

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ANDRÉA CRISTINA SOARES COSTA

**AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS E A CAPACIDADE COMUNICATIVA NO
ENSINO DE ESPANHOL: ESTUDO DAS OCEM**

FORTALEZA – CEARÁ

2010

ANDRÉA CRISTINA SOARES COSTA

**AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS E A CAPACIDADE COMUNICATIVA NO
ENSINO DE ESPANHOL: ESTUDO DAS OCEM**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem

Orientador: Prof^ª. Dr. Cleudene de Oliveira Aragão

FORTALEZA - CEARÁ

2010

ANDRÉA CRISTINA SOARES COSTA

**AS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS E A CAPACIDADE COMUNICATIVA NO
ENSINO DE ESPANHOL: ESTUDO DAS OCEM**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.
Área de Concentração: Estudos da Linguagem
Orientador: Prof. Dr. Cleudene de Oliveira Aragão

Aprovada em 30 de agosto de 2010.

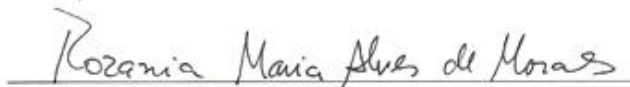
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará



Prof. Dr. João Bosco Monte (1º Examinador)
Universidade de Fortaleza



Prof. Dr. Rozania Maria Alves de Moraes (2º Examinador)
Universidade Estadual do Ceará

Dedico este trabalho aos meus amados pais Luis e Aila.

Aos meus irmãos Nágyla e Júnior.

À minha querida tia Lúcia.

Ao meu amado Jucelino.

À minha avó Ormisa e ao meu avô Osmar (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a possibilidade de realização de mais um sonho e de trilhar mais um degrau na escada da vida.

A todos os professores do CMLA, pela imensa contribuição em partilharem suas experiências e conhecimentos conosco.

À Prof^ª. Dr^ª. Irlandé Antunes, pela orientação inicial desta pesquisa e cuja contribuição foi essencial.

Às Profas. Dras. Eulália Leurquim e Cleudene de Oliveira Aragão, pelas enriquecedoras contribuições ao projeto de qualificação.

Ao Prof. Dr. João Bosco Monte e à Prof^ª. Dr^ª. Rozania Maria Alves de Moraes, pela disposição em contribuir para a finalização desta pesquisa.

À Prof^ª Dr^ª. Cleudene de Oliveira Aragão, por tão carinhosamente assumir a orientação desta pesquisa na metade do caminho. Obrigada por seu empenho e por sua imensa compreensão comigo.

A todos os amigos do CMLA da turma 2008, pelo apoio oferecido e compartilhado. Agradeço em especial à Eliene, à Katiene, à Iara, ao Valdecy e ao João Paulo.

Aos meus amados pais, por acreditarem em meu potencial e por seu amor incondicional.

À minha querida tia Lúcia, por me acolher com tanto carinho em sua casa.

À minha também querida tia Zilma, por me acolher em sua casa em um momento tão delicado.

À minha avó Ormisa, por sua presença sempre marcante em minha vida. Ao meu avô Osmar (*in memoriam*), que mesmo distante, se mantém vivo entre nós por meio de seu exemplo de amor e de doação.

Ao meu amado Jucelino, por seu carinho e companheirismo.

Aos meus amigos, por compreenderem a minha ausência em muitos momentos. Agradeço em especial à D. Socorro, à Tânia, à Altaíla e ao Stélio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento e financiamento essencial à condução desta investigação.

***“As fronteiras da minha linguagem são
as fronteiras do meu universo.”***
(Ludwig Wittgenstein)

RESUMO

A promulgação da Lei 11.161/2005 trouxe ao cenário da educação brasileira o desafio de implantar a Língua Espanhola no Nível Médio das escolas públicas estaduais. Neste momento, muitas escolas em todo o país encontram-se justamente no processo de execução desta lei. Em virtude disto, em 2006 são publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento que contém um capítulo já específico para o ensino de Espanhol. Sabemos que são muitas as questões a serem observadas em um documento oficial. Contudo, esta investigação tem por objetivo principal identificar quais são as orientações metodológicas assumidas pelas OCEM, qual a presença da abordagem comunicativa nesse documento e que propostas traz para a prática docente. No entanto, para alcançarmos tal objetivo, inicialmente produzimos um capítulo teórico no qual nos detivemos a observar o contexto em que se desenvolveu a Abordagem Comunicativa. Ainda neste capítulo, optamos por observar as postulações de Widdowson, em sua obra *O Ensino de Línguas para a Comunicação*, com base em um ensino comunicativo e com ênfase no caráter interativo da linguagem. Este autor nos propõe uma releitura dos objetivos da Abordagem Comunicativa por meio dos conceitos de Forma x Uso e Habilidades Linguísticas x Capacidade Comunicativa. No segundo capítulo teórico, nos detivemos a observar a trajetória que o ensino de LE percorreu no Brasil, desde o Período Colonial até a normatização desse ensino a partir da primeira LDB e posteriormente, com os demais documentos oficiais resultantes desse processo. São eles: os PCNEM, os PCN+ e as OCEM. Em seguida, partimos para a produção do capítulo de Análise e Discussão, no qual com base no método da Análise de Conteúdo, realizamos a leitura analítica das OCEM a fim de alcançar o objetivo antes mencionado e também de buscar identificar a presença ou a ausência das postulações de Widdowson. As conclusões do estudo nos apontam que no texto das OCEM pode-se identificar a falta de orientações mais direcionadas à prática docente, uma vez que se fala da importância da metodologia, mas não se encontram orientações de caráter mais prático e que sirvam de suporte ao professor em suas aulas. Percebe-se ainda uma dura crítica ao método comunicativo, demonstrando a ausência de conhecimento das evoluções conceituais que tal abordagem tem sofrido.

Palavras-chave: Língua Espanhola; habilidades linguísticas; capacidade comunicativa; OCEM; orientações metodológicas.

RESUMEN

La promulgación de la Ley 11.161/2005 ha traído al escenario de la educación brasileña el desafío de implementar la Lengua Española en el Nivel Secundario de las escuelas públicas estatales. En este momento, muchas escuelas en todo el país se encuentran en el proceso de aplicación de la presente ley. Debido a esto, en 2006 se publican orientaciones curriculares para la escuela secundaria (OCEM), el documento que ya contiene un capítulo específico para la enseñanza del español. Sabemos que hay muchas cuestiones que deben observarse en un documento oficial. Sin embargo, esta pesquisa pretende identificar cuáles son las principales orientaciones metodológicas asumidas por las OCEM, cuál es la presencia del enfoque comunicativo propuesto en este documento y que aporta este para la enseñanza. Por lo tanto, para lograr este objetivo, inicialmente se ha producido un capítulo teórico en el cual nos detuvimos a mirar el contexto en que se desarrolló el Enfoque Comunicativo. También en este capítulo, se optó por respetar los postulados de Widdowson, en su obra *La Enseñanza de Lenguas para la Comunicación*, basados en una enseñanza comunicativa y haciendo hincapié en la naturaleza interactiva del lenguaje. Este autor propone una relectura de los objetivos de este enfoque a través de los conceptos de la Forma x Uso y de Destrezas Lingüísticas x Capacidad Comunicativa. En el segundo capítulo teórico, nos detuvimos a observar la trayectoria de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, desde la época colonial a las normas de la presente instrucción de la primera LDB y más tarde con otros documentos oficiales resultantes de este proceso. Ellos son: los PCNEM, los PCN+ y las OCEM. Además de eso, producimos el capítulo de Análisis y Discusión, este basado en el método de Análisis de Contenido y en el cual se realizó la lectura analítica de las OCEM para alcanzar el objetivo mencionado anteriormente y también tratar de determinar la presencia o ausencia de los postulados de Widdowson. Los resultados del estudio nos señalan que en el texto de las OCEM se puede identificar la falta de directrices más centradas en la práctica docente, ya que trata de la importancia de la metodología, pero no se percibe una orientación más práctica y que sirva de apoyo docente en las clases de Español. Percibimos duras críticas también al Enfoque Comunicativo, lo que demuestra una falta de conocimiento de los desarrollos conceptuales que este enfoque ha sufrido.

Palabras clave: Lengua Española; destrezas lingüísticas; capacidad comunicativa; OCEM; orientaciones metodológicas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Modelos de Programas Comunicativos segundo Yalden.....	23
Tabela 02 – Representação de habilidades em linguagem falada (proposta de Widdowson).....	31
Tabela 03 – Representação de habilidades em linguagem escrita (proposta de Widdowson).....	34
Tabela 04 – Representação de habilidades em termos de reciprocidade.....	35
Tabela 05 – O ensino das línguas no império em horas de estudo semanais.....	43
Tabela 06 – O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo semanais.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS

E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira

LA – Língua Aplicada

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	08
LISTA DE ABREVIATURAS.....	09
 CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	
1.1 Justificativa da Pesquisa.....	12
1.2 Questões de Pesquisa.....	14
1.3 Objetivos da Pesquisa.....	14
1.3.1 Objetivo Geral.....	14
1.3.2 Objetivos Específicos.....	15
1.4 Metodologia da Pesquisa.....	15
1.4.1 Tipo de Pesquisa.....	15
1.4.2 Instrumentos de Pesquisa.....	16
1.4.3 Análise das OCEM.....	18
1.5 Organização da Dissertação.....	19
 CAPÍTULO 2 – O ENSINO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS E DA CAPACIDADE COMUNICATIVA NA CONCEPÇÃO DE WIDDOWSON.....	
2.1 Panorama do Ensino Comunicativo.....	21
2.2 A comunicação segundo Widdowson.....	25
2.2.1 Forma (gramatical) e Uso (comunicativo).....	25
2.2.2 Habilidades Linguísticas e Capacidade Comunicativa.....	30
2.2.2.1 As quatro habilidades.....	30
2.2.2.2 Atividades associadas à linguagem falada.....	31

2.2.2.3	Atividades associadas à linguagem escrita.....	34
2.2.2.4	Atividades recíprocas e não-recíprocas.....	36
2.2.2.5	Habilidades linguísticas e Capacidades comunicativas.....	39
2.2.2.6	Outros aspectos da Interpretação.....	40
CAPÍTULO 3	- O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL.....	40
3.1	O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil.....	40
3.1.1	O Período Colonial.....	40
3.1.2	O Período Imperial.....	42
3.1.3	O Período Republicano.....	44
3.1.4	A Reforma de 1931.....	45
3.1.5	A Reforma Capanema.....	47
3.1.6	A LDB de 1961.....	49
3.1.7	A LDB de 1971.....	50
3.2	O processo de expansão e de normatização do ensino do Espanhol.....	51
3.2.1	A LDB de 1996.....	52
3.2.2	Os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).....	55
3.2.3	Os PCN+ (Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares).....	58
3.2.4	A Lei 11.161/2005.....	61
3.2.5	As OCEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).....	63
CAPÍTULO 4	- ANÁLISE E DISCUSSÃO	
4.1	Análise das OCEM.....	66
4.1.1	Quanto à ideias sobre o Método Comunicativo.....	71
4.1.2	Quanto à ideias sobre Forma (Gramatical) e Uso (Comunicativo).....	74
4.1.3	Quanto à ideias sobre as Habilidades Linguísticas e a Capacidade Comunicativa.....	76

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Considerações Finais.....	78
5.2 Contribuições do estudo e sugestões para pesquisas posteriores.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXOS.....	83



CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo tratamos de elucidar a problemática que deu início a essa investigação, a justificativa da pesquisa, os objetivos a serem alcançados, as questões norteadoras e a organização da dissertação. Ainda neste capítulo encontraremos a metodologia empregada, identificando o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos utilizados e como se deu o processo de leitura analítica nas OCEM.

1.1 Justificativa da Pesquisa

A situação do Espanhol no cenário do sistema educativo brasileiro atualmente é de grande importância, visto que a promulgação da Lei 11.161/2005 trouxe consigo o desafio, para todas as escolas de Ensino Médio, da implantação deste idioma em sua grade curricular. A problemática que envolve essa realidade é sem dúvida ampla, contudo uma questão que se nos apresenta latente é a identificação das orientações por parte dos órgãos gestores da educação para a implantação do Espanhol. Nesse contexto, optamos por realizar a observação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento este redigido pelo MEC e que contém um capítulo específico sobre o ensino do Espanhol. Porém, devemos pensar que um documento oficial como as OCEM certamente contém orientações em diversas áreas e por isto, realizamos o recorte de verificar as orientações de caráter metodológico.

Outra razão que motivou o empreendimento desta investigação deu-se a partir de nossa própria experiência em salas de aula do Ensino Médio no ano de 2007. Neste momento, estava recém concluinte da graduação em Letras com Habilitação em Língua Espanhola, haja vista que coleí grau em dezembro de 2006. Ainda na universidade já ouvia as indagações por parte dos docentes de como se daria a implantação da Lei 11.161. No ano de 2007 tive a oportunidade de minha primeira experiência como docente do Espanhol e neste contexto, pude sentir a necessidade e a carência de orientações mais específicas para o professor de Espanhol. Confesso que na universidade não tive a oportunidade de ter acesso ao texto das OCEM e imagino que, como eu, muitos colegas também não tiveram. Dessa maneira, outro problema se delineia, pois é essencial que os professores de Espanhol tenham acesso ao que o

MEC orienta sobre o processo de inserção do Espanhol e que, muito mais do que ter acesso a tais orientações, encontrem um subsídio teórico que lhes sirva de suporte para a prática docente eficiente.

Diante do panorama exposto sobre o processo de implantação da Lei 11.161 e da inserção do Espanhol nas escolas de Ensino Médio do Brasil, torna-se urgente a necessidade de se refletir sobre as orientações metodológicas contidas no texto das OCEM.

A redação das OCEM data de 2006 e por essa razão, podemos considerá-la uma publicação ainda recente. Desse modo, por tratar-se de uma situação nova no sistema educativo brasileiro, a inserção do Espanhol merece uma observância especial, pois na medida em que o processo encontra-se em implantação, este momento é essencial para que muitos erros cometidos anteriormente não venham a repetir-se.

