experiências e sentimentos, adotando uma atitude respeitosa frente às contribuições dos outros no processo de situação sociocomunicativa.
2. Compreende discursos orais e escritos, interpretando-os com uma atitude crítica e aplica a compreensão dos mesmos a novas situações de aprendizagem.
2.1. Faz leitura, demonstrando perceber a necessidade de ritmo, fluência e entonação para a apreensão do sentido.
3. Percebe a função social e interativa da linguagem escrita, ampliando seu sentido e significado, a partir da própria realidade.
3.1. Compreende a linguagem escrita como sistema de representação gráfica da linguagem oral.
3.3. Produz texto escrito com unidade temática e sequência lógica e legibilidade.
3.4. Utiliza convencionalmente as regras ortográficas e gramaticais.
3.5. Percebe os diferentes usos da língua em relação a diferentes situações de interlocução (situações formais e informais) e a aspectos geográficos e sociais.

Fonte: PMI, 2004c, adaptado

Por outro lado, temos nos indicadores do CAD, uma parte específica para Língua Materna e Língua Estrangeira, esta última contempla o inglês ou o espanhol. A diferença de organização de parâmetros entre ciclos, leva-nos a inferir que se deve trabalhar em cada ciclo com uma concepção de língua e de aprendizagem. Como se observa na tabela a seguir:

Tabela 3: Indicadores de Aprendizagem, CAD

DISCIPLINA	INDICADORES ESPECÍFICOS
Língua e Literatura	1. Lê, de forma autônoma, apreendendo o sentido global do texto, fazendo uso de diferentes procedimentos de leitura (localização, antecipação, inferência, seleção, conferência, etc.)
	2. Estabelece e identifica relações entre textos reconhecendo as diferentes ideias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes.
	3. Compreende o texto não como um simples agrupamento de frases, mas como um todo harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes.
Língua Estrangeira	1. Lê e compreende vocábulos em situações práticas (lazer, internet, aulas, avaliações, etc.)?
	2. Identifica as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue?
	3. Compreende o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico?
	4. Compreende e faz traduções de textos, utilizando as expressões e vocabulários estudados?

desempenho nos ciclos, desde esse ciclo e esse, de uma maneira de trabalhar a língua estrangeira e da língua materna. É como se a concepção de LE a ser ensinada em um ciclo fosse uma, e, em outro ciclo, outra, o que demonstra mais uma das fragilidades da proposta. Ao considerarmos que os parâmetros de LE e LM sejam os mesmos, supomos que “o objeto de ensino e, portanto, da aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p.22). Se ao contrário, considerarmos que as concepções de LE para os ciclos de uma mesma grade curricular sejam diferentes, podemos presumir que em um dos dois casos, a expectativa de ensinar a língua como prática social significativa não se concretizará, conforme veremos de forma mais detalhada na seção de análise desses indicadores.

1.3 Os parâmetros de aprendizagem da Escola Grapiúna: são praticáveis?

Como vimos na contextualização da Escola Grapiúna, a forma de se organizar os ciclos difere da seriação, dentre outros aspectos, no que se refere à forma de avaliar os sujeitos e sua aprendizagem. Para tanto, temos como parâmetros de avaliação os indicadores de aprendizagem que são divididos em três dimensões, a saber: uma dimensão psicomotora,

uma afetiva e outra cognitiva, e mais especificamente apresenta os indicadores por área de conhecimento, tais como: Expressão, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática. Porém, nosso foco volta-se apenas para a área de Expressão, nas perspectivas da LM e LE.

Nessa perspectiva, podemos perceber, nos Indicadores para o Acompanhamento da Aprendizagem, algumas incongruências. Começamos por dizer que, no CPA, os parâmetros estabelecidos para o acompanhamento de LE são os mesmos de LM, ou seja, as duas línguas são concebidas como similares, embora não nos seja possível informar se esta concepção de similaridade é uma tentativa de *desestrangeirizar* (ALMEIDA FILHO, 2003) a LE, ou uma lacuna no entendimento dos processos de ensinar e aprender uma LE. Se tomarmos por base essa perspectiva de *desestrangeirização* da LE, perceberemos um tratamento de aprendizagem significativa ao considerar a língua em sua função sociointeracional, como se vê nos excertos:

(11) Utiliza a língua oral para intercambiar suas ideias, experiências e sentimentos, adotando uma atitude respeitosa frente às contribuições dos outros no processo de situação comunicativa (ITABUNA, 2004c, CPA).

