

**AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E COMPOSIÇÃO
DE CURRÍCULO E MATERIAIS DIDÁTICOS
NO ENSINO DE ESPANHOL NO NÍVEL MÉDIO
DA REDE PÚBLICA
– EM BUSCA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC)

cicero.miranda@ufc.br

1. Introdução

O ano de 2010 aparece como o prazo final para o cumprimento da lei 11.161 que prevê a oferta obrigatória do espanhol, no nível médio, nas escolas públicas do Brasil. Essa obrigatoriedade do ensino de espanhol levanta diversas questões. Entre elas está o número de professores capacitados para o ensino da língua, entendendo por capacitados aqueles que cursaram graduação de nível superior em uma instituição de ensino autorizada para tanto; a estrutura oferecida pelas escolas brasileiras para o ensino de uma língua estrangeira e de que forma os professores que atuam nas escolas públicas de ensino médio estão desenvolvendo suas atividades.

Nosso trabalho se propõe a analisar de que forma os professores de espanhol das escolas públicas estaduais de Fortaleza, que ofertaram o espanhol em seu currículo no ano de 2009, estão atuando no ensino desse idioma. Dessa forma, em nossa investigação nos interessou verificar se os professores usam, e se os usam como o fazem, documentos de referência como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, do Ministério da Educação, para a análise e elaboração dos currículos e materiais didáticos a serem trabalhados em suas salas de aula.

2. Desenvolvimento

O Ministério da Educação (MEC) publicou no ano de 2006 as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), em três volumes. O volume 1 é dedicado a *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Dentro desse último, encontramos as orientações para a elaboração do currículo para o ensino do espanhol no ensino médio. Como documento referencial, consideramos de primordial importân-

cia que os professores de língua espanhola o conheçam e façam uso dele para a elaboração de currículos e, por consequência, para a eleição dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. A escolha desses conteúdos, por sua vez, condiciona a escolha do material a ser utilizado.

Além de ser um documento referencial do governo, o que talvez bastasse para serem levadas em consideração pelos professores de escolas públicas, as OCEM estão em perfeita consonância com teorias linguísticas sobre o ensino de línguas, cujo escopo teórico contribui sobremaneira para o avanço da prática docente da área de idiomas. Passaremos, a seguir, a uma revisão do embasamento teórico que nos norteou em nossa pesquisa.

O principal eixo teórico de nossa pesquisa é o que considera que aprender uma língua não é somente aprendê-la como sistema isolado ou hermeticamente fechado, mas também tudo o que lhe rodeia. Isto implica no desenvolvimento de aspectos comunicativos e socioculturais. Como consequência de tal norte teórico, cremos que preparar um estudante para ser capaz de interatuar fora da sala de aula, no idioma alvo, significa que ele possa fazê-lo em situações nas quais é imprescindível o conteúdo exato da mensagem, onde existirá uma razão social e pessoal para fazê-lo e onde fazê-lo. Ainda de acordo com essa visão, para que a comunicação se realize satisfatoriamente, deverão ser cumpridas algumas finalidades como preencher os vazios de informação, resolver problemas, tomar decisões ou estabelecer contatos sociais. Assim, é fundamental que este estudante desenvolva estratégias de comunicação.

Essa visão de aprendizado da língua, baseada na interação e em seu uso real, compreende que o indivíduo desenvolve o que um dos campos da linguística aplicada chama de letramento.

No livro *Os significados do Letramento* (KLEIMAN, 2008, p. 18), a autora reserva o início de seu trabalho para definir o que é letramento. De acordo com Kleiman, podem-se tomar posturas diferentes com relação ao estudo do letramento ou das práticas letradas de indivíduos usuários de uma língua. Por exemplo, podem-se estudar as práticas orais ou as escritas. Essa visão diferenciada pode variar da mesma maneira a definição de letramento. Contudo, Kleiman nos apresenta sua definição de letramento: “Podemos definir hoje o

Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 4, t. 3

letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 2008, p. 18)

A definição amplia a visão de uso da língua, pois nos leva além do termo até então usado: alfabetização. Segundo a autora, esse conceito reduz as práticas letradas dos usuários da língua àquelas propostas e trabalhadas pela escola. Se considerarmos que um indivíduo sem escolaridade pode ouvir histórias de alguém que as retira, por exemplo, de um livro, perceberemos que mesmo o que não possui a habilidade de ler textos escritos tem vivências letradas. Tal mudança de conceitos abre-nos novos rumos, o que consideramos aqui de maneira mais especificamente é o ensino de línguas.