No próprio texto das OCEM se reconhece que durante algum tempo o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares brasileiras esteve pautado no monopólio de uma única língua: o Inglês. Em grande parte, a prática nas salas de aula de Inglês priorizava o ensino meramente gramatical e isto, contribuiu para que muitos alunos das escolas regulares de ensino buscassem um curso livre de idiomas para aprender a língua estrangeira. Nesse sentido, é de suma importância refletir a prática docente voltada ao Espanhol, para que as aulas de Espanhol não se tornem apenas reproduções de aspectos gramaticais. Assim, esta pesquisa apresenta-se com o propósito de elucidar e de apresentar as orientações de cunho metodológico dispostas no texto das OCEM para assim contribuir a uma prática docente mais consciente e refletida.

1.2 Questões de Pesquisa

Esta pesquisa buscou responder às seguintes questões:

- 1) Quais são as postulações de Widdowson sobre o ensino de línguas com base na Abordagem Comunicativa?
- 2) Como ocorreu o processo de evolução e de normatização do ensino de LE no Brasil?
- 3) Quais as diretrizes metodológicas presentes no texto das OCEM e que norteiam a prática docente?

- 4) O que podemos identificar nas OCEM em relação às postulações de Widdowson sobre o ensino de línguas com base na Abordagem Comunicativa?

1.3 Objetivos da Pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo central desta investigação é:

Realizar uma leitura crítica das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Conhecimentos de Espanhol) para identificar quais são as orientações metodológicas assumidas, qual a presença da abordagem comunicativa nesse documento e que propostas traz para a prática docente.

1.3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos tomados como específicos são:

- a) Apresentar as postulações de Widdowson sobre o ensino de línguas na Abordagem Comunicativa;
- b) Traçar um perfil do processo de evolução do ensino de LE no Brasil até a inserção do Espanhol no Ensino Médio;
- c) Averiguar quais as diretrizes metodológicas presentes no texto das OCEM e que norteiam a prática docente;
- d) Identificar nas OCEM a presença ou a ausência de diretrizes em relação às postulações de Widdowson sobre o ensino de línguas com base na Abordagem Comunicativa.

1.4. Metodologia da Pesquisa

1.4.1 Tipo de Pesquisa

A presente investigação pode ser definida como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. A pesquisa bibliográfica também pode ser chamada de pesquisa de fontes secundárias, ou seja, aquela na qual se realiza um “[...] levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita.” (MARCONI e LAKATOS, 2008, pp. 43-44). Nessa investigação, nos propomos a realizar a leitura crítica de um documento oficial, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mais especificamente do capítulo Conhecimentos de Espanhol. O objetivo essencial dessa leitura é a identificação nas OCEM das orientações metodológicas destinadas à prática docente nas aulas de Espanhol no Ensino Médio. É importante percebermos a importância que a pesquisa bibliográfica tem em qualquer modalidade de investigação, pois é a base para qualquer trabalho acadêmico. Contudo, há casos em que as pesquisas são “[...] desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44). É o caso em especial desta investigação, visto que acreditamos ser de grande contribuição ao atual processo de inserção do Espanhol no sistema regular de ensino das escolas brasileiras a observância das orientações metodológicas contidas nas OCEM. “Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 183).

1.4.2 Instrumentos de pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, essa investigação possui caráter marcadamente bibliográfico. Dessa maneira, os instrumentos utilizados são todos de base também bibliográfica. A bibliografia consultada e analisada está distribuída em dois capítulos de fundamentação teórica e em outro de análise e discussão.

Para o início da pesquisa, partimos de duas bases teóricas. A primeira delas está no Capítulo 02, no qual fazemos uma contextualização do cenário onde se desenvolveu o Ensino Comunicativo e também das postulações de Widdowson nas quais o autor distingue o ensino com base na forma e o ensino com base no uso e também nas habilidades linguísticas e na capacidade comunicativa. Optamos por abordar especificamente o Ensino Comunicativo, pela importância dada a esse enfoque na metodologia de ensino de línguas. A escolha pelas postulações de Widdowson deve-se ao reconhecimento de que uma das grandes discussões

que se faz hoje sobre o ensino de línguas é a de que tal ensino deve priorizar o caráter interativo da linguagem. Com base nisso, identificamos em Widdowson a proposta de ensino de LE apoiada no Enfoque Comunicativo que leva em consideração o caráter interativo da linguagem, principalmente quando distingue as habilidades linguísticas da capacidade comunicativa, considerada o nível superior de domínio da LE.

A segunda base teórica está no Capítulo 03, no qual traçamos um perfil de todo o processo de desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, partindo da época Colonial até a publicação das OCEM. Nesse capítulo, podemos observar claramente esse processo, identificando dois momentos: a fase em que o ensino de LE é tratado de maneira mais abrangente, principalmente nos períodos Colonial e Imperial; a fase em que o ensino de LE passa a ser regulamentado, a partir da LDB de 1961 até a publicação das OCEM, documento esse que contém um capítulo específico ao ensino de Espanhol e que é o objeto principal de análise dessa pesquisa.

O capítulo 04, destinado à Análise e Discussão, trata especificamente de verificar no texto oficial das OCEM o que esse documento aborda e orienta sobre a metodologia a ser empregada pelos professores nas aulas de Espanhol. Também buscamos na leitura desse documento identificar se há a influência e/ou a presença das postulações de Widdowson como norteadoras das orientações metodológicas.

1.4.3 Análise das OCEM

Na leitura crítica das OCEM utilizamos a Análise de Conteúdo. Esta é “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da comunicação”. (BERELSON, 1965, p. 391 apud GIL, 2002, p. 116). Contudo, nessa investigação nosso maior objetivo não é a quantificação, mas a análise do conteúdo das OCEM no que concerne às suas orientações metodológicas. A Análise de Conteúdo “é uma técnica que visa aos produtos da ação humana, estando voltada para o *estudo das idéias* e não das palavras em si” (GIL, 2002, p. 117) [grifos nossos]. Dessa maneira, nos detemos na leitura das OCEM para identificar quais as ideias do documento sobre: o Método Comunicativo; Forma (gramatical) e Uso (comunicativo); Habilidades Linguísticas e Capacidade Comunicativa.

Por ser um documento de caráter pouco regulador e portanto, mais de teor prático, as OCEM abordam várias temáticas que envolvem o ensino de Espanhol. Por isso, a primeira coisa a ser delimitada foi a escolha do tema a ser analisado. Como mencionado antes, nossa escolha diz respeito às orientações metodológicas. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo teve grande contribuição para o método dessa investigação, uma vez que nos ajudou a compreender a variável escolhida nas OCEM e também no tratamento das constatações observadas. Para Bardin o analista tem a dupla função: “a de compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (1977, p. 41). Dessa maneira, a Análise de Conteúdo tem o propósito de armazenar “uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (BARDIN, 1977, pp. 45-46).

1.5 Organização da Dissertação

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos de acordo com as descrições que seguem.

No capítulo 01, traçamos as diretrizes gerais da pesquisa, tais como: a delimitação do tema, a apresentação da problemática, a justificativa, as questões de pesquisa, os objetivos e as etapas metodológicas da pesquisa, como a identificação do método, os instrumentos de coleta e de análise dos dados.

Em relação ao referencial teórico, nós o apresentamos em dois capítulos distintos. O capítulo 02 apresenta a primeira base teórica dessa pesquisa. Nele, apontamos o panorama no qual se desenvolveu o Ensino Comunicativo de Línguas e no qual se desenvolveram as postulações de Widdowson com base nos conceitos de Forma x Uso e de Habilidades Linguísticas x Capacidade Comunicativa.

O capítulo 03 trata do referencial teórico concernente à trajetória que o ensino de Línguas Estrangeiras percorreu no Brasil, tomando como ponto de partida, o ensino de LE no Período Colonial, passando pelo Período Imperial e chegando ao Período Republicano. Em seguida, tratamos de observar o processo de normatização do ensino de Espanhol partindo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, da LDB de 1971, da LDB de

1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000, dos Parâmetros Complementares (PCN+) de 2002, da Lei 11. 161/2005 e finalmente, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006.

O capítulo 04 apresenta a análise crítica das OCEM com base na observação do Capítulo Conhecimentos de Espanhol. Essa análise objetiva observar no texto desse documento oficial, quais as propostas metodológicas que o documento oferece aos professores. Ainda objetivamos identificar a presença ou a ausência das postulações de Widdowson para o ensino de língua estrangeira. Este capítulo está composto por três subseções que tratarão de observar as ideias que o documento revela sobre: o ensino comunicativo; a forma (gramatical) e o uso (comunicativo); as habilidades linguísticas e a capacidade comunicativa.

O capítulo 05 está destinado às Considerações Finais. Neste, dispomos de nossas últimas considerações sobre esta pesquisa e ainda apontamos novas propostas e possibilidades de desenvolvimento de pesquisas com base em nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS E DA CAPACIDADE COMUNICATIVA NA CONCEPÇÃO DE WIDDOWSON

Neste capítulo, apresentamos a primeira base teórica que nos servirá de aporte para a nossa pesquisa. Nele, tratamos de apontar o panorama no qual se desenvolveu o Ensino Comunicativo de Línguas. Tratamos em seguida, de elucidar os postulados nos quais se desenvolveu a teoria de Widdowson baseada nos conceitos de Forma x Uso e de Habilidades Linguísticas x Capacidade Comunicativa.

2.1 Panorama do Ensino Comunicativo de Línguas

A partir da década de 1960 e principalmente na década de 1970, o cenário europeu de ensino de línguas passa por novas reflexões. A educação, que era uma das principais áreas de atuação do Conselho da Europa e a ascendente interdependência econômica entre os países europeus, surge como um dos fatores que impulsionaram as alterações na visão que se tinha do ensino de línguas estrangeiras. Isto certamente propiciou uma mudança na realidade educativa européia, pois para os países surgiu a necessidade de concentrar maiores esforços para que seus adultos aprendessem as principais línguas do Mercado Comum Europeu. Isto levou os linguistas a repensarem a metodologia que, até então, vinha sendo aplicada.

Ainda por volta da década de 1960, na Grã Bretanha, o Ensino Situacional da Língua prevalecia como o principal enfoque para o ensino de inglês. Contudo, com a chegada aos Estados Unidos da teoria do Método Audiolingual, também em meados dos anos 1960, a eficácia do Ensino Situacional passou a ser questionada pelos linguistas britânicos. Foi neste cenário que se desenvolveu, ainda por volta da década de 1960, o Ensino Comunicativo de Línguas. Este surgiu como o resultado direto dos questionamentos acerca da eficácia metodológica dos enfoques vigentes no ensino de línguas.

Aos finais dos anos sessenta parecia claro que o enfoque situacional [...] havia terminado sua trajetória. Não havia futuro em continuar tratando de predizer a língua a partir das situações. O que se necessitava era de um estudo mais minucioso da língua e promover um retorno ao conceito tradicional de que os enunciados teriam significado por si mesmos e expressavam os significados e as intenções dos falantes

e dos autores que os criavam. (HOWATT, 1984, p. 280 apud RICHARDS e RODGERS, 1998)¹

Em grande parte os questionamentos acerca do Ensino Situacional tiveram como um dos fatores determinantes a forte influência do pensamento do linguista americano Noam Chomsky, que “[...] havia demonstrado que as teorias estruturais do momento não podiam explicar por si mesmas as características fundamentais da língua como a criatividade e a singularidade de cada uma das orações”.² (RICHARDS e RODGERS, 1998, p.67)

A partir da visão de Chomsky, os linguistas britânicos passaram a visualizar outra dimensão da língua. Esta passou a ser considerada por eles como fundamental e, segundo sua opinião, não era vislumbrada de maneira eficaz pelos métodos vigentes até o momento. Tratava-se do potencial *funcional* e *comunicativo* da língua, que desde então passou a ser considerado como necessário e imprescindível para o ensino de línguas. Com isto, o simples conhecimento das estruturas linguísticas passou a ser substituído pela competência comunicativa. Daí também ter-se tornado conhecida como abordagem comunicativa por levar em consideração justamente o potencial comunicativo das línguas.

Deixando-se de lado “algumas diferenças ou matizes entre os teóricos, é efetivamente a partir de ‘noções’ e de ‘funções’ que vai ser definido e organizado, na operacionalização de um ‘ato de fala’, o material da língua ensinada” (MARTINEZ, 2009, p. 67). O conceito de *noção* que se define é de:

[...] uma categoria de apreensão ou, melhor, de decupagem do real. Evidentemente, ela é variável segundo os grupos humanos para os quais o tamanho, a rapidez, a frequência, a localização, a forma ou a quantidade não são concebidas do mesmo modo. Uma noção se traduz, então diferentemente nas várias línguas: classificadores, gênero, número, flexão do substantivo etc. O interesse de uma noção está simultaneamente ligado a sua significação e a seu papel no enunciado, isto é, nas condições efetivas da comunicação. (MARTINEZ, 2009, p. 67)

¹ Todas as traduções são de total responsabilidade da autora desta pesquisa. Texto original em espanhol: A los finales de los años sesenta parecía claro que el enfoque situacional[...] había terminado su recorrido. No había futuro en continuar tratando de predecir la lengua a partir de las situaciones. Lo que se necesitaba era un estudio más minucioso de la lengua y promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tenían significado por sí mismos y expresaban los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los creaban.

²Texto original em espanhol: [...] había demostrado que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones.

Com isto, também é definido um conceito para *função*, que é:

[...] “uma operação que a linguagem realiza e permite realizar por sua operacionalização em uma práxis relacional com os outros e com o mundo” (Galisson, Coste, 1976). O que define, então uma abordagem nocional-funcional é que, em seu ponto de partida, encontramos uma descrição das “funções sociais desempenhadas pelos atos de fala e por seu conteúdo conceitual” (Trim). A função é, ela mesma, analisada e integrada no desenrolar do evento de fala (*speech event*). (Ibidem, p. 67)

Como se pode perceber inicialmente, para romper com a prática de ensino de LE pautada nas estruturas gramaticais, cria-se um novo entendimento sobre a questão da metodologia. A prática de ensino das estruturas gramaticais passa a ser substituída pela noção e pela função, daí que surge o termo nocional/funcional. É a partir desse entendimento que pouco depois chega-se à Abordagem Comunicativa. A partir da noção das estruturas gramaticais alcança-se a função comunicativa. Vejamos o quanto muda o objetivo do ensino de uma LE a partir dessa ótica. Agora não é apenas ensinar as noções, ou seja, a forma. Mas, partindo dessas noções, alcançar-se a função maior da comunicação, ou seja, o uso.