(13) Percebe a função social e interativa da linguagem escrita, ampliando seu sentido e significado, a partir da própria realidade (ITABUNA, 2004c, CPA).

Com base nesses parâmetros, infere-se que o sujeito está inserido em um contexto de aprendizagem que reconhece na língua um instrumento de expressão que permite, tanto através dos discursos orais como escritos, a possibilidade de entender, explicar e significar na/pela linguagem. Evidencia-se ainda, ao menos nesses primeiros excertos, que as estruturas mecânicas, sobretudo de reprodução de discursos dos textos, e a apreensão de estruturas gramaticais não fazem parte da concepção de línguas empreendidas por esta escola. Assim, o aluno demonstra competência linguística não por saber repetir a regra gramatical da LE, mas por saber usá-la em suas negociações de sentido nos processos de compreensão e de produção oral e escrita.

Nesse viés, o aluno é considerado como sujeito do seu discurso, como se mostra em: “(16) Apropria-se progressivamente de novas palavras, ampliando o seu vocabulário, entendendo os seus significados e empregando-os corretamente” (ITABUNA, 2004c, CPA).

Em contrapartida, temos uma característica peculiar à prática tradicional ao condicionar a apreensão do sentido aos elementos: ritmo, fluência e entonação, como consta

em: “(17) Faz leitura, demonstrando perceber a necessidade de ritmo, fluência e entonação para a apreensão do sentido” (ITABUNA, 2004c, CPA).

Não desconsideramos a importância de tais elementos no ato de leitura, porém não se pode restringir a apreensão ou compreensão do lido apenas a esses elementos, o que aparece como divergente à proposta de se conceber a língua em seu aspecto sociointeracionista, pois conforme Bakhtin (2004, p.95): “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”, não podemos considerá-la como um sistema de abstração de regras e normas. Porém, em outro parâmetro da mesma proposta, vislumbra-se um sentido mais coerente para a apreensão de um texto, considerando os aspectos bakhtinianos de interação e dialogismo: “(18) Compreende a intenção do autor e os recursos utilizados por ele para atingir seu objetivo, posicionando-se em relação ao texto” (ITABUNA, 2004c, CPA).

Os excertos (17) e (18) situam a concepção de compreensão leitora, pelo menos sob dois aspectos: o leitor compreende um texto a partir dos elementos ritmo, fluência e entonação, bem como, ao conseguir confrontar as ideias do autor com as suas e as vivências pessoais; o que nos leva a perceber que a construção do significado engloba aspectos interacionais, sobretudo, quando o aluno compreende a intenção do autor e imprime seu ponto de vista, o que “significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde” (BRASIL, 1998, p.89).

Tem-se assim, uma aceção de compreensão pautada no papel do leitor diante de determinado texto, com vistas a expressar seu ponto de vista concordando ou discordando do autor. Vemos o leitor enquanto construtor de um sentido, que se utiliza para tanto de estratégias de leitura como seleção, antecipação, inferência e verificação (KOCH, 2011). Essa autora cita, ainda, que é preciso falar de um sentido para o texto, não do sentido do texto, e justifica que “na atividade de leitura ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade” (KOCH, 2011, p.19).

Ainda quanto à leitura e à percepção de aspectos variados para se chegar à compreensão, temos os indicadores:

(19) Compreende a linguagem escrita como sistema de representação gráfica da linguagem oral (ITABUNA, 2004c, CPA).

(21) Percebe os diferentes usos da língua em relação a diferentes situações de interlocução (situações formais e informais) e a aspectos geográficos e sociais (ITABUNA, 2004c, CPA).