Outra definição de letramento que nos pode ser útil e que também consideraremos é o dado por Magda Soares e que é apresentado por Marcos Bagno (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002), em seu artigo a Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação linguística: “Letramento é o estado ou condição de quem *não só* saber ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. (SOARES, 2001 *apud* BAGNO, 2002)

Ainda segundo a autora, acrescenta que neste conceito está implícita: “A ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. (SOARES, 2001 *apud* BAGNO, 2002)

Pensando assim, o ensino de língua deve propor como objetivo desenvolver no aluno graus de letramento cada vez maiores, possibilitando-lhe, da mesma forma, uma cada vez também maior condição de interação e uso da língua aprendida. Considerando, ainda, que o idioma não é como o que cria Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral* (MARTELOTTA, 2008), um sistema puro e afastado da realidade, mas que ele é feito pelo falante que o modifica.

Esse ponto de vista tem outra consequência: pôr o aluno no centro da educação crendo que ele é o principal sujeito interessado e cujas características e possibilidades devem ser consideradas ao planejar-se o processo educacional. Rechaça, por outro lado, a visão do

ensino do idioma por ele mesmo, através de descrições gramaticais e normativas.

Acontece que, embora estas questões sejam hoje amplamente discutidas e trazidas à baila, a discussão ainda não alcançou as salas de aula brasileiras. Seja por desconhecimento desses conceitos por parte dos professores, seja por despreparo desses últimos, ou seja, pela própria organização do sistema educacional brasileiro não oferecer suporte aos docentes para a efetivação de pressupostos teóricos presentes nos documentos oficiais do governo. De qualquer forma, nosso trabalho se concentrou em tentar responder as perguntas: Os professores de espanhol do nível médio, das escolas públicas estaduais de Fortaleza, que lecionaram no ano de 2009 a disciplina de espanhol, conhecem as OCEM? Se as conhecem, utilizam-nas como critérios basilares ou mesmo referenciais para a composição do currículo e conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula? Os materiais didáticos escolhidos e utilizados são eleitos em decorrência dessa composição? Para a resposta desses questionamentos, apresentamos a metodologia utilizada e os resultados obtidos.

3. Metodologia e resultados

Para tentarmos responder as questões acima apresentadas, buscamos a informação junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) dos nomes das escolas que, no ano de 2009, haviam oferecido o espanhol em sua grade curricular. Foram repassados os nomes de nove escolas, de um total de quatorze. Dos nove professores procurados, apenas cinco (equivalente a 35,8% do total) responderam a um questionário que fazia perguntas sobre o seu conhecimento das OCEM, sobre de que forma eram eleitos os materiais didáticos e como eram escolhidos os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Quando perguntados se usavam algum documento oficial do governo para a elaboração dos seus planos de disciplina, apenas uma professora respondeu que sim. Todos os outros responderam que não. A professora que respondeu afirmativamente disse usar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as matrizes curriculares para o ensino médio.

A primeira pergunta é propositadamente bastante direta. Não quisemos direcionar as respostas dos entrevistados, por isso não citamos as OCEM. Na verdade, em seguida, perguntamos se eles conheciam o documento e a resposta foi taxativa: não. Podemos encontrar várias explicações, talvez, para o desconhecimento por parte dos professores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Talvez a primeira delas seja o fato de o documento ter sido publicado no ano de 2006, relativamente há pouco tempo e não ter sido disseminado. O segundo ponto de hipótese é a falta de preparo do corpo docente e do pessoal pedagógico da escola que não se mantêm atualizados com as inovações metodológicas do governo. De uma maneira ou de outra, a constatação da ignorância do documento em questão já aponta para a necessidade de ações de formação continuada de professores que os mantenham em dia com as discussões que envolvem a sua área de trabalho, bem como de documentos como as OCEM e de outros que possam dizer respeito ao seu fazer docente.

A pergunta seguinte era dirigida àqueles que não usavam documento oficial algum para a elaboração de seu planejamento. Indagava qual, então, era o material usado para essa elaboração. Fora uma resposta vaga e indefinida sobre uma tabela que nada respondeu, todos os outros responderam que usavam os livros didáticos. Mais um ponto bastante importante a ser analisado. A resposta dos professores pode conduzir-nos a reflexões que tratassem de questionar, quais os instrumentos de avaliação desses materiais esses professores usavam para adotá-los ou se sequer era usado algum instrumento. Acreditamos que essa pode ser uma proposta interessante para futuros estudos, contudo, as nossas indagações estavam voltadas para outra questão: o que o professor acreditava ser relevante para a escolha de seu material e, por conseguinte, dos conteúdos. Assim, deixamos para mais adiante observar e até sugerir práticas de avaliação de materiais baseadas em instrumentos pré-estabelecidos. Podemos indicar trabalho anterior nosso no qual fazemos algumas considerações sobre o caminho a ser tomado para a avaliação de materiais didáticos para fins específicos (MIRANDA, 2009). Atentaremos aqui para, como dissemos, o que o professor crê relevante na escolha de seu material.