Entre os estudiosos que surgiram como defensores da nova visão no ensino de línguas destacam-se *Christopher Candlin* e *Henry Widdowson*. É importante salientarmos que para a elaboração desta nova concepção de língua, se assim podemos considerar, a participação de estudiosos de outros campos de estudo da linguagem foi essencial. Candlin e Widdowson tomaram como referência trabalhos de linguistas britânicos como John Firth e M. A. K. Halliday. Os trabalhos de sociolinguistas americanos como Dell Hymes, John Gumperz e William Labov e também trabalhos do campo da filosofia da linguagem, com destaque para John Austin e John Searle.

Vale ressaltar a grande contribuição que os estudos de Austin e de Searle trouxeram, principalmente com a noção de *ato de fala*:

A noção de *ato de fala* veio à luz a partir dos trabalhos de filosofia da linguagem de Austin (1962) e de Searle (1969). A partir de então, a linguagem é inicialmente percebida como um meio de *agir sobre o real* [grifos nossos], e as formas linguísticas só assumem sentido em normas partilhadas. Um bom exemplo será dado pelo exame dos valores de um enunciado como “A porta!” e as outras “maneiras de dizer” que poderiam substituí-lo para exprimir a mesma injunção (E. Roulet). Nessa visão, chamada de “pragmática” linguística, os usos de uma palavra encontram funções diferentes em diferentes usos que ela assumirá segundo a intenção do enunciatador. “Ato de fala” designará, segundo esses trabalhos, a unidade mínima da conversação: um evento de comunicação claramente complexo, constituído de

transações, de trocas, de sequências, de atos enfim (Jupp, 1978) “que os aprendizes terão de realizar em certas situações, diante de certos interlocutores e a propósito de determinados objetos ou noções” (*Adaptation d'un niveau-seuil pour des contextes scolaires*, 1979) (MARTINEZ, 2009, p. 67).

A competência comunicativa é tomada como prioridade. Surge um novo olhar sobre a língua, pois parte da ideia de que “[...] língua é comunicação”³ (RICHARDS e RODGERS, 1998, p.72). Ocorre uma inversão do ponto de vista, já que “a prioridade passa a ser dada à aquisição de uma competência de comunicação, na qual as normas de uso se distinguem radicalmente das normas do sistema linguístico (a ‘gramática’)” (MARTINEZ, 2009, p. 68).

Para retomar uma distinção clássica, existem *normas gramaticais* e *normas de uso* [grifos nossos] (Dell Hymes, 1972; Bachmann *et alii*, 1981), e doravante saber uma língua é saber se comunicar conhecendo a *regra do jogo*: “Não basta conhecer o sistema linguístico, é preciso também saber utilizá-lo em função do contexto social” (MARTINEZ, 2009, pp. 68-69).

A clara distinção feita entre normas gramaticais e normas de uso e também a relevância dada ao contexto social revelam a forte influência das reflexões trazidas pela sociolinguística, introduzindo a Abordagem Comunicativa, uma visão interacional da linguagem. Aqui cabe também a percepção da existência de habilidades no ato de comunicar. São elas:

- componentes linguísticas (que devemos estender, evidentemente, ao paralinguístico; gestualidade etc.);
- componentes discursivas (relativas a mensagens organizadas e orientadas por um projeto);
- componentes referenciais (isto é, relacionadas com uma experiência “científica” do mundo);
- componentes socioculturais (regras sociais e normas da interação, humor) (MOIRAND, 1982; BOYER *et alii*, 1990 apud MARTINEZ, 2009, p. 69).

A Abordagem Comunicativa apresenta ainda, na visão de Debyser, quatro grandes orientações:

- uma “retomada do *sentido*”, com uma “gramática nocional, gramática das noções, das idéias e da organização do sentido” e avanços mais flexíveis;

³ Texto original da tradução: [...] lengua es comunicación.

- uma “pedagogia menos repetitiva”, com menos exercícios formais em proveito “de exercícios de *comunicação* real ou simulada muito mais interativos”, porque “é comunicando que aprendemos a nos comunicar”;
- a “centralização no aprendiz”, quando o aluno é “o agente principal de sua aprendizagem” e “o sujeito ativo comprometido da comunicação”;
- “*aspectos sociais e pragmáticos* da comunicação” inovadores, dado que não são os saberes, mas o saber fazer que é diretamente tomado como “objetivo da aula”. (DEBYSER, 1986 apud MARTINEZ, 2009, pp. 69-70).

Atualmente existem algumas propostas e modelos que poderíamos considerar como pertencentes a um programa de Ensino Comunicativo. Yalden (1983 apud RICHARDS e RODGERS, 1998, p.77) descreve os tipos de programas comunicativos mais importantes:

Tabela 1 – Modelos de Programas Comunicativos segundo Yalden

Tipo	Referência
1. estruturas e funções	Wilkins (1976)
2. espiral funcional em volta de uma estrutura definida	Brumfit (1980)
3. estrutural, funcional, instrucional	Allen (1980)
4. funcional	Jupp e Hodlin (1975)
5. nocional	Wilkins (1976)
6. Interativo	Widdowson (1979)
7. centrado em tarefas	Prabhu (1983)
8. gerado pelo aluno	Candlin (1976), Henner-Stanchina y Riley (1978)

Fonte: (Adaptado de YALDEN, 1983 apud RICHARDS e RODGERS, 1998, p.77)

Nosso objetivo ao abordamos o Ensino Comunicativo nesta seção, não é discutir demasiadamente e relatar as postulações deste enfoque. Esperamos tão somente propiciar ao leitor uma observação histórica a fim de contextualizar o cenário no qual se desenvolveu a Abordagem Comunicativa e também a apontar os marcos e as características que consideramos mais pertinentes de serem destacados. Com isto, acreditamos ter alcançado nosso objetivo e, portanto, seguimos agora para a próxima seção.

2.2 A Comunicação segundo Widdowson

2.2.1 Forma (gramatical) e Uso (comunicativo)

Antes de adentrarmos nos aspectos da visão de Widdowson sobre a Comunicação, queremos justificar a nossa opção por trabalhar especificamente com este autor. O despertar pelo entendimento das postulações de Widdowson surgiu quando da leitura de um artigo intitulado “O papel que cumprimos os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil de autoria de Márcia Paraquett. Nele, a autora trabalha com questões como o lugar que ocupamos professores e pesquisadores de E/LE na área de estudos da linguagem no Brasil e também sobre os documentos oficiais brasileiros e no que estes se referem ao ensino de LE. No decorrer do texto, a autora vai nos fazendo entender a grande visibilidade que a área de Linguística Aplicada (LA) vem adquirindo em nosso país e que esta é fruto do esforço de muitos pesquisadores que se dedicam a revelar a realidade brasileira no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas. Desta maneira, a autora nos faz perceber a grande contribuição de Widdowson para a reflexão do ensino de LE.

Segundo Almeida Filho (2001), a LA no Brasil, da maneira como a compreendemos hoje, nasceu em 1978, durante um congresso realizado na Universidade Federal de Santa Catarina e organizado por Carmen Rosa Caldas-Coulthard, que havia concluído seu doutorado na Inglaterra. A principal conferência do congresso confirma que a ideia era trazer ao Brasil o que se produzia na Inglaterra sobre as funções comunicativas na aprendizagem do inglês. Não é por casualidade que no mesmo ano, ou seja, em 1978 Henry Widdowson publicaria seu livro seminal *The Teaching of Language as Communication*, traduzido ao português por Almeida Filho com o título *O ensino de línguas para a comunicação*. Isso equivale a compreender que há uma estreita relação entre o início da LA no Brasil, o comunicativismo e o ensino do inglês. Nós, os de espanhol, estávamos preocupados em ocupar os pequenos espaços públicos, ao mesmo tempo em que vivíamos a ilusão de que o Acordo do MERCOSUL nos garantiria alguns benefícios que recém começavam a nos chegar. Paralelamente, o modelo de aprendizagem que se utilizava nas aulas de espanhol era puramente gramatical ou estruturalista. Ainda não se falava em comunicativismo e temo que a compreensão do que seja esse modelo de aprendizagem – que em minha opinião já se encontra longe das necessidades sócio-políticas da contemporaneidade – ainda não tenha sido compreendido substancialmente pela comunidade de professores de espanhol no Brasil. (PARAQUETT, 2009, p. 123)

A partir dessa leitura, sentimos despertar o interesse em melhor entender as propostas de Widdowson e observar a sua aplicabilidade ao ensino de Espanhol, pois

entendemos que suas esclarecimentos podem ser utilizadas para o ensino de qualquer língua estrangeira.

Quando pensamos no objetivo dos cursos para o ensino de línguas, é facilmente observável que estes os definem, quase sempre, baseados no desenvolvimento das quatro habilidades de linguagem: compreender a linguagem oral, falar, ler e escrever. Este objetivo é o resultado direto da influência do Enfoque Comunicativo, pois quando surgiu, pensou-se inicialmente que alcançar este objetivo era suficiente para a boa comunicação dos aprendizes. Como vimos na seção anterior, Widdowson foi um dos grandes representantes deste enfoque. Contudo, podemos pensar que sua grande contribuição não está limitada ao simples fato de ser um dos colaboradores deste método, mas acima de tudo, em fazer uma “releitura”, se assim o podemos dizer, das postulações iniciais.

Na visão de Widdowson, o domínio de uma LE supera o objetivo anteriormente mencionado: o do desenvolvimento das quatro habilidades. “A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo” (WIDDOWSON, 1991, p. 13). Para ele, “a aprendizagem de uma língua abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas” (Ibidem, p. 15).

A partir desta compreensão, Widdowson nos apresenta a clara distinção entre *forma* e *uso*. Para ele, a aprendizagem de línguas depende da aquisição da capacidade de compor frases corretas, ou seja, as formas gramaticais e também da aquisição da compreensão de como tais frases se ajustam a um contexto específico, ou seja, ao uso da linguagem.

Essa distinção entre *forma* (gramatical) e *uso* (comunicativo) está relacionada à distinção feita por Saussure entre *langue* e *parole* e à semelhante distinção feita por Chomsky entre *competência* e *desempenho* [grifos nossos]. É importante tornar claro o que é essa distinção. A noção de competência tem a ver com o conhecimento de regras lingüísticas abstratas por parte do usuário da língua. Esse conhecimento tem de ser veiculado na forma de comportamento, tem de ser revelado através do desempenho. Quando ele é veiculado através da citação de frases para ilustrar regras, da maneira como é feito nas gramáticas, então o desempenho proporciona situações de manifestação da *forma gramatical*: conhecimento abstrato é assim manifestado. Quando professores de línguas selecionam estruturas e vocabulário para os seus cursos eles selecionam aqueles itens de forma gramatical que julgam ser os mais eficazes para ensinar as regras subjacentes ao sistema lingüístico. (Ibidem, p. 17)

Podemos assim entender que, na concepção de Widdowson, o *desempenho* apresenta-se como o objetivo máximo a ser alcançado, visto que se mostrará com a manifestação simultânea entre a *forma* e o *uso*. Aliás, podemos pensar no desempenho muito além de um objetivo, mas como a manifestação de uma “habilidade superior”, que transcende o entendimento das quatro habilidades mencionadas no início desta seção. Não podemos também deixar de considerar que a forma deve ser entendida como algo que demonstra que o usuário conhece as regras linguísticas, enquanto que o uso deve ser entendido como algo que demonstra até aonde o usuário será capaz de utilizar o seu conhecimento das regras linguísticas, ou seja, da forma, para alcançar uma comunicação eficaz. Vejamos agora algumas exemplificações à luz das reformulações de Widdowson.

No que tange à apresentação da forma e do uso no contexto de sala de aula: vimos que o desempenho linguístico é a manifestação da forma e do uso em conjunto. Desta maneira, ele nos alerta sobre os riscos que uma apresentação em sala de aula, cuja concentração esteja apenas na forma possa trazer, já que às vezes pode induzir o usuário ao uso inadequado da língua. O professor pode obter “[...] uma série de respostas a uma chamada verbal mas essas não são respostas num sentido real. Os alunos estão demonstrando o seu conhecimento da forma através da manipulação de um modelo de frase mas não o fazem por qualquer outro motivo” (WIDDOWSON, 1991, p. 18). Para obtermos a realização da língua enquanto uso podemos pensar em dois passos a serem seguidos. O primeiro deles é a seleção da frase, a fim de observar se esta é adequada para determinado contexto linguístico. O outro é o reconhecimento da função que uma oração exerce em determinada situação comunicativa. Desta maneira, teremos uma realização linguística com base no uso.

O autor ainda faz uma distinção que merece a nossa atenção. Ele estabelece a diferenciação entre dois tipos de sentido: a *significação* e a *força*.

Em vista do que foi colocado seria útil estabelecer a distinção entre dois tipos de sentido. As frases têm sentido enquanto ocorrências de formas: elas expressam proposições pela combinação de palavras dentro de estruturas regidas por regras gramaticais. Denominaremos esse tipo de sentido *significação*. O segundo tipo de significado é aquele assumido pela frase ou partes da frase quando são postos em uso para fins de comunicação. A esse tipo nos referiremos como *força* (WIDDOWSON, 1991, p. 26).

Widdowson ainda apresenta mais observações em relação à forma e o uso, só que agora em relação à preparação de material didático. Primeiro ele sugere a realização de uma

gradação seguindo critérios de forma e outra seguindo critérios de uso. Em uma gradação que segue o uso, “[...] a ordem em que são arranjados os itens da língua alvo deve refletir a força deles no tipo específico de comunicação a qual se dirige o curso” (WIDDOWSON, 1991, p. 31). Também aponta que “[...] não é muito satisfatório tratar objetivos de cursos de língua em termos das habilidades de falar, compreender, escrever e ler as palavras e estruturas de uma língua. Melhor seria pensarmos em termos da habilidade de usar o idioma para fins comunicativos” (WIDDOWSON, 1991, p. 32).

Todas estas observações recaem diretamente sobre a responsabilidade do professor na seleção do material e dos objetivos do cursos de LE, o que nos leva a refletir que “[...] são os *tipos específicos de comunicação*, as *maneiras específicas de usar a língua*, como um *dado preliminar necessário* à preparação do curso que vamos oferecer” (Ibidem, p. 32) [grifos nossos]. Para ele, os professores de línguas “[...] deveríamos tomar uma área (ou áreas) de uso desde o início e basear nisso a nossa seleção, gradação e apresentação. Somente dessa forma, me parece, poderemos assegurar o *ensino de língua como comunicação* e não como um *depósito de formas* que poderão nunca vir a ocorrer na vida real” (Ibidem, p. 32) [grifos nossos].