O excerto (19) trata do reconhecimento da linguagem escrita como representação gráfica da linguagem oral, ao que acrescentaríamos que a escrita não espelha a fala, e, que seria interessante que o parâmetro sinalizasse esse aspecto, talvez propondo o reconhecimento dos limites entre a oralidade e a escrita, através da diversidade de gêneros textuais, em textos de gêneros diferenciados, por exemplo. O que se vê cobrado no excerto (21), a identificação e o reconhecimento das características das tipologias, e a percepção dos diferentes usos da língua em situações formais e informais, ilustra bem o que sugerimos no (19), pois é essencial envolver o aluno em atividades nas quais eles mesmos construam suas hipóteses sobre determinado assunto, confirmando-as e/ou refutando-as, desenvolvendo assim sua autonomia na aprendizagem, visto que as aulas propostas em LE devem ressaltar aquilo que leva o aluno a se reconhecer nas práticas que fazem sentido para a sua vida, sua realidade (ALMEIDA FILHO, 1993).

Quanto à produção escrita, identificamos os seguintes descritores:

(22) Produz texto, compreendendo a finalidade dele, sua intenção e a sua relação com outros textos de diferentes funções: de registro, comunicativa, expressiva, informativa, literária, adequando-os às situações de uso (ITABUNA, 2004c, CPA)

(25) Utiliza convencionalmente as regras ortográficas e gramaticais (ITABUNA, 2004c, CPA).

Enquanto critérios para avaliar habilidades em LM, julgamos que, além de plausíveis, são possíveis, contudo, se compromete essa plausibilidade e possibilidade, quando se consideram as condições em que se dá a aula de LE, com uma carga horária reduzida, geralmente de 02 horas semanais, o que gera, como consequência, uma sobrecarga de turmas para o professor; material insuficiente, formação inicial e continuada limitada; sem falar da baixa que gera descontentamento e desprazer.

Posso falar de tais situações com conhecimento de causa, por atuar há 11 (onze) anos como professora de LE das redes pública e privada, onde tanto em uma quanto em outra, as situações se repetem. No caso, especialmente, do ensino de LE nos ciclos da rede da Escola Grapiúna, os fatos evidenciam que o trabalho na perspectiva dos excertos citados é, no mínimo, impraticável e inoperável.

Assim como a produção textual em LM requer um planejamento específico, que possibilite ao aluno estabelecer pontes entre o conhecimento de mundo e as diferentes formas de organizá-lo em textos por meio da escrita (BRASIL, 1998), não é diferente em LE. Todavia, na LE se torna ainda mais relevante para empreender a escrita de um texto, fato em nenhum momento é mencionado nos indicadores, que, por exemplo, poderia ser viabilizado pelo uso do dicionário, que além de enriquecer o repertório vocabular em LM, facilitaria a construção de pequenos textos em LE, já que no CPA III, na seriação equivalente ao 6º ano, seria a produção mais provável e lógica.

Assim, faz-se necessário, portanto, entendermos o ensino de LE, não como pertencente a uma área isolada, “estranha” e “estrangeirizada”, mas como parte de um universo vasto e plural, que tem como por objetivo central a interlocução entre os sujeitos. Como citado anteriormente, os parâmetros do CAD são específicos para LE ou LM. Assim, temos na área de leitura em LM a seguinte proposição: “(26) Lê, de forma autônoma, apreendendo o sentido global do texto, fazendo uso de diferentes procedimentos de leitura (localização, antecipação, inferência, seleção, conferência, etc)” (ITABUNA, 2004c, CAD). Em contraponto, em LE, temos sobre a mesma habilidade de leitura, a proposição: “(27) Lê e compreende vocábulos em situações práticas (lazer, internet, aulas, avaliações, etc)” (ITABUNA, 2004c, CAD).

Percebem-se nesses dois excertos, duas visões distintas de língua: no excerto (26), considera-se a autonomia do aluno durante a leitura, concebem-se os diferentes procedimentos de leitura de modo bastante claro e coerente, por outro lado, quando se trata da leitura em LE, temos um parâmetro aparentemente mais prático, por prever leitura e compreensão, porém não se fala em situação global do texto, mas de vocábulos, o que nos faz pensar em listas de vocabulário adaptadas às situações que o parâmetro chama de “situações práticas”. E, mais adiante, temos alguns aspectos ligados à interpretação e compreensão de textos em LM,

(28) Interpreta textos, conjugando as duas linguagens – verbal e não verbal – reconhecendo a sua finalidade por meio da identificação dos gêneros textuais (ITABUNA, 2004c, CAD).