Para responder isso, a pergunta seguinte indagava se o professor buscava desenvolver nos seus alunos as chamadas quatro destre-

zas (ler, escrever, ouvir e falar) ou se o trabalho era feito em uma perspectiva instrumental (numa habilidade de ler e compreender textos). Acreditávamos que, ao responder essa pergunta, o professor, conhecedor ou não da teoria de letramento, revelaria se a sua visão era voltada para práticas letradas, ou seja, no desenvolvimento pleno da atividade comunicativa e aí incluindo as várias destrezas previstas nessa visão; ou se aplicaríamos o tradicional modelo que compreende o ensino de idiomas de língua na escola regular, como apenas o desenvolvimento de habilidades de prescrição gramatical e de leituras superficiais de textos. Apresentamos as respostas.

Uma professora respondeu que, nas turmas de turismo, ela tentava desenvolver nos alunos as quatro destrezas e, nas demais turmas, apenas trabalha em nível instrumental. Todos os demais responderam que trabalhavam segundo a última proposta. Unanimidade entre esses últimos foi o fato de todos reclamarem da falta de tempo para poder efetivar uma proposta de desenvolvimento das quatro destrezas. As respostas dos colegas merecem algumas reflexões.

Na página 89, do volume I das OCEM, os autores apresentam um item chamado “O “conflito” de objetivos”. Nesse item eles afirmam:

Depreende-se da discussão sobre os objetivos do ensino de línguas estrangeiras na educação básica que o objetivo linguístico é lembrado com maior frequência [...] há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). (BRASIL, 2006)

A resposta da professora que disse ter abordagens de trabalho diferenciadas para cada curso, e as dos demais professores de considerar apenas o ensino instrumental da língua, casa perfeitamente com as afirmações citadas acima. Nossos professores ainda encontram-se confusos sobre qual é o objetivo do ensino de idiomas na escola regular. Entre a confusão dos docentes, e como uma das causas dela, está a ausência do governo, ao não estabelecer ações de formação continuada dos mesmos. Da mesma forma, estão os interesses políticos da escola, mas especialmente estão, ainda, os alunos, que perdem

todos os dias a oportunidade de expandir as suas práticas letradas, através do ensino de idiomas pautado em uma visão mais ampla e atualizada.

Mais uma vez gostaríamos de citar Bagno em seu texto, já citado anteriormente, no qual ele afirma: “No entanto, existe ainda uma forte resistência, mesmo por parte de linguistas, pedagogos e de muitos professores de língua, em abandonar, definitivamente, o estudo da língua como objeto em si mesmo” (BAGNO, 2002).

Trazemos o que afirma o autor para introduzir, com a sua afirmação, as respostas dos docentes entrevistados a outra pergunta que fizemos sobre o tratamento que eles davam ao ensino de gramática em seu programa de trabalho. Gostaríamos de transcrever três respostas dadas de maneira literal. Chamaremos os professores de P1, P2 e P3:

A mesma é incorporada dentro de todo o plano anual, com a proposta de o aluno assimilar da maneira mais prática possível a aplicação de uma estrutura gramatical com diferenças em relação a sua. P1

Desenvolvendo a competência gramatical por meio do uso das estruturas em seus contextos. P2

Abordo de forma contextualizada, explorando a gramática no texto, buscando o sentido dos usos, os porquês das construções, as várias possibilidades de uso do sistema linguístico da LE aliada à literatura e ao vasto mundo de gêneros textuais e outros recursos que facilitam a aprendizagem tornando-a mais dinâmica e divertida. P3

Observamos três respostas bem distintas e bastante interessantes. O P1 assume uma postura não muito clara com relação ao que seria a praticidade, mas deixa claro uma visão estruturalista e vai mais além: afirma fazer uma análise contrastiva com a gramática do português. A P2 já assume a postura formalista-normativa, tentando disfarçá-la com a palavra “contexto” que também não fica clara. Apenas a P3 vai citar palavras como “as várias possibilidades de uso do sistema linguístico da LE aliada à literatura e ao vasto mundo de gêneros textuais”, denotando, mesmo sem falar em letramento, uma postura de trabalho visando práticas letradas.