Outra questão apontada pelo autor é a seleção de áreas de uso para o ensino de língua. É interessante observarmos que quando pensamos nas situações de ensino mais estimulantes para a aprendizagem de uma LE, nós professores muitas vezes nos referimos àquelas do “mundo real” da família, férias, esportes, etc. Parece que não nos damos conta de que a escola também faz parte do mundo real dos aprendizes, uma vez que grande parte dos interessados em cursos “gerais” de língua estrangeira são cursantes do ensino secundário que, no Brasil, recebe o nome de Ensino Médio.

A proposta de Widdowson nos apresenta a ligação da LE com as outras áreas de uso, ou seja, com as demais disciplinas do currículo escolar. Para o autor, se a língua estrangeira fosse trabalhada com os conteúdos das demais disciplinas, muitas das dificuldades ligadas à apresentação de uso da língua na sala de aula desapareceriam. O autor ainda nos alerta dos riscos de se superconcentrar na forma, pois isto pode acarretar no efeito de se deslocar a língua que está sendo aprendida para um distanciamento da experiência lingüística do aprendiz.

Por fim, para o autor “saber uma língua significa tanto saber que significações as frases têm como ocorrências de formas e que forças elas assumem como exemplos de uso [...]” (WIDDOWSON, 1991, p.37). Desta maneira, atribui ao professor de língua a preocupação de que o ensino da LE abarque ambas as formas de conhecimento. “No passado

houve uma concentração na forma dentro do pressuposto de que os alunos eventualmente obtêm por si próprios o necessário conhecimento de uso [...]” (Ibidem, p. 37). Parece-nos que o ensino centrado apenas na forma não nos garante um conhecimento comunicativo e portanto, os cursos de ensino de LE deveriam planejar suas aulas voltados para o uso. Contudo, também devemos esclarecer que os aspectos específicos da forma não estão aqui descartados. Sua utilização será necessária desde que sejam introduzidos onde haja a necessidade destes, onde sejam utilizados como auxiliares com relação aos propósitos comunicativos e não apenas como um fim em si mesmos.

2.2.2 Habilidades Linguísticas e Capacidade Comunicativa

2.2.2.1 As quatro habilidades

As habilidades do falar, do ouvir, do ler e do escrever estão frequentemente delimitando os objetivos dos cursos de ensino de línguas. Com base nessa observação, Widdowson nos questiona a respeito de tais objetivos, pois nos leva a refletir “com que propriedade se definem objetivos no ensino de línguas ao lançarmos mão dessas habilidades”? (WIDDOWSON,1991, p. 83).

Vale inicialmente revisarmos o que comumente se diz dessas habilidades. “*Falar e ouvir* são tidas como atinentes à *linguagem expressa* através do *meio auditivo* e *ler e escrever* como *linguagem veiculada* através do *meio visual*” [grifos nossos] (Ibidem, p. 83). Ainda outra maneira na qual se representa essas habilidades é enfatizando não o meio, mas a atividade do usuário de linguagem. Desta forma, “[...] *falar e escrever* são tidas como *habilidades ativas*, ou *produtivas*, enquanto *ouvir e ler* são tidas como *habilidades passivas* ou *receptivas*” [grifos nossos] (Ibidem, p. 83). O que podemos observar é que este tipo de representação leva em consideração muito mais as questões de forma do que as de uso. Os termos auditivo/visual e produtiva/receptiva estão mais relacionados à maneira pela qual a linguagem é manifestada do que pelo modo como ela se manifesta em comunicação.

Podemos notar que o termo “falar” demonstra uma ambiguidade, já que podemos perceber duas manifestações do falar. A primeira delas é no sentido da forma que:

[...] implica na manifestação ou do sistema fonológico ou do sistema gramatical ou no de ambos. O termo usado para uma variação na manifestação fonológica é *sotaque* e aquele usado para variação é *dialeto*. Em ambos os casos, falar (com certo sotaque ou num dado dialeto) é simplesmente a materialização física de sistemas abstratos (WIDDOWSON, 1991, p. 85).

Considerando o falar na perspectiva da forma, é fácil entender a afirmação de que falar é ativo, ou produtivo, e que a atividade de produção utiliza um suporte oral. Por outro lado, precisamos também entender, ou melhor, perceber o falar na perspectiva do uso. Mas antes, temos que pensar que [...] “um ato de comunicação através da fala se obtém invariavelmente na interação face a face e ocorre como parte de um diálogo ou alguma outra forma de intercâmbio verbal” (WIDDOWSON, 1991, p. 85). Assim, pensar na fala na perspectiva do uso é entender que ela é [...] “parte de uma ação recíproca na qual tanto a recepção como a produção tomam parte. Nesse sentido, habilidade da fala implica numa participação ao mesmo tempo receptiva e produtiva” (WIDDOWSON, 1991, p. 85).

2.2.2.2 Atividades associadas à linguagem falada

A convencionalidade de representar a fala mais na perspectiva da forma do que do uso, fez com que esta (a fala) fosse concebida como uma atividade simplesmente auditiva. Tomando-a apenas como a manifestação de traços fonológicos e gramaticais de uma língua por meio dos órgãos vocais torna-se fácil associá-la ao meio auditivo. Agora, se pensarmos que o ato de falar vai além da produção de sons, perceberemos que engloba o nosso corpo inteiro, uma vez que falamos também utilizando os gestos e os movimentos dos músculos da face. “Todos esses acompanhamentos não vocais da fala enquanto atividade comunicativa são transmitidos através do meio visual. Quando pensamos na fala dessa maneira, portanto, não é mais lícito associá-la tão somente ao meio auditivo” (WIDDOWSON, 1991, p. 86). Então, pensando no ato de falar na perspectiva de que este é a maneira pela qual o sistema linguístico se manifesta através do uso dos órgãos da fala, fica evidente a afirmação de que a fala é mais produtiva do que receptiva e que também opera mais no meio auditivo do que no meio visual. Por outro lado, pensando na fala como exemplo do uso muito além da forma gramatical, ou

seja, como uma atividade, de fato, comunicativa, veremos que se tornará produtiva e receptiva, auditiva e visual, ao mesmo tempo.

Percebemos que, aos poucos, Widdowson vai nos apontando um novo olhar sobre a Abordagem Comunicativa, apresentando novos pontos de vista e porque não dizer, novas perspectivas de trabalho com a LE, revisitando alguns conceitos em relação ao ensino das quatro habilidades, mas acima de tudo, propondo novos objetivos para este ensino. É interessante observarmos que esta releitura também nos leva à inserção de nova terminologia, a fim de delimitar os espaços entre a perspectiva de ensino da forma e a de ensino do uso. Dessa maneira, o termo *fala* fica reservado à manifestação de linguagem enquanto sistemas de formas. Para a realização de linguagem enquanto uso na interação falada fica reservado o termo *conversa*. Widdowson melhor nos esclarece quando nos diz que:

Daí podemos dizer que a fala engloba o uso dos meios auditivo e visual uma vez que se constitui numa atividade que lança mão do gesto, expressão facial e outros fenômenos paralingüísticos. Podemos ainda dizer que ela (a fala) tem um papel produtivo quando um participante na interação assume a parte ativa do falante e a esse aspecto produtivo da conversa nos referimos como o *dizer*. (1991, p. 86)

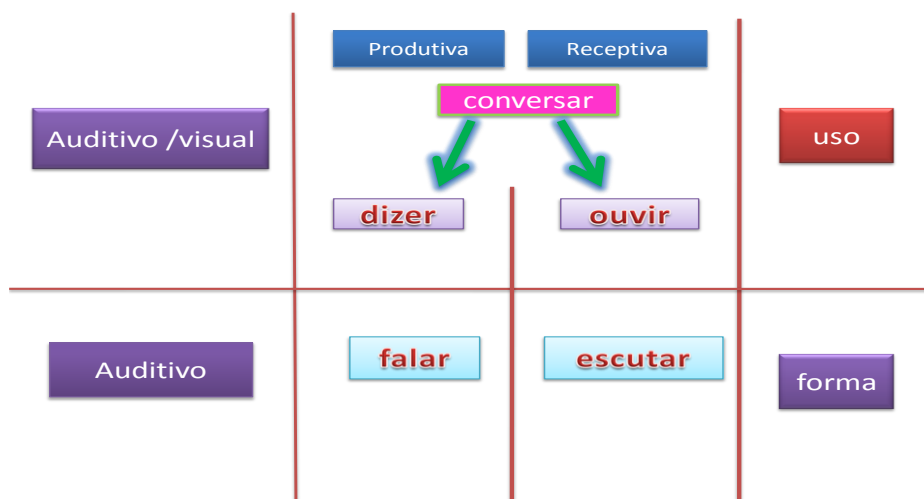
Ao falar que compreendemos algum trecho de linguagem falada podemos estar querendo dizer duas coisas com isso: que compreendemos este falar como forma ou como uso. Quando reconhecemos que os sinais que recebemos por nosso ouvido se relacionam com o sistema gramatical e fonológico da língua em estudo e que constituem frases e que nós compreendemos o que essas frases significam, estamos certamente na compreensão do falar como forma.

Nesse sentido, compreender torna-se o reconhecimento da significação de frases. A essa compreensão, Widdowson nos propõe chamarmos de *escuta*. Porém, se temos que reconhecer a função comunicativa das frases que ouvimos, ou seja, a compreensão da linguagem enquanto uso, o termo *ouvir* fica reservado, pois aqui é enfatizado o aspecto receptivo da conversa. Assim que:

Escutar, então no sentido definido aqui, é a atividade de reconhecer que sinais enviados pelo meio auditivo constituem frases que têm uma dada significação. Ouvir é a atividade de reconhecer quais as funções as frases têm numa interação, qual força comunicativa elas assumem enquanto amostras de uso. Ouvir, portanto nesse sentido, é contrapartida receptiva de dizer e depende tanto do meio visual quanto do auditivo. (WIDDOWSON, 1991, p. 87)

Na página seguinte vemos uma tabela que explicita as novas distinções das habilidades de linguagem associadas à linguagem falada.

Tabela 2 – Representação de habilidades em linguagem falada (proposta de Widdowson)



Fonte: (Adaptado de WIDDOWSON, 1991, p. 92)

O que nos chama a atenção nestas diferenças traçadas entre falar/escutar (forma) e dizer/ouvir (uso) é que ao invés de pensar na aprendizagem de uma LE fragmentada e simplificada apenas a ler, escrever, falar e escutar podemos pensar na aprendizagem por meio de capacidades comunicativas e isto muda completamente a conduta nas aulas e os objetivos de aprender uma LE. Nas palavras de Widdowson:

O importante é que professores devem aceitar que tal decisão deve ser tomada em algum momento quando se deseja que os aprendizes sejam realmente capazes de usar a língua na sua modalidade oral. Tem havido até agora uma tendência ou de ignorar os tipos de diferenças que venho discutindo até aqui, ou de deixá-los sem explicação. O ponto que desejo levantar aqui é que ao torná-los explícitos podemos ter uma idéia mais clara do que está subentendido por aprender linguagem oral e podemos começar a estabelecer princípios apropriados de ensino. (Ibidem, p. 88)

Podemos observar também que a admissão das diferenças traçadas por Widdowson interferem positivamente na postura e nas escolhas dos professores ao traçarem seus objetivos nos cursos que ministram.

2.2.2.3 Atividades associadas à linguagem escrita

Vimos na seção anterior as observações feitas por Widdowson para as atividades associadas à linguagem falada. Nesta seção trataremos de elucidar as observações também realizadas por este autor para as atividades associadas à linguagem escrita, que são: a leitura e claro, a escrita.

A primeira observação que Widdowson destaca é que, ao contrário do dizer e do ouvir que foram tomadas por ele como aspectos recíprocos da atividade de conversar, a leitura e a escrita não podem ser também tomadas como atividades recíprocas.

O discurso oral muitas vezes toma a forma de um intercâmbio pelo qual os participantes numa interação se alternam em dizer e ouvir alguma coisa: daí haver geralmente um interrelacionamento estreito das atividades produtivas e receptivas. Na maior parte dos casos de *discurso escrito*, no entanto, essa *interrelação não existe*: ler e escrever *não são atividades tipicamente recíprocas* da mesma forma que o são o dizer e o ouvir. É bem verdade que temos interações tanto escritas como faladas como acontece no caso de uma troca de correspondência, e por certo a correspondência poderia ser considerada como a versão em maior escala de conversa na modalidade escrita. Mas há uma vasta quantidade de discurso escrito que não toma a forma de um intercâmbio. Muitas vezes aquilo que é escrito não depende diretamente de uma atividade de leitura prévia e um ato de escrever específico não é necessariamente detonado por um ato específico de leitura [grifos meus]. (Ibidem, pp. 88-89)

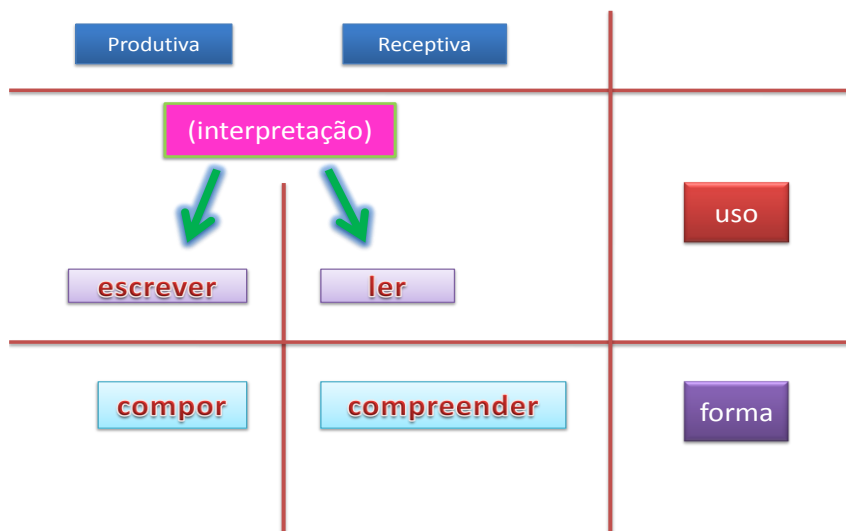
A partir dessas observações, Widdowson também introduz nova terminologia para marcar sua percepção das atividades associadas à linguagem escrita na perspectiva da forma e na perspectiva do uso. Ele fala da *composição* como o ato de criar frases corretas e transmiti-

las através do meio visual com marcas no papel. Isso delimita a atividade ligada à forma. Para delimitar a atividade ligada ao uso, ele mantém o termo *escrever* e o entende como a atividade à qual o falante se dá o prazer no momento. “De fato o que estou fazendo (com ou sem sucesso) é desenvolver uma discussão e estabelecer pontos distintos de tal forma a persuadi-lo, leitor, de que possuo algo que valha a pena ser dito” (WIDDOWSON, 1991, p. 90). Assim, entendemos que nessa atividade está incluída uma relação que vai muito além do juntar orações numa sequência e que também deve ser tomada como uma atividade receptiva, pois:

Em outras palavras, *escrever* enquanto *uso* (comunicativo), ao contrário de compor (escrita como forma), pode ser tomado como *receptivo* no sentido de que esse ato se desenrola com *referência à interpretação do próprio autor* do que apareceu antes e à *sua avaliação* de como aquilo que já foi escrito e está sendo escrito será recebido pelo leitor. Se considerarmos a leitura como sendo receptiva, portanto, então a escrita enquanto uso deve ser parcialmente receptiva também [grifos nossos] (Ibidem, pp. 90-91).