(32) Identifica as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto? (ITABUNA, 2004c, CAD).

Nesses parâmetros, visualizamos aspectos que caracterizam um texto, desde a consideração de textos nas versões verbais e não verbais, até a questão dos efeitos de sentido a serem ativados a partir dos gêneros em textos diversos. Fato que corrobora com nossa aceção de leitura, qual seja, como um processo que envolve a interação entre conhecimento de mundo do sujeito leitor, das informações presentes no texto e da intenção do autor, dado especificamente comprovado pelo excerto (32), sobre as marcas linguísticas como identificação do locutor e interlocutor do texto.

Para promover os objetivos de leitura, sobretudo de compreensão geral do texto, é preciso que a linguagem veiculada seja parte das vivências e do mundo do sujeito. É preciso desmitificar que o objetivo de ler se resume a apenas retirar informações do texto de modo mecânico e tradicional, pois como afirma (KLEIMAN, 2000, p.35), a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura.

Quanto à compreensão de textos em LE, percebe-se o foco na tradução e apreensão de vocabulários, sem nenhuma referência à textualidade, aos aspectos de coesão e coerência, de interlocução, de intenções, levando-nos a inferir que a leitura se processa como decodificação, cujo sentido prescinde do texto e/ou do autor, fato vislumbrado no excerto seguinte: “(33) Compreende e faz traduções de textos, utilizando as expressões e vocabulários estudados?” (ITABUNA, 2004c, CAD).

Nessa perspectiva, tem-se a concepção de língua estrangeira como um código a ser decodificado, o que inviabiliza a possibilidade de o aluno se envolver nos processos de construção de significados nessa língua, que se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998). Não se pode perder de vista que, no processo de ensino-aprendizagem de LE, o conhecimento de mundo pode ser ativado assim como ocorre em LM, o aluno pode inferir significados, identificar ideias principais e secundárias do texto, estabelecer objetivos e definir estratégias de leitura, associar imagens e texto verbal na construção de sentidos, entre outros procedimentos (BRASIL, 1998; MOITA LOPES, 2003).

Não há nenhuma referência, ao menos em LE, sobre a produção de textos, nem de pequenos diálogos, nem de escritas virtuais, a exemplo de emails, blogs ou outras redes sociais. É como se o desenvolvimento dessa habilidade só fosse possível em LM, posto que

em língua materna se observa o seguinte parâmetro: “(34) Produz textos utilizando recursos do padrão escrito como paragrafação, pontuação e demais sinais gráficos, obedecendo às regras ortográficas, com coesão, coerência e clareza?” (ITABUNA, 2004c, CAD).

Como professora de E/LE da Escola Grapiúna, reconheço que as dificuldades dos alunos em habilidades mínimas, como escrever um texto simples em LM, são consideráveis (não reconhecem paragrafação, pontuação, técnicas de coesão e coerência), o que dificultaria esperarmos a produção de textos complexos em LE. Contudo, é possível iniciarmos um trabalho de aproximação entre os alunos e a necessidade de expressar via escrita, verbal ou não verbal, seus desejos, ideias e projetos cotidianos através da LE. Escrever um email, postar comentários, ilustrar alguns dados nas redes sociais em LE, podem ser algumas possibilidades de trabalho com a produção escrita.

Assim, através dos parâmetros do CPA e CAD, percebe-se que apesar de o CPA trazer LM e LE como similares no campo da avaliação, não se tem a clareza de como se viabilizar alguns objetivos nas aulas de LE. Consoantes aos dois parâmetros, CPA e CAD, fica patente que o trato com a LM é distinto da LE. Enquanto inferimos as potencialidades empreendidas nas aulas de LM, sobretudo nos indicadores do CPA, percebemos as lacunas para o ensino de LE.