Para finalizar a análise das respostas dadas pelos professores, gostaríamos de trazer o que eles dizem sobre de que forma elaboram o seu material didático. A primeira pergunta foi se a SEDUC, a esco-

la ou o MEC ofereciam algum material para os alunos. Alguns dos entrevistados citaram o material do *Primeiro Aprender* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, como sendo o usado nas turmas de primeiro ano. Outros não o citaram. Quanto às demais séries responderam que não há material para todos os alunos. Nesse caso, perguntamos como, então, eles elaboravam o material a ser oferecido ao aluno e a resposta foi que a elaboração era feita a partir dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial, fossem eles oferecidos ao professor na escola ou não. Essas últimas respostas acrescentam mais um elemento de heterogeneidade e de falta de eixo referencial nas atividades de ensino de ELE nas escolas públicas conforme vimos mostrando até aqui.

Essas respostas, juntadas às anteriores, nos parecem suficientes para o entendimento do que os professores entrevistados nas pesquisas (e acreditamos também que os demais) acreditam ser o ensino de idiomas e para o esclarecimento de quais são suas práticas de avaliação e composição de currículo e materiais didáticos.

4. Considerações finais

O desalinhamento das atividades docentes, no ensino de Espanhol – Língua Estrangeira (ELE), nas salas de aulas das escolas públicas de Fortaleza, com as OCEM, nos revela o que já supúnhamos na proposição de nossas investigações: os professores de espanhol necessitam de um fórum de debates permanente, de formação continuada, que lhes ofereça atualização nas demandas de ensino do idioma e nas teorias linguísticas de sua área. Esse fórum lhes fará conhecer não somente as OCEM, como também outros documentos relevantes e ainda, material científico que lhe subsidie o trabalho.

Outra consideração fundamental é sobre a visão assumida pelo professor de ELE como sendo o objetivo da oferta dessa disciplina no ensino médio. É urgente a clareza de tal objetivo por parte dos docentes, de forma a que fiquem em consonância com os marcos referenciais apresentados nas OCEM. Para isso, entra em cena novamente o fórum de debate sugerido no parágrafo anterior, espaço onde os professores poderão apreciar e discutir as propostas do MEC e adaptá-las à sua realidade.

Além disso, apesar de não ter cabido em nossa investigação, nesse momento, a pergunta de quais são as condições de ensino do espanhol na rede pública precisam sim vir à baila, para que também não se estabeleça um tribunal de inquisição sobre os professores e os imputem a culpa (se é que há sequer culpa ou culpados) para uma deturpação da visão do ensino de idiomas. Sabemos, pelas respostas dadas também nos formulários, que os professores não dispõem de materiais didáticos para o mínimo de organização; que as salas de aulas são numerosas, não oferecendo, por isso, condições de atividades mais qualitativas; que o tempo disponibilizado para o ensino de ELE não é suficiente. Enfim, as questões que transcendem as de ordem teórica devem fazer parte do amplo questionamento em torno das práticas de sala de aula, da composição dos currículos, da eleição de materiais e o elenco de conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores de ELE.

Porém, concentrando-nos em nosso recorte de investigação, podemos concluir, deixando (claro e sempre) aberto novas contribuições na área, que a proposição de atividades que prevejam a formação continuada dos professores de ELE, do Estado do Ceará, mais especificamente, para início, no município de Fortaleza, visando a sua constante atualização com relação a pesquisas, tecnologias de ensino, documentos referenciais; são fundamentais, urgentes e muito bem vindas. Assim o são, por havermos percebido em nossa investigação, além de nossa prática, o desconhecimento desses elementos subsidiários e de fundamental importância para o professor. Muito mais, que os professores, com a iminente ampliação da oferta do idioma espanhol na rede pública de ensino, a partir de legislação que assim a prevê, necessita de orientação para a implementação dessas ações. Os professores devem ser priorizados, por serem a frente de trabalho que fará ser possível essa ampliação. Acreditamos que nossas indagações tenham podido ensejar outras e mais, tenham podido ensejar ações mais pontuais e práticas por parte da academia e de quantos mais possam propô-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

ESPINOSA, M^a Paz Prendes et al. *Herramienta de evaluación de material didáctico impreso*. Murcia: Universidad de Murcia, 2007.

GARTNER, Eberhard et al. *Contribuições para a didáctica do português língua estrangeira*. Germersheim: TFM, 2003.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MIRANDA, Cícero A. A. de. *Avaliação de material didático para fins específicos: Curso de turismo – professores de espanhol*. Paraíba, outubro de 2009.