Vejamos também o que ele tem a nos dizer sobre a atividade da leitura. Ele utiliza o termo *compreensão* para se referir à habilidade de reconhecer orações e significados enquanto elementos lingüísticos, ou seja, quanto à forma. O termo *leitura* é mantido para designar a força que as orações assumem no uso comunicativo. Da mesma maneira que designa a *conversação* como a integração entre o dizer e o ouvir, colocando-a como capacidade comunicativa a ser atingida pelo aprendiz. Ele ainda nos fala da *interpretação* como a capacidade comum tanto para a escrita quanto para a leitura. Define a interpretação como a capacidade que “[...] nos possibilita criar ou recriar discurso partindo dos recursos disponíveis no sistema lingüístico e, em certas ocasiões, a partir de outros símbolos convencionais [...]” (WIDDOWSON, 1991, p. 91). Abaixo vemos outra tabela que bem resume as novas distinções das habilidades de linguagem associadas à linguagem escrita.

Tabela 3 – Representação de habilidades em linguagem escrita (proposta de Widdowson)



Fonte: (Adaptado de WIDDOWSON, 1991, p. 92)

Vale ressaltar ainda que o termo interpretação encontra-se entre parênteses porque designa um processo psicológico, visto que ela (a interpretação) não se apresenta como uma atividade social, pois é uma atividade interna da mente e que não se materializa. Se a compararmos com a conversação, veremos que esta (a conversa) tem um comportamento observável e que está aberto à verificação enquanto que a interpretação não. Em uma seção mais a frente, trataremos mais detalhadamente sobre os aspectos da interpretação.

2.2.2.4 Atividades recíprocas e não-recíprocas

Widdowson aponta para uma questão bastante interessante que é a reciprocidade, vista como outra maneira de conceber as habilidades de linguagem e tomadas como comunicação *recíproca* e *não-recíproca*.

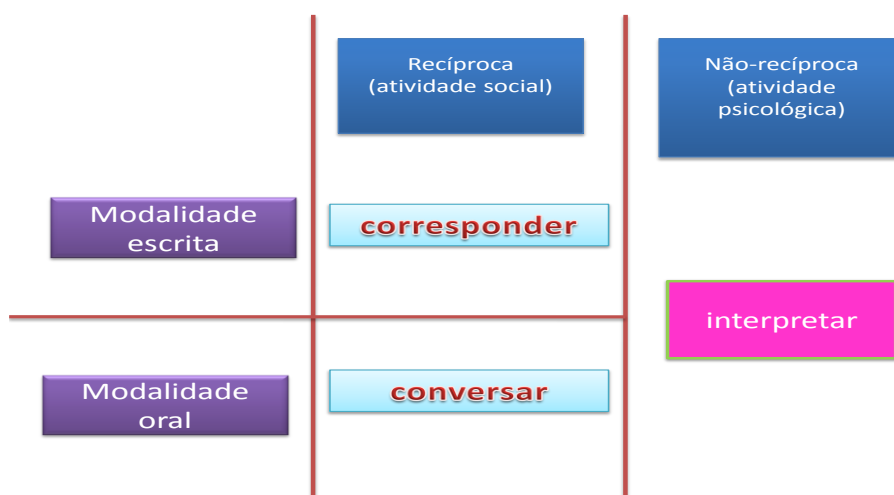
Retomando a explicitação de que a conversa é a interrelação entre o dizer e o ouvir, o autor a dispõe como atividade recíproca, uma vez que esta toma a forma de uma troca entre dois ou mais participantes, aonde cada qual toma turnos para dizer alguma coisa. Essa especificação entra na percepção das atividades de linguagem falada. Porém, o autor não assume uma postura tão rígida e fechada em relação a essa reciprocidade, já que nem todo discurso falado é totalmente interativo. Cita o exemplo de uma palestra, na qual não ocorre

uma manifestação com palavras por parte de quem escuta, ferindo assim o princípio da troca entre os participantes. Nesse caso, a comunicação não é recíproca. Mas, esse exemplo pode ser visto muito mais como exceção, do que como regularidade, pois não estamos a todo instante ouvindo palestras.

Em relação à atividade de linguagem escrita, o escrever e o ler são tomados como não-recíprocos, pois vimos anteriormente que, são atividades relativamente interdependentes, embora algumas de suas formas possam ser recíprocas. Nesse momento surge então uma nova terminologia. É o que Widdowson designa como *correspondência*, que é a maneira recíproca de comunicação em discurso escrito.

“Assim, corresponder-se com alguém é a expressão observável do processo interpretativo em relação ao discurso escrito exatamente da mesma forma que conversar é a expressão concreta desse processo com relação ao discurso oral” (WIDDOWSON, 1991, p. 94). Podemos observar que ao invés de citar a interpretação, o autor utiliza-se do termo correspondência. Isso se deve ao fato da interpretação fazer parte de um processo psicológico e já que estamos falando de expressão concreta, a correspondência adequa-se melhor a essa situação. Vejamos abaixo a representação das habilidades em termos de reciprocidade para melhor entendermos a elucidação feita pelo autor.

Tabela 4 – Representação de habilidades em termos de reciprocidade



Fonte: (Adaptado de WIDDOWSON, 1991, p. 94)

Pelo que temos visto até aqui sobre as habilidades de linguagem, podemos observar que elas podem ser classificadas por três maneiras: pelo recurso ao meio; pelo recurso à modalidade; pelo recurso ao modo. Vejamos cada uma detalhadamente. Pelo recurso ao meio temos a fala e a composição como produtivas respectivamente nos meios visual e auditivo. A audição e a compreensão como receptivas. Pelo recurso à modalidade, ou seja, “[...] a maneira pela qual o sistema lingüístico é realizado enquanto uso em atos de comunicação, podemos distinguir uma modalidade escrita na qual a interpretação é expressa produtivamente enquanto escrita ou receptivamente na leitura [...]” (WIDDOWSON, 1991, p. 94). Ainda podemos distinguir uma modalidade falada que é realizada produtivamente na forma do dizer e receptivamente na forma do ouvir. Pelo recurso ao modo, ou seja, como tipo de atividade social, podemos distinguir as habilidades recíprocas de corresponder na modalidade escrita e de conversar na modalidade falada. Em oposição, temos ainda a habilidade da interpretação como não-recíproca.

2.2.2.5 Habilidades linguísticas e Capacidades comunicativas

Os termos habilidade e capacidade vinham sendo utilizados, até este momento, indistintamente e como sinônimos. Widdowson vem nos propor, a partir de agora, uma reavaliação desses termos, definindo-os separadamente. Para ele, as habilidades linguísticas são aquelas que se referem à maneira pela qual o sistema da língua se manifesta, ou como é percebido se manifestar como forma. Elas se definem com base no meio e são: o falar, o escutar, o compor e o compreender. Já as habilidades que são definidas pelo modo e modalidade se realizam enquanto uso e, portanto, não serão mais chamadas de habilidades e sim, de *capacidades comunicativas*. Isso nos leva a concluir que as capacidades comunicativas englobam as habilidades linguísticas, mas as habilidades linguísticas não englobam as capacidades comunicativas. Dessa forma, o fim último na aprendizagem de uma LE é “[...] a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência, seja ela mantida implícita como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler” (WIDDOWSON, 1991, p. 97). Contudo, vale ressaltar que o que está em jogo nesse momento

não é o objetivo da aprendizagem de línguas, mas sobretudo, como atingir essa meta. Sabemos que tradicionalmente o foco de atenção no ensino de LE tem sido o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Porém, isso sugere que a aprendizagem dessas habilidades linguísticas não tem garantido a aquisição da capacidade comunicativa em dada língua.

De acordo com o que apontamos anteriormente, as capacidades incluem as habilidades: não se podem adquirir as primeiras sem adquirir as últimas. Eis, então a questão: como ensinar as habilidades, não como um produto auto-suficiente mas como um aspecto da competência comunicativa. Como relacionar habilidades com capacidades, forma com uso? (WIDDOWSON,1991, pp. 97-98)

O autor vem justamente nos levar ao questionamento sobre a importância de entendermos os novos conceitos por ele apontados. É importante entendermos que suas postulações não descartam por definitivo o trabalho com as quatro habilidades. Contudo, o que está em jogo aqui é que ao invés de pensarmos as quatro habilidades como meta única a ser atingida nas aulas de LE, devemos entendê-las como um aspecto da competência comunicativa. Olhando por este prisma, as possibilidades de trabalho com o potencial comunicativo das línguas ampliam-se consideravelmente.

2.2.2.6. Outros aspectos da Interpretação

Widdowson nos esclarece mais sobre a capacidade da interpretação. O autor a distingue como *retrospectiva* e *prospectiva*. Na medida em que dada proposição apresenta uma força retrospectiva, ou seja, que mantém relação com o que a precede, ela será distinta como retrospectiva. Porém, a interpretação também tem um valor prospectivo na medida em que realiza predições sobre qual proposição poderá suceder a anterior.

Para o autor, “a capacidade interpretativa que subjaz a leitura eficiente inclui, portanto, a percepção do valor proposicional e da força ilocucionária através do alçamento daquilo que precede e da predição do valor retórico daquilo que segue” (WIDDOWSON,

1991, p. 102). Contudo, para ele isso ainda não é tudo. Temos visto até agora o processo de interpretação como aquele no qual assimilamos os sentidos. Mas, vale discutir também que o processo de interpretação não é apenas de *assimilação*, pois ler, por exemplo, inclui um processo tanto de discriminação quanto de assimilação.

Quando lemos avaliamos a significação relativa da informação que recebemos, reconhecemos que parte dela, por exemplo, tem um papel meramente coadjuvante: está lá para facilitar a construção da mensagem principal, de tal maneira que, uma vez cumprida essa função, ela pode ser posta de lado. É essa capacidade de discriminar significação relativa que nos faculta tomar notas e redigir resumos. (WIDDOWSON, 1991, p. 102)

Essa capacidade é o que podemos chamar de discriminação. Assim é que podemos reconhecer que a interpretação é um processo que engloba tanto a *assimilação* quanto a *discriminação*. Outro ponto merece ser levantado sobre a interpretação. Podemos observar que esta não opera apenas no texto verbal. Opera também no discurso como um todo, sendo esse não totalmente verbal. Grande parte do discurso inclui um componente verbal, contudo esse componente é apenas uma parte e uma parte dependente, do evento comunicativo. Vimos que a comunicação da modalidade falada não se realiza pelo falar, mas pelo dizer e que esse dizer, inclui aspectos que ultrapassam o puramente verbal, uma vez que se utiliza de recursos como o gesto, a expressão facial, que não são aspectos mediados pelo verbal e sim, pelo visual. Desta maneira, podemos concluir que as capacidades de dizer e ouvir, podem operar tanto em traços verbais quanto nos não-verbais. Também podemos encontrar no próprio discurso escrito a presença de elementos não-verbais. Desse modo, o autor nos esclarece que a interpretação de discurso escrito inclui o processamento de elementos não-verbais e o reconhecimento da sua relação com o texto verbal. Ele nos mostra que as capacidades comunicativas operam em tudo o que é comunicativo e essa operação atua em tudo no discurso como um todo. Por outro lado, as habilidades linguísticas só podem operar no que se manifesta verbalmente.

Agora que entendemos as postulações de Widdowson e a nova proposta que este autor nos apresenta para um ensino de LE mais pautado no uso e na comunicação, passaremos ao capítulo 03. Neste tratamos de observar a trajetória que o ensino de Língua Estrangeira no Brasil percorreu, desde o momento em que estas ocupavam um papel secundário até o

momento em que elas ganham maior visibilidade. Observaremos ainda quando se dá o início da fase de regulamentação desse ensino. Vale também ressaltar que no capítulo 03 partimos inicialmente da trajetória do ensino das primeiras línguas estrangeiras que foram ensinadas no Brasil até chegarmos ao ensino de Espanhol, nosso principal objeto de enfoque.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL

Nesse capítulo, apresentamos a segunda base teórica que também nos servirá de aporte para esta pesquisa. Nele, tratamos de apontar o percurso histórico que o ensino de Línguas Estrangeiras percorreu no Brasil. Como ponto de partida, tomamos o ensino de LE no Período Colonial, passando pelo Período Imperial e chegando ao Período Republicano. Logo após, tratamos de abordar o processo de regulamentação do ensino de Espanhol a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, da LDB de 1971, da LDB de 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000, dos Parâmetros Complementares (PCN+) de 2002, da Lei 11. 161/2005 e por fim, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) de 2006.

3.1 O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil

Para que cheguemos ao atual momento do ensino de Espanhol em nosso país, faz-se necessária uma contextualização histórica do processo de evolução do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil.

3.1.1 O Período Colonial

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil podemos encontrar um episódio certamente bastante curioso. Se pararmos para refletir, veremos que de fato, a primeira língua estrangeira ensinada aqui foi o português. Isto porque para os nativos indígenas esta era uma língua totalmente estranha àquela que eles estavam acostumados a utilizar para a sua comunicação e em suas práticas sociais. Contudo, oficialmente o ensino de

línguas estrangeiras só passa a ser considerado como tal a partir da fundação, pelos jesuítas, das primeiras escolas destinadas a “catequizar” os índios.

Segundo Leffa (1999, p.03), [...] “pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, *grego e latim*, e posteriormente nas línguas modernas: *francês, inglês, alemão e italiano*” [...] [Grifos nossos].

