

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

Juliana Ferreira Chaves
Colegio Sesquicentenário-CISO Municipal

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro
Universidade Estadual de Santa Cruz

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: Nowadays, learning a foreign language in the society fulfills a social function of unparalleled value. With special emphases to foreign language 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 Grapiúna school. 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, within a qualitative bias. From the analysis of the documents, we identified that the proposal shows some inconsistencies if compared with the expected learning goals in their mother tongue, which can focus on a discredited position of Spanish language in the school curriculum.

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

INTRODUÇÃO

O homem contemporâneo tem vivenciado um momento de mudanças instantâneas que perpassam todos os campos da vida social, caracterizado pelos avanços tecnológicos e por uma cultura emergente na composição da(s) identidade(s) do sujeito em um mundo cada vez mais competitivo e exigente. Como a vida no ambiente escolar não está desconectada destas

mudanças e transformações, se faz necessário reconhecer que neste contexto nos defrontamos continuamente com diversas situações em que questões ligadas ao ensino de língua(s) têm relevância. Por exemplo, que línguas devem ser ensinadas nas escolas, quais são os objetivos e justificativas para agregá-las ao currículo, correspondem a tentativas de acompanhar este processo de mutação que estamos imersos.

Na conjuntura globalizada as línguas não possuem “donos”, à medida que as constantes mudanças às legitima como línguas de todos. Nessa perspectiva, nos interessa aqui situar a importância do ensino e da aprendizagem da língua espanhola, ela que vem conquistando um espaço cada vez maior no cenário das relações comerciais no mercado internacional, a exemplo do MERCOSUL.

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. Entretanto, na prática observamos que as escolas simplesmente agregaram o espanhol aos currículos e não conseguiram ainda atender às necessidades que o contexto impõe, o que nos leva a refletir que a inconsistência ou ausência de reflexão no campo aplicado inviabiliza um trabalho significativo, e conseqüentemente a possibilidade de alunos e professores atuarem como construtores do conhecimento demandado de forma acelerada pelas práticas letradas.

Esta realidade nos impulsionou a estudar a proposta de ensino de língua espanhola (LE) da Escola Grapiúna, que é o nome atribuído a toda a rede municipal de ensino de Itabuna-Ba. Neste artigo buscaremos contextualizar a Escola com suas características e especificidades, bem como descrever quais são os parâmetros de avaliação que norteiam o ensino de LE em contraponto com os parâmetros de língua materna (LM) de modo a entender que concepção de língua subjaz o processo de ensino-aprendizagem desta Escola.

Julgamos necessário esclarecer que este artigo é resultado de um recorte de nossa pesquisa de mestrado, de viés qualitativo, nos moldes da pesquisa exploratória - documental,

pois a análise e os resultados foram possíveis a partir dos documentos oficiais que constituem a base legal da Escola Grapiúna, com o intento de propor uma reflexão em torno dos usos que se faz da linguagem, que em nossa proposta, deve ser compreendida como um processo dinâmico e não como produto final padronizado (MOITA LOPES, 2003).

Para situarmos melhor nossa escrita, faremos o seguinte percurso: na primeira parte, exporemos as características da Escola Grapiúna através dos dados obtidos a partir dos documentos de referência que a legalizam; na segunda parte, descreveremos a organização curricular e o espaço da(s) língua(gens), na terceira parte apresentaremos brevemente os parâmetros de aprendizagem previstos, contrastando LE e LM, e, por fim, apresentaremos nossas considerações a partir do estudo realizado.

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 municipal da cidade de Itabuna-BA desde o ano de 2002 está organizada pelo sistema de Ciclos de Formação Humana (CFH). E toda a rede de ensino municipal é conhecida como Escola Grapiúna, que desenvolve uma Proposta Político-Pedagógica que se assemelha à implantada em Porto Alegre (Escola Cidadã), Ipatinga (Escola Plural), para citar alguns exemplos no Brasil, de escolas que substituíram a seriação. Porém, na Escola Grapiúna

semelhante ao 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.

No ano da implantação da Escola Grapiúna, não houve uma discussão ou formação que possibilitasse ao professor conhecer e dominar as expectativas da mudança estabelecida pelo modelo educacional adotado. 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: Prefeitura Municipal de Itabuna, 2004.