A LE aparece nos indicadores como uma espécie de língua “acessório”, cuja funcionalidade parece servir apenas a situações artificiais de comunicação, como, por exemplo, ter domínio de vocábulos bem pontuais, tais como: termos da internet, saudações, profissões, numerais, dentre outros. Nesse sentido, o texto em LE pressupõe o reconhecimento de palavras e agrupamento de frases, sem considerar-se as marcas linguísticas que evidenciam o locutor, interlocutor e as intenções do texto.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), o aprendizado de uma língua estrangeira visa proporcionar não só o conhecimento de mecanismos linguísticos, mas a apropriação dos bens culturais, além da possibilidade de inserção social e acesso à informação de forma ampliada. Corroboramos ainda com a perspectiva dos PCNs, ao citar que para aprender uma nova língua, o aluno faz associações do que está aprendendo com os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos adquiridos em LM. E, da forma como estão postas as concepções de língua,

LM e LE, nos Indicadores de Acompanhamento de Aprendizagem, o aluno não conseguirá perceber funcionalidade na LE, nem visualizar uma maneira de expressar-se por essa “nova” língua, tal qual ocorre em LM.

A falta de uma política linguística para a área de LE é marcante, segundo Calvet (2000, p.145), a política linguística se caracteriza como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social,” e, em outra obra, o mesmo autor diz que “[...] há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas” (CALVET, 2000, p.69). Nosso foco volta-se de modo mais específico para a intervenção sobre essas práticas.

Nesse sentido, delinea-se a necessidade de se pensar em uma política linguística de LE na Escola Grapiúna, onde sejam considerados todos os elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem. É preciso “dar-lhe um sentido (ao Espanhol) que supere o seu caráter puramente estrutural, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade” (BRASIL, 2006, p.129).

1.4 Nossas considerações: o Espanhol continua estrangeiro no currículo da Escola Grapiúna

A partir da análise que nos propusemos neste estudo, pudemos confirmar a nossa hipótese de que a Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna possui lacunas, sobretudo na área de LE. A concepção de língua materna é bem diferente da concepção de língua estrangeira, sendo esta considerada como um código a ser decodificado e reconhecido através de situações artificiais de “comunicação”, ao contrário da LM, que aponta indícios de uma língua para interação, sobretudo, no que se refere aos aspectos textuais propostos nos parâmetros avaliativos.

Através da análise dos documentos de referência fica patente que quando os parâmetros são para LM se mostram mais coerentes, claros e próximos da concepção sociointeracionista de língua, conforme propõem os PCN (BRASIL, 1998) em detrimento da LE. Os parâmetros avaliativos para LE são evasivos, ou pouco claros, e quando tentam

referir-se a questões práticas do uso da LE no dia a dia, limitam-se ao conhecimento de vocabulários pontuais e isolados de um contexto comunicativo real.

No que concerne aos parâmetros do CPA, que consideram LM e LE em uma mesma matriz de indicadores, o fazem dando indício de nenhuma ou pouca sistematização no ensino de LE, vez que alguns parâmetros não são desenvolvidos a contento no trato com a LM e, ainda assim, são postulados para LE. Por isso, não existe uma proposta curricular voltada ao ensino de LE, como acontecem em outras escolas fundamentadas pelo mesmo regime de ciclos, e que, por esse instrumento, têm desenvolvido atividades voltadas à (re)construção do conhecimento através da LE.

Nesse contexto de reflexão sobre a importância de se considerar a LE em sua essência, é interessante observar que, na conjuntura globalizada, as línguas não possuem “donos”, à medida que as constantes mudanças as legitimam como línguas de todos. Desse modo, infere-se que todo esforço para democratizá-las, de fato, deve ser empreendido, em especial, nos campos político e linguístico, com vistas a possibilitar aos sujeitos o acompanhamento e compreensão dos diálogos travados entre o global e o local (ROCHA, 2010), como fonte de sobrevivência desses sujeitos neste cenário que ora vivencia-se.

Referências

ALMEIDA FILHO. Jose Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e Estrangeiras – 3º e 4º ciclos**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: 2000.

HUTCHEON, Linda. **A poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Trad. R. Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ITABUNA. **Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna**. Secretaria de Educação e Cultura, 2004a.

ITABUNA. **Regimento Referência da Escola Grapiúna**. Secretaria de Educação e Cultura, 2004b.

ITABUNA. **Indicadores de Acompanhamento de Aprendizagem dos Ciclos de Formação Humana da Escola Grapiúna**. Secretaria de Educação e Cultura, 2004c.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7 ed. São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas: tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: SILVA, Kleber Aparecido (org). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010.