O grego e o latim, denominadas línguas clássicas, eram as disciplinas de línguas dominantes no período colonial. O interessante é observarmos que elas continuaram a ter uma grande importância mesmo após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. A relevância dada a estas línguas era tanta, que as demais disciplinas tais como o português ou o vernáculo, a história e a geografia, por exemplo, eram ensinadas sob a mediação das línguas clássicas e isto por intermédio dos exercícios de tradução e dos comentários de autores lidos.

Contudo, o que não podemos deixar de observar é que as questões referentes ao ensino de LE no Brasil estiveram marcadas desde o seu princípio por uma forte ausência de reflexão. Este fato nos leva a questionar a seriedade com que o ensino de LE era pautado. Na opinião de Leffa, o ensino de LE no Brasil apresenta problemas e atrasos desde o seu início:

Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em *termos de conteúdo* (línguas escolhidas) como de *metodologia* (método da tradução, método direto, etc.). (1999, p. 02) [grifos nossos]

Percebemos que duas importantes questões são apontadas: *a escolha de conteúdo*, que está diretamente ligada à própria língua ensinada e *a metodologia* aplicada, esta relacionada aos tipos de métodos utilizados para tal ensino. Observando estas questões podemos entender um pouco da realidade atual do ensino de LE no Brasil, pois percebemos que desde o seu início este ensino foi marcado por atrasos, pouca reflexão e imaturidade por parte dos responsáveis pela escolha dos idiomas e da metodologia. Parece-nos que o foco do ensino de LE estava muito mais concentrado em imitar os modelos europeus do que em criar, ou pelo menos, adaptar a metodologia de ensino à realidade brasileira e às condições de vida e de aprendizagem de nossos educandos. A sensação que temos é a de que estamos sempre com um pé atrás, caminhando à sombra dos modelos europeus e incorporando moldes e práticas que não condizem com a nossa realidade e principalmente, com as nossas necessidades.

Somente a partir de 1808, com o início do Período Imperial, marcado principalmente pela chegada da Família Real Portuguesa, o ensino de LE no Brasil ganha uma nova configuração, pois se abre agora um espaço, embora ainda bem delimitado, para o ensino de novas línguas. Estas foram denominadas de línguas modernas em contraposição às línguas clássicas (latim e grego), ganhando destaque principalmente o inglês e o francês.

3.1.2 O Período Imperial

A chegada da Corte Real Portuguesa caracteriza um momento marcante e decisivo para o ensino de LE no Brasil e uma consequência direta desse acontecimento é a criação, em 1837, do Colégio Público Pedro II. Tal instituição se tornou uma referência em ensino para todo o país, incluindo-se aqui o ensino de línguas estrangeiras tais como: o latim, o grego, o francês, o inglês e, algum tempo depois, o alemão e o italiano e muito recentemente, o espanhol. É interessante observarmos que o Colégio Pedro II, até meados de 1950, foi tomado como referencial de ensino principalmente na rede privada, embora fosse esta uma escola pública. Dessa forma, podemos observar que a imensa lacuna que hoje tanto distancia as realidades entre a escola pública e a escola privada em nosso país, nem sempre existiu.

Em 1855 ocorre uma reforma no currículo da escola secundária e esta possibilita um grande avanço para o ensino das línguas modernas, dando a elas a possibilidade de adquirir um status ao menos semelhante ao que as línguas clássicas ainda detinham.

Na opinião de Leffa (1999), o ensino das línguas modernas no currículo escolar do Período Imperial apresenta dois problemas considerados graves pelo autor. São eles: a falta de metodologia adequada e os problemas com a administração.

A metodologia utilizada para o ensino das línguas modernas, chamadas de línguas vivas, era a mesma utilizada anteriormente para o ensino das línguas clássicas, também chamadas de línguas mortas, ou seja, todo o trabalho estava voltado para cansativos exercícios de tradução de textos e de análises gramaticais. Não ocorreu uma reflexão e tampouco uma readequação da metodologia aplicada às línguas modernas, demonstrando assim que a concepção de que o ensino de uma língua deve estar apenas focalizado nos aspectos gramaticais provém já deste período e se alonga ainda até hoje.

Sobre a questão da administração, o agravante é que todas as decisões, incluindo-se principalmente a de escolha do currículo, estavam centralizadas nas congregações que

gerenciavam os colégios e estas, apesar do grande poder que detinham, demonstravam pouca competência para entender e acompanhar a complexidade do ensino de uma língua estrangeira. Para Chagas (1957, p.88), “subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas.” Assim, vemos que muitos dos problemas existentes hoje e que são relativos justamente à questão de metodologia e ao gerenciamento do currículo escolar tem seu início no Período Imperial.

Outro importante aspecto apontado por Leffa (1999) e que também tem sua origem no Império é a questão da decadência do ensino de línguas, pois a rigidez dos exames da escola secundária, os chamados exames preparatórios ou de madureza, tinham o objetivo tão somente de atribuir aos alunos uma nota e assim permitir que estes avançassem nas séries posteriores. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 5 - O ensino das línguas no império em horas de estudo semanais

ANO	LATIM	GREGO	FRANCES	INGLES	ALEMAO	ITALIANO	TOTAL EM HORAS
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

Fonte: (LEFFA, 1999, pp. 5-6)

Como podemos observar, o ensino de LE no Império priorizava a quantidade e não a qualidade. Os alunos estudavam quatro e às vezes, até cinco línguas. Embora o quantitativo de línguas ofertadas tenha permanecido durante todo o período, vemos que o número de horas estudadas foi sendo reduzido gradativamente.

3.1.3 O Período Republicano

Uma característica marcante do ensino de LE no Brasil é a sua constante oscilação, visto que em determinados períodos o ensino é considerado relevante e em outros, pouco relevante. No Período Republicano, podemos ver claramente tais oscilações. Vemos que logo em seu início, o ensino de LE passa por uma drástica redução da carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Vejamos a seguinte tabela:

Tabela 6 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo semanais

ANO	LATIM	GREGO	FRANCES	INGLES	ALEMAO	ITALIANO	ESPAÑHOL	TOTAL EM HORAS
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23

Fonte: (LEFFA, 1999, p. 7)

Como podemos observar, o ensino do grego é extinto. O italiano não é mais oferecido ou torna-se facultativo. O inglês e o alemão tornam-se exclusivos, porém o aluno só pode optar por apenas uma das duas. Outro ponto que vale ressaltar é que neste período a frequência nas aulas era livre e isso de alguma maneira dava às aulas de LE um caráter de "não oficialidade", assim o ensino era substituído por uma prova de estudos "realizada por

meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior” (CHAGAS, 1957, p. 89).

O espanhol somente é introduzido no currículo do Colégio Pedro II em 1919, porém como uma disciplina ainda optativa. Contudo, podemos observar que o Colégio Pedro II, já nesta fase, não era mais a única instituição cujas atividades estavam voltadas ao ensino de LE. Em paralelo ocorrem dois outros movimentos, que são:

Por um lado, no início do século XX, algumas instituições educativas estadunidenses de caráter religioso (principalmente protestantes e evangélicos) se instalam no Rio de Janeiro, Recife, Salvador, São Paulo e Minas Gerais. Por outro lado, o final do século XIX e o início do século XX, foi um período caracterizado por uma grande emigração para o Brasil. Os imigrantes (alemães, italianos, poloneses, ucranianos, etc.) fundaram escolas baseadas no seu idioma, dando lugar à criação no sul do país das primeiras escolas bilíngües que contaram inicialmente com o apoio do governo federal. (MARTINEZ e LASECA, 2008, p. 52)

Dessa forma, vemos que surgem já neste momento, movimentos de propagação do ensino de uma LE paralelos ao movimento que anteriormente tinha como único representante, o Colégio Pedro II. Tal movimento era de iniciativa não governamental (por parte de grupos socialmente organizados) e em paralelo, também governamental, uma vez que contava com o financiamento federal. Com a propagação de outros movimentos pró-ensino de línguas estrangeiras, vemos pouco a pouco consolidar-se, em contrapartida, o ensino privativo de LE em nosso país.

3.1.4 A Reforma de 1931

Em 1930, o Brasil passa por um Golpe Militar que institui uma Ditadura conhecida como o “Estado Novo” e cujo presidente nomeado foi Getúlio Vargas. Entre as ações que mais marcaram a gestão de Vargas, está a intensa campanha de nacionalização da educação, tendo esta um reflexo direto nas escolas de imigrantes e no ensino de LE. Muitas escolas de imigrantes foram fechadas ou convertidas em escolas públicas. O ensino de LE para menores de quatorze anos foi proibido e uma tremenda repressão ao ensino bilíngüe foi instaurada, incluindo-se aqui atos como a prisão de professores e a destruição de material

didático. Alguns Decretos foram instaurados para apoiar tais medidas rigorosas. Os principais foram:

§Decreto nº 20.833 de 1931: pelo qual se eliminam os postos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II e se implanta o denominado “*Método direto intuitivo*” consistente em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.

§Decreto nº 406 de 1938: no qual se declarava que todo material utilizado na escola elementar devia ser elaborado em português; que todos os professores e diretores de escola tinham que ser brasileiros natos; se proibia a circulação de qualquer material em língua estrangeira no âmbito rural e se proibia o ensino de línguas estrangeiras aos menores de 14 anos.

§Decreto nº 1.545 de 1939: instruía os secretários estaduais de educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo dos estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de geografia e história do Brasil; e, finalmente, proibia o uso de línguas estrangeiras em assembléias e reuniões públicas.

§Decreto nº 3.580 de 1941: proibia a importação de livros de texto de língua estrangeira para o ensino elementar e estabelecia sua produção em território nacional. (MARTINEZ e LASECA, 2008, p. 53)

Nesta fase em que os decretos estavam em validação, o ensino de LE no Brasil atravessou um crítico momento. A intensa repressão ao ensino bilíngue acarretou em atos extremos como a prisão de professores e a destruição de material didático. Tais ações tiveram um reflexo direto e negativo no ensino de LE. Martinez e Laseca (2008, p. 53) nos confirmam tal percepção:

Na prática, estas medidas tiveram um efeito devastador para o ensino de idiomas no Brasil e os possíveis benefícios do “*Método Direto Intuitivo*” se viram anulados pelo exíguo número de horas reservadas aos idiomas modernos e pela carência de professores com formação lingüística e pedagógica adequada.

Em 1931, é criado o Ministério da Educação e Saúde para centralizar e fortalecer ainda mais as drásticas medidas que vinham sendo adotadas. Também é iniciada a “Reforma Francisco de Campos”, nome do então ministro da educação, cuja proposta principal era: “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada” (CHAGAS, 1957, p. 89).

Entre as principais modificações que ocorreram, temos: a extinção da frequência livre e a instituição do regime seriado obrigatório, objetivando assim não apenas a preparação do aluno para a universidade, mas a promoção da formação integral do adolescente. Contudo,

as mudanças mais significativas estão no âmbito do ensino de LE e estão relacionadas ao conteúdo e à metodologia.

No campo do *conteúdo* é dada mais ênfase ao ensino das línguas modernas, sendo a carga horária do latim consideravelmente reduzida. Já no campo da *metodologia*, introduz-se o método direto, sendo este aplicado inicialmente no Colégio Pedro II pelo professor Carneiro Leão.

3.1.5 A Reforma Capanema

A Lei Orgânica de Ensino Secundário (Lei 4.244) é promulgada em 09 de abril 1942, ainda sob o governo de Vargas. Nela, tem início uma reforma que ficou conhecida por Reforma Capanema. O principal mérito desta reforma foi a equiparação de todas as modalidades de ensino médio: secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola, agindo desta forma para a democratização do ensino, uma vez que confere a todos os cursos o mesmo status. Contudo, há quem acuse a proposta desta reforma como fascista e de que esta promovia o classicismo aristocrático e acadêmico. Porém, entre as propostas que figuravam nesta reforma, estava a de “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (CHAGAS, 1957, p. 94). Assim, no discurso do próprio ministro Capanema, é exposta a idéia de que o ensino não deve ficar apenas detido em aspectos instrumentais.

A divisão do que hoje conhecemos por ensino médio, no período desta reforma ficou assim configurado: em um primeiro ciclo tínhamos o “ginásio” com uma duração de quatro anos; um segundo ciclo, subdividido em: “clássico” e “científico”. Para o clássico, ficou a responsabilidade de lidar com o ensino das línguas clássicas e das modernas. Para o científico, a do ensino das ciências tais como: a física, a química, a matemática e etc.

Outra proposta desta reforma foi em relação à questão metodológica. Enfatizando o que já havia sido iniciado na reforma de 1931, esta também recomendava o uso do método direto. Contudo vemos que, de certa forma, tal proposta ocasiona um conflito, pois enquanto o método direto conduz a um ensino que seja prático e instrumental, por outro, outra proposta chama a atenção também para objetivos educativos e culturais, conforme mencionado

anteriormente. Para que tais objetivos propostos fossem alcançados, alguns instrumentos foram definidos. Nas palavras de Leffa (1999, p. 10), lemos que:

Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos, foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica em sala de aula. O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais “de preferência ilustrados” dentro e fora da sala de aula, começando com “histórias fáceis” e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados.

O Ministério da Educação adquiriu mais poder, centralizando assim a educação nacional. Dele partiam quase todas as decisões, desde a escolha das línguas a serem ensinadas até a metodologia a ser aplicada e o programa a ser desenvolvido.

No caso do ensino de LE, podemos considerar que este foi um período de bonança, pois seu ensino foi enfatizado. Entre as disciplinas obrigatórias que figuravam no Ginásio estavam o latim, o francês e o inglês. No Colegial, o francês, o inglês, o espanhol, o latim e o grego. Pela primeira vez, temos o ensino do espanhol e isto se deve ao fato de que por consequência da evolução da II Guerra Mundial, o ensino do alemão e do italiano foi suprimido. Porém, o número de horas destinadas ao espanhol ainda era escasso e isto fez com que no contexto educativo brasileiro desta fase, o espanhol ocupasse um lugar de pouca relevância.

Na opinião de Leffa (1999), sem dúvida o ensino de LE no Brasil foi bastante valorizado durante o período de duração da Reforma Capanema.

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um instrumento fascista pela sua exaltação ao nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (1999, pp.11-12)

Contudo, neste momento, tem início a consolidação da dependência econômica do Brasil com os Estados Unidos. Isto tem reflexo direto no ensino de LE em nosso país, pois as

questões econômicas são tomadas como justificativa para a valorização do ensino de inglês diante das demais línguas estrangeiras no contexto educativo brasileiro.