Na proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana, os eixos centrais deixam de ser 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,

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

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 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

Expressão (Línguas , Literatura e Artes) / Ciências da Natureza e Matemática / Ciências Sociais
--

Fonte: Prefeitura Municipal de Itabuna, 2004a.

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, tanto dos que ele adquiriu na comunidade em que convive como também daqueles apreendidos no dia a dia da sala de aula.

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

Com a mudança de abordagens da Escola Grapiúna, a(s) língua(gens) passa(m) 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

PROBLEMATIZAÇÃO – DESENVOLVIMENTO - SÍNTESE

Fonte: Prefeitura Municipal de Itabuna, 2004a.

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 Escola Grapiúna, infelizmente, não ocorre em torno destes projetos propostos, pois a falta de condições materiais e de (in)formação adequada dos professores impõe uma prática basicamente mecânica, onde listas de tradução ou aspectos gramaticais são o foco do trabalho, criando um quadro de ensino-aprendizagem desprovido de significação, 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 PPP 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 Ciclo da Pré Adolescência (CPA) e no Ciclo da Adolescência (CAD), sendo que cada um dos ciclos têm seus parâmetros específicos. 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 os estabelecidos 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: Prefeitura Municipal de Itabuna, 2004c.

Por outro lado, temos nos indicadores do CAD, uma parte específica para Língua Materna e Língua Estrangeira, esta última que contempla o ensino de inglês e 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. Pois, o que vemos é nos parâmetros do CPA a LM e a LE devem ser aprendidas segundo os mesmos critérios, quanto para o CAD existem critérios específicos para cada uma, ou seja LM e LE se diferenciam. 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 plurilíngüe?
	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?

Pelos parâmetros descritos, podemos reafirmar que, ao nortear as competências a serem desenvolvidas nos ciclos, neste caso CPA e CAD, há uma diferença no tratamento da língua estrangeira e da língua materna. É como se a concepção de LE a ser ensinada no CPA fosse uma, e, no CAD outra, o que demonstra 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.

Os parâmetros de aprendizagem da Escola Grapiúna: são praticáveis?

Os Parâmetros de Acompanhamento de Aprendizagem caracterizam de forma qualitativa os avanços e retrocessos dos alunos, definindo os indicadores a serem avaliados em cada ciclo de desenvolvimento. Substituí o “boletim” utilizado no sistema de seriação, pois, embora contendo parâmetros para avaliar a aprendizagem, baseia-se em descrições e não em notas. As descrições são feitas a partir do grau de desenvolvimento demonstrado à aprendizagem, tendo como conceitos as palavras: SIM – quando o aluno consegue alcançar os objetivos propostos de modo satisfatório; PARCIALMENTE – quando os alunos conseguem alcançar os objetivos propostos, porém com algum grau de dificuldade específico; AINDA NÃO – quando o aluno não consegue alcançar os objetivos propostos; e, NÃO AVALIADO – geralmente, esse parâmetro está relacionado a alunos com baixa frequência, que não realiza as atividades propostas e impossibilita o acompanhamento do seu desempenho.

Nosso foco aqui se volta apenas para os parâmetros da área de Expressão, nas perspectivas da LM e LE, nossa análise descreve algumas incongruências nos parâmetros desta área. É importante salientar que os excertos apresentados aqui no texto seguem a numeração dos dados expostos na dissertação. 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 acepção 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).

Enquanto critérios para avaliar habilidades em LM, julgamos que, além de plausíveis, são possíveis, apesar de que essa plausibilidade e possibilidade se vê comprometida, quando se consideram as condições em que ocorre 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 qualidade de materiais disponíveis a uma aula agradável e significativa, o que gera descontentamento e desprazer. Posso falar de tais situações com conhecimento de causa, por atuar há onze anos como professora de LE das redes pública e privada, onde tanto em uma quanto em outra, as situações se repetem.

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 das 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. Ainda assim, é indispensável 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 se considerar 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). Nossa reflexão tende a necessidade de 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 (professores, alunos, condições de aprendizagem, expectativas...) 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).

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, fazem-no 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, atualmente, vivenciamos.

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, Cláudia 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.