3.1.6 A LDB de 1961

A tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira teve início em 1948. Somente em 20 de dezembro de 1961, ou seja, treze anos depois, é que ela veio a ser aprovada e publicada. Isto nos leva a perceber que muitas das mudanças efetivas no sistema educativo brasileiro tem ocorrido em um trajeto temporal lento. Contudo, não podemos deixar de elucidar as várias mudanças que ocorreram com esta Lei.

No campo do ensino de LE, as mesmas deixam de ser obrigatórias, pois a cada Estado competia o direito de optar pela inclusão de línguas estrangeiras em seu currículo. Os sete anos do ensino médio são mantidos, ainda com a divisão entre o ginásio e o colegial. Um processo de descentralização do ensino é iniciado com a criação do Conselho Federal de Educação, que estabelecia quais as disciplinas seriam obrigatórias, e dos Conselhos Estaduais de Educação, que estabeleciam quais seriam as disciplinas optativas.

As disciplinas obrigatórias determinadas pelo Conselho Federal foram: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Assim, vemos que as línguas estrangeiras foram definidas como disciplinas optativas e a consequência direta desta mudança é que a escolha do idioma a ser ensinado ficava a cargo do próprio centro escolar. Outra consequência é generalização do ensino de inglês, pois o latim é retirado do currículo, o francês teve sua carga horária drasticamente reduzida e desta forma, cria-se um ambiente totalmente propício à expansão do inglês. Contudo, em termos gerais, esta primeira LDB não trouxe muitos avanços no ensino de LE e na verdade, ocasionou uma significativa redução da carga horária destinada ao ensino das mesmas.

Demonstrando uma visão bastante crítica da LDB de 1961, Leffa (1999) nos diz que:

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos

países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (1999, p. 13)

Parece-nos que esta primeira tentativa “de direcionar e de criar bases” para a educação nacional não apresentou reflexos de transformações tão positivas, principalmente no que concerne ao ensino de LE.

3.1.7 A LDB de 1971

Em 11 de agosto de 1971 é instituída a segunda LDB brasileira. De certa maneira, esta pode ser considerada uma continuidade da primeira, pelo menos em relação ao ensino de idiomas. O ensino foi reduzido de 12 para 11 anos. Ocorreu uma reformulação na nomenclatura usada para classificar os níveis escolares. Introduziu-se o 1º grau com uma duração de 08 anos e também o 2º grau, com uma duração de três anos.

A redução de um ano de escolaridade trouxe como consequência direta a drástica redução nas horas destinadas às línguas estrangeiras. Assim, podemos perceber que de fato, a aprendizagem de uma LE mantém seu papel marginal, havendo uma grande diminuição de obrigatoriedade no ensino das mesmas. Para agravar ainda mais a situação, um parecer do Conselho Federal dizia que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” e dentro das condições de cada instituição escolar. Isto certamente acarretou na supressão do ensino de idiomas em muitas escolas. Não era pequeno o número de estudantes que passavam pelo 1º e o 2º graus sem jamais terem estudado uma única LE.

Retomando um pouco a questão do ensino de espanhol, depois de sua implantação pela Reforma Capanema, transcorridos quase 20 anos, houve uma saída quase que total do espanhol no espaço educativo brasileiro. Apenas por volta dos anos 80, com o surgimento das primeiras Associações de Professores de Espanhol é que ocorre uma reintrodução do espanhol em nosso sistema educativo por meio de sua inclusão no currículo de alguns Estados, principalmente nos exames do Vestibular.

3.2 O processo de expansão e de normatização do ensino do Espanhol

3.2.1 A LDB de 1996

Por entendermos que é a partir da LDB de 1996, que o ensino de LE e incluindo-se aqui, o do Espanhol, ganha de fato uma nova configuração no contexto educacional brasileiro, é que resolvemos iniciar a partir desta nova LDB esta seção que trata do processo de expansão e de normatização do ensino de Espanhol no Brasil.

Em 20 de dezembro de 1996 é instituída a Lei 9.394, a terceira LDB brasileira, surgindo justamente da necessidade latente de se reformular as questões educacionais no Brasil.

Em virtude de nossos propósitos investigativos ao citarmos neste texto a LDB, faremos alguns recortes do texto original e em seguida, os comentários referentes aos mesmos.⁴

No que concerne aos princípios da Educação, no Artigo 1º lemos:

“a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições coletivas de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (LDB, on-line)

A LDB revela um conceito de educação bastante abrangente, como um processo que ultrapassa os limites de uma instituição escolar. A educação é vista como um processo formativo de responsabilidade compartilhada pelos diversos segmentos de nossa sociedade. Assim, a educação deve ser construída por todos os cidadãos, e não somente por aqueles que estão diretamente vinculados a uma instituição escolar.

No Artigo 2º lemos:

“a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

⁴Todos os trechos da LDB aqui citados foram extraídos de sua versão online que está disponível no site <<http://www.planalto.gov.br/Leis/L9394.html>>. Essa versão on-line não contém paginação.

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDB, on-line)

Neste artigo, encontramos uma visão de educação mais voltada para o âmbito institucional, embora reafirme que a educação também é dever da família. Contudo, vendo a educação enquanto dever do Estado instaura-se a responsabilidade do mesmo em criar e proporcionar os mecanismos de acesso dos educandos a uma educação de qualidade, no sentido de que encontrem condições de estrutura física e humana favoráveis a uma boa aprendizagem e que assim lhes permita uma boa qualificação profissional.

No Artigo 8º lemos:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino.

§1º - Caberá à União a coordenação da política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§2º - Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (LDB, on-line)

As atribuições da União, dos Estados e dos Municípios estão bem delineadas neste artigo. Os sistemas de ensino gozam de total liberdade para organizarem as suas próprias políticas educacionais.

No Capítulo 5º, Artigo 21 lemos: “a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio; [...]” (LDB, on-line). Entre as principais reformulações que a nova LDB traz, essa é a que confere uma nova identidade ao ensino médio, uma vez que determina que o mesmo agora faça parte da Educação Básica.

Entre as mudanças mais significativas desta nova LDB, está a substituição do 1º e 2º graus pela nova nomenclatura: ensino fundamental e ensino médio. “A LDB foi a principal referência legal que reformulou as mudanças no ensino médio e estabeleceu os princípios e finalidades da Educação Nacional.” (MEC, Políticas de Ensino Médio, on-line)

No Artigo 22 lemos: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, on-line). Este artigo refere-se às disposições gerais da Educação Básica.

Como podemos observar, a Educação Básica assume a finalidade de desenvolver os educandos em dois aspectos principais: o *humano* e o *profissional*. É responsável por uma educação que leve o aluno a desenvolver e a “exercer” a cidadania, tornando-se “indispensável” para que o educando entenda-se enquanto ser humano, presente e atuante em seu meio social. Também se torna responsável por uma educação institucional, ou seja, fornecedora de conteúdos e instrumentos capazes de levar o educando a uma qualificação profissional e conseqüentemente, ao progresso na formação escolhida. Vemos que assumindo este novo perfil, a Educação Básica e o ensino médio ganham uma nova responsabilidade: a de promover a formação e a preparação dos alunos frente ao mundo globalizado e ao mundo do trabalho.

O Artigo 35 menciona as finalidades do então instituído ensino médio. Entre as principais finalidades desse nível estão:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, on-line)

Como podemos observar, ao ensino médio compete a responsabilidade de consolidar e de aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente no ensino fundamental. Tal processo deve permitir ao educando a possibilidade de prosseguimento dos estudos em níveis mais elevados. Também deve preparar o aluno para o trabalho e a cidadania. Contudo, vale ressaltar que esta formação não consiste em formar um técnico para o trabalho, visto que a nova LDB indica não ser esta a função da escola formal.

O que a escola formal deve fazer é possibilitar ao aluno os conhecimentos básicos sobre as diversas profissões existentes e de suas oportunidades no mercado trabalhista. E isto nos leva ao entendimento de que todas as disciplinas cursadas no ensino médio, em tese, devem ter a mesma relevância para os alunos, uma vez que o conhecimento expressado por elas deverá unir-se para proporcionar aos educandos “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos” já mencionados anteriormente.

Passemos agora a observar qual o lugar reservado pela nova LDB ao ensino de LE. Começemos pelo artigo 26, parágrafo 5º: “na parte diversificada do currículo se incluirá, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” Como podemos constatar, a nova LDB confere ao ensino de LE um caráter obrigatório ainda no ensino fundamental. Ao mencionar o ensino de “pelo menos uma língua estrangeira moderna”, aponta para uma melhoria em relação às LDBs de 1961 e de 1971.

No Artigo 36, parágrafo 3º, podemos ler as disposições do currículo do ensino médio. Lemos que “[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. O ensino de uma LE também se torna obrigatório no ensino médio, cabendo à cada instituição escolar escolher a língua a ser ensinada e de acordo com as possibilidades da mesma. Na visão de Martinez e Laseca (2008, pp. 57 e 58):

Na prática, a situação varia pouco no Ensino Fundamental com relação ao que vinha existindo na realidade. Isto é, a preponderância quase absoluta do inglês, mas no Ensino Médio introduz a possibilidade de uma segunda língua estrangeira como optativa, o qual, sem dúvida, oferece um importante campo de crescimento para o espanhol.

É a partir da nova LDB que o destino do ensino de Espanhol no Brasil passa a ser norteado, pois aí se advoga pela obrigatoriedade de uma Língua Estrangeira Moderna. Uma vez que não determina qual seria essa língua, a LDB abre caminho para que outro(s) idioma(s), além do Inglês, possa(m) ser incorporados à rede pública de ensino, incluindo-se assim a possibilidade dos alunos estudarem o Espanhol, por exemplo. Nos PCN(1999, 49; 63) pode-se ler que:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. [...] assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Com isto, percebemos que as Línguas Estrangeiras Modernas ganham um lugar de destaque na sociedade globalizada e competitiva em que vivemos. O conhecimento de uma LE pode ser decisivo para uma pessoa no momento de uma oportunidade de emprego. Às Línguas Estrangeiras Modernas lhe é atribuído um valor equivalente ao das demais disciplinas do currículo escolar.

3.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM

Logo após a LDB, e dando seguimento ao processo iniciado desde a sua publicação, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, para o Ensino Fundamental e, em 1999, para o Ensino Médio (PCNEM). Como esta pesquisa destina-se a observar aspectos do ensino de Espanhol no Ensino Médio, nos deteremos aqui a considerar apenas o documento publicado em 1999.

Na Apresentação dos PCNEM, redigida pelo então Secretário de Educação Média e Tecnológica Ruy Leite Berger Filho, lemos alguns esclarecimentos prestados por ele:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (PCNEM, 1999, p. 13)

Diante de uma apresentação destas na qual o próprio Secretário de Educação admite que o ensino formal brasileiro “era” trabalhado fora de um contexto social e não condizente com a nossa realidade e com as nossas necessidades, o que podemos aguardar de tal documento é que este traga ao menos uma nova visão e acima de tudo, novas orientações ao professor e ao processo de ensino. Ele admite ainda que tal ensino estava baseado em conteúdos que priorizavam o acúmulo de informações que muitas vezes não eram absorvidas e tampouco aplicadas pelos alunos. Em contrapartida, propõe o uso da interdisciplinaridade como uma alternativa para melhorar e suprir as deficiências deste ensino. Desta forma, podemos deduzir que nos PCNEM encontraremos uma proposta com um duplo caminho: o de

difundir os princípios da reforma curricular iniciada pela LDB de 1996 e o de orientar a prática docente, em busca de novas abordagens e metodologias.

Em relação ao ensino médio, podemos encontrar no documento que:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. (PCNEM, 1999, p. 16)

Ao propor estas perspectivas para o Ensino Médio, o documento também contempla o ensino de LE e nos leva ao entendimento de que o ensino de uma língua não deve ser reduzido a aspectos meramente gramaticais e a exercícios de memorização. Vejamos a parte em que os PCNEM tratam dos conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira:

A abordagem da língua por meio de textos permite a compreensão para além da gramática e do estudo metalinguístico. Com isso, o aluno percebe que o aprendizado linguístico não se resume a um conjunto de regras gramaticais, aplicáveis apenas à língua escrita. (p. 112)

Os PCNEM lançam um novo olhar e uma nova perspectiva para o ensino de línguas: o texto como o ponto de partida para a aprendizagem. Há que superar-se a abordagem meramente gramatical da língua para encarar-se o estudo linguístico a partir do texto, a nossa condição real de uso da língua, uma vez que nos comunicamos sob a forma de textos. Isto propicia aos nossos alunos a oportunidade de vivenciarem um estudo da língua em suas manifestações reais de uso, em sua prática social e incluindo-se assim o trabalho principalmente com a leitura. Sabemos que durante um longo período do ensino de línguas no Brasil, incluindo-se o vernáculo e as línguas estrangeiras, o objetivo maior dessas aulas era trabalhar os aspectos gramaticais e estruturais voltados para a escrita.

Com os PCNEM percebemos uma significativa mudança nos propósitos das aulas de línguas. Percebemos a importância de expormos os nossos alunos a leituras diferenciadas. Leituras “didáticas, paradidáticas, extra-didáticas, de cunho formal e informal, leitura informativa, de aprendizado e de lazer. Essa é uma das mais importantes funções que cabe ao professor de língua estrangeira hoje”. (PCNEM, 1999, p. 113)

O trabalho com a diversidade textual mobiliza competências de leitura também diversificadas. Isto é muito bom para o desenvolvimento dos alunos e vem de encontro às necessidades de comunicação da contemporaneidade. A capacidade de interagir e de reproduzir os diversos gêneros textuais em seus contextos de uso tem sido bastante valorizada e mais que isso, tem-se mostrado essencial aos dias atuais. O documento nos esclarece muito bem esta questão quando afirma que:

Além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (PCNEM, 1999, p. 151)

Vemos que o documento menciona as competências sociolinguística, discursiva e estratégica e que a nosso ver, todas mantem entre si uma relação de interdependência, pois para que a competência comunicativa seja desenvolvida, as demais também precisam ser desenvolvidas. Como podemos perceber, os PCNEM assumem uma perspectiva sociolinguística, considerando o contexto social e as situações de uso como fundamentais para que o aprendizado seja efetivado. Eles assumem uma visão de respeito às diversidades e às características regionais do país e as específicas de cada comunidade escolar, demonstrando, portanto, um caráter flexível e não-dogmático.

Assumem também uma perspectiva sociointeracional da aprendizagem na medida em que propõem o engajamento discursivo e, partem do pressuposto de que os sujeitos se constituem por meio da linguagem e em interação com os outros. Portanto, o desenvolvimento dos aprendizes estaria intimamente relacionado com as trocas que estes estabelecem com os demais e com o professor. A interação é um ponto essencial ao processo de aprendizagem de uma língua. Para Vygotsky (1984 apud JOSE, on-line) interação é:

Para Vygotsky, a interação é também responsável pelo desenvolvimento do indivíduo. Nesse caso há uma interação constante e contínua entre os processos internos e as influências do mundo social que o indivíduo interpretará/entenderá à sua própria maneira. Desta forma, a interação na sala de aula contribuirá muito no processo de aprendizagem.

Os PCNEM abordam e propõem um ensino de LE até certo ponto, inovador, demonstrando uma grande abertura ao engajamento de reflexões mais atuais sobre os estudos linguísticos e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Isto certamente aponta para um avanço significativo da visão e da metodologia aplicada ao ensino de LE, pois como sabemos, a tradição brasileira de ensino de LE proveniente do ensino das línguas clássicas, enfocava um ensino marcado pela abordagem meramente das estruturas gramaticais e de exercícios mecanizados e descontextualizados.

3.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares - PCN+

No final de 2002 foram publicados os PCN+ com o intuito de aprofundar a proposta inicial dos PCNEM (1999) através de exemplos concretos e estratégias de ação. O documento, que é especialmente dirigido aos professores apresenta, entre outras, orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas orientações são mais objetivas e tratam de como usar temas estruturadores do conhecimento para a organização do trabalho escolar.

Recapitulando que as Línguas Estrangeiras Modernas estão inseridas na grande área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, sobre as competências gerais da área, lemos:

A noção mais elementar de estrutura encerra a idéia de que o todo é maior que a soma das partes. Por isso, pode-se afirmar que também a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – como as duas outras – é mais que uma simples reunião de especialidades ou de disciplinas afins.
A concepção da área resulta de um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integradamente. (PCN+, 2002, p. 26)

Um dos conceitos básicos trabalhados nos PCN+ é o da interdisciplinaridade, uma vez que propõe um ensino integrado e convergente entre as diversas disciplinas. Na verdade é um tema que já havia sido mencionado anteriormente nos PCNEM e que os PCN+ retomam como que em um esforço de fazer-nos definitivamente entender e utilizar a interdisciplinaridade. “Cabe aos professores da área conduzirem o aprendizado de modo que

o aluno entenda o substrato comum, amplo, que ultrapassa os conteúdos e instrumentos particulares de cada disciplina e do qual resulte uma visão abrangente e articulada das linguagens, códigos e suas tecnologias”. (PCN+, 2002, p. 26) Podemos observar aqui que muito mais do que um conceito retomado, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma proposta de trabalho e uma orientação para o uso em sala de aula. Contudo, vale ressaltar que ela não deve ser pensada como um fim em si mesmo e que o conhecimento específico de cada área também é muito importante. “A interdisciplinaridade não invalida a natureza específica de cada forma de conhecimento, de que derivam as disciplinas, estruturadas em torno de conceitos centrais e peculiares, dotadas de uma estrutura lógica própria e de técnicas particulares para explorar a realidade”. (PCN+, 2002, p. 29)

Entre os conceitos abordados neste documento estão os de: *linguagem, texto e contexto*.

Linguagem. Em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo; em Arte, estudam-se predominantemente as linguagens não-verbais; em Educação Física, o estudo da linguagem corporal é fundamento da disciplina. Isso sem falar na linguagem digital, que estrutura a Informática.

Texto. As linguagens só se concretizam em textos. Para todas as disciplinas da área exige-se o domínio do conceito de texto, em sentido amplo e não aquele que considera apenas a língua escrita ou falada. Um quadro, uma letra de música em língua estrangeira, um número de dança, uma partida de determinado esporte, o hipertexto são tipos específicos de texto. O domínio deste conceito dependerá de abstrações feitas a partir de textos estruturados nas linguagens específicas e predominantes nas disciplinas da área.

Contexto. Em cada disciplina é necessário considerar o contexto, que particulariza a análise e a interpretação, além de permitir que os recursos expressivos sejam categorizados (em eficazes ou não-eficazes, por exemplo), considerando a intenção do interlocutor no momento de utilização desses recursos. O emprego de uma metáfora, por exemplo, pode ser extremamente eficaz num contexto, mas desastrosamente ineficaz em outro. (PCN+, 2002, pp. 32-33)

Ao apontar que o objetivo prioritário de estudo da linguagem, tanto em língua materna quanto em LE, é o de trabalhar a língua falada e a escrita, podemos observar um avanço significativo em termos de propostas ao professor de línguas. Como visto anteriormente, durante um longo período da história do ensino de línguas no Brasil, o enfoque deste sempre foi o da língua escrita e por isto, a permanência tão duradoura do ensino meramente gramatical. Ao incluir também como objetivo, o ensino da língua falada, abrem-se novas possibilidades de trabalho com a linguagem. Percebe-se, pelo menos no texto do MEC, uma grande abertura nas perspectivas de enfoque de ensino de línguas e a presença mais real

das reflexões resultantes de muitas investigações lingüísticas realizadas pelo mundo afora e em nosso país. Investigações estas que tratam justamente de um ensino contextualizado, interativo, engajado e de acordo com as possibilidades reais de uso da língua.

Ao referir-se que “as linguagens só se concretizam em textos”, mais uma vez é reforçada a percepção da importância do estudo da linguagem a partir de textos. Isto fica ainda mais esclarecido ao ampliar o conceito de texto para além da língua escrita e falada. Abre-se a oportunidade para o trabalho com os diversos gêneros textuais.

Uma abordagem que considera a importância da linguagem e do texto, só poderia ser considerada completa se também levasse em conta o contexto. Mesmo que este não fosse citado, a sua presença estaria implícita, pois não podemos imaginar, por exemplo, o trabalho com textos, desconsiderando os seus contextos de uso.

Por fim, já que tratam de orientações mais direcionadas à prática docente, não podemos deixar de observar o que os PCN+ dizem sobre o papel do professor no ensino de línguas:

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. (PCN+, 2002, p. 104)

A impressão que temos é a de que um grande abismo existe entre o que o documento propõe como “objetivo final” do Ensino Médio e a realidade que observamos nas salas de aulas de muitas escolas públicas brasileiras. O documento afirma que o conhecimento gramatical deve ser trabalhado como “suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos”, ou seja, que a prioridade do ensino neste nível deve ser a construção textual de onde os aspectos gramaticais entrariam como secundários. No entanto, vemos que esta proposta em muitas realidades de sala de aula, não passa de uma ficção, pois o que vemos é uma extrema preocupação no Nível Médio em preparar os alunos para os exames vestibulares. Tal preparação acaba por invalidar esta proposta, uma vez que o foco do ensino para os vestibulares acaba sendo justamente o de aspectos gramaticais e estruturais da língua. Com isto, quando encontramos nos semestres iniciais de Nível Superior os alunos recém advindos do Nível Médio, é perceptível a dificuldade que estes têm em escrever um texto coerente e objetivo, por exemplo. Acrescente-se ainda o fato de que muitos desconhecem a

existência dos diversos gêneros e tipologias textuais. Não falamos aqui somente dos gêneros mais relacionados ao ambiente acadêmico, mas aos gêneros mais usuais. Isto nos conduz à conclusão de que durante sua vida escolar anterior estes alunos pouco ou nada tiveram de contato com a prática de escrita e de leitura de textos em suas diversas situações de uso.

Portanto, certamente o professor de língua do Ensino Médio tem o grande desafio e a grande responsabilidade de criar as condições necessárias para que seus alunos tenham mais contato com os diversos gêneros textuais.

3.2.4 A LEI 11.161/2005

Percorrendo o caminho de regulamentação e de fortalecimento das Línguas Estrangeiras Modernas, e, conseqüentemente, do Espanhol, em 05 de agosto de 2005 é sancionada a Lei Federal (11.161), a qual decide pela obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras.

Por tratar-se de um texto breve, uma vez que ocupa apenas uma lauda, trataremos parte a parte os artigos desta Lei.⁵

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

É importante observarmos que as escolas são obrigadas a ofertar o Espanhol em seu currículo. Contudo, fica a critério dos alunos a opção ou a não opção por esta disciplina. Para as escolas vemos levantar-se uma questão, no mínimo, desafiadora: a de motivar o interesse pelo estudo de Espanhol a seus alunos, respeitando ao mesmo tempo o direito que eles tem de não estudarem este idioma, se assim o quiserem. Outro ponto que nos parece relevante é entender que para que o processo de implantação venha a obter êxito faz-se necessária uma boa organização das estruturas, principalmente nas que se referem aos ajustes

⁵ O texto na íntegra encontra-se disposto nos anexos. Está disponível para consulta no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.html>.

dos horários, aos professores, ao número de alunos por turma e etc. Também se torna aparente a questão do prazo para o processo de implantação do ensino de Espanhol, pois em 05 de agosto de 2010 completam-se os exatos cinco anos de sua promulgação, o prazo máximo estipulado para o cumprimento da Lei.

“Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.” Outro ponto relevante se destaca neste artigo: como inserir a Língua Espanhola no currículo escolar e no horário regular das aulas, visto que a carga horária destinada ao ensino de LE, já considerada reduzida para as demais línguas, deverá ser compartilhada com a Língua Espanhola? E ainda: como gerar o interesse por parte dos alunos a estudarem o Espanhol, uma vez que eles não são obrigados a estudá-lo?

“Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.” As escolas públicas sofrem de um grave problema que é a escassez de recursos para manter a mínima estrutura que elas já possuem. A criação de um Centro de Ensino de Língua Estrangeira traz consigo a necessidade de mais uma estrutura a ser mantida pela escola. Tal estrutura, automaticamente requer mais gastos entre os quais: a construção ou a adaptação de um espaço físico e a contratação de professores.

“Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna”. O que podemos observar é que esta Lei surgiu com o propósito de levar o ensino de Espanhol para a rede pública de ensino, cabendo à rede privada adotar ou não o Espanhol em seu currículo. Mas o curioso é que está ocorrendo justamente o inverso. Muitas escolas particulares de vários estados brasileiros estão inserindo o Espanhol em sua grade curricular bem antes das escolas públicas e isto nos remete a alguns questionamentos. O primeiro deles diz respeito à questão dos interesses econômicos embutidos nesta implantação por parte das escolas particulares. O outro é sobre a falha na fiscalização e no cumprimento da Lei por parte dos órgãos públicos, pois o que podemos notar é que em alguns estados tem sido quase que imperceptíveis as ações para a realização da Lei. Em outros casos, quando percebemos alguma ação, ficamos duvidosos sobre seus propósitos e sobre o compromisso das políticas locais, não somente em cumprir a Lei, mas acima de tudo, com a qualidade do ensino a ser ofertado. Tomamos como exemplo, o estado do Ceará, que em 2009 abriu um processo seletivo para professores efetivos e só

disponibilizou 17 vagas⁶ para professores de espanhol para todo o estado. Imaginamos que este quantitativo seja insuficiente para suprir sequer a demanda da capital Fortaleza e que, portanto, insuficiente para a demanda de todo o estado.

“Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”. Cada Estado tem a liberdade de promover sua própria política e seus mecanismos para a execução desta Lei, em conformidade às suas necessidades. O que nos parece é que justamente por terem tanta liberdade em criar as condições necessárias à sua implantação e ao cumprimento da Lei, é que alguns estados estão optando por ignorar o prazo que lhes foi estipulado.

“Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei”. Podemos nos questionar a respeito de qual estímulo e apoio o texto da Lei se refere. Se for apoio financeiro, certamente este é bastante válido. Mas se for apoio no sentido de ignorar e de não fiscalizar, e por isto não tomar atitudes para barrar a falta de compromisso de alguns estados com a qualidade de ensino de Espanhol a ser ofertado, certamente este é um apoio muito negativo e negligente. Estas foram as observações que consideramos pertinentes sobre a Lei 11.161.

No tópico que segue, trataremos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

3.2.5 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM

A promulgação da Lei 11.161 / 2005 fez surgir a necessidade de um documento que regulamentasse o ensino de Espanhol no Ensino Médio, já que não existia anteriormente qualquer orientação específica ao Espanhol. Em atendimento a esta necessidade é que surgem as OCEM, que como sugere o próprio nome, são orientações com um caráter voltado mais para a prática docente do que para a regulamentação e normatização do ensino. “As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão

⁶ Vide Edital disposto nos anexos.

com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica.” (PORTAL DO MEC, on-line)

Como podemos observar, o próprio MEC revela que a elaboração das OCEM foi fruto de uma ampla discussão que envolveu os diversos participantes do processo educacional e, portanto, a nós leitores resta a expectativa de que este documento esteja de fato comprometido com a realidade e acima de tudo, com as necessidades das salas de aula de Espanhol no Brasil.

O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos. (PORTAL DO MEC, on-line)

Antes de adentrarmos especificamente em alguns dos aspectos que as OCEM abordam sobre o ensino de Espanhol, vamos tratar de outros aspectos referentes ao ensino de Línguas Estrangeiras, nos quais certamente o Espanhol insere-se também. No Capítulo 3 – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras – nos é apresentado um objetivo das OCEM. Na verdade o documento menciona apenas um objetivo, mas este poderia ser subdividido em quatro objetivos menores.

O primeiro a ser apontado é o de “retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas”. A priori este objetivo nos incita a uma reflexão bastante atenciosa, uma vez que enfatiza a importância que o ensino de LE deve ter para o ensino médio. O objetivo proposto fala sobre “retomar a reflexão” e isto nos conduz a um questionamento, pois nos leva a pensar se o ensino de LE tem de fato exercido uma função educacional relevante no ensino médio.

Lemos que “o objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que este ensino deve seguir o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador. (OCEM, 2006, p. 127)

Podemos observar assim que é intuito das OCEM ser um indicador, um sinalizador rumo ao ensino de Espanhol, não priorizando a sua regulação. Por isto entendemos ser importante identificar as concepções de ensino de LE que adotam.

Outro aspecto que destacamos é em relação ao papel das Instituições formadoras de professores. Aqui, elas assumem um caráter essencial, fazendo-nos repensar o papel do

professor formador. Assim, a leitura, a análise e a discussão deste documento por parte do coletivo das escolas fazem-se extremamente necessárias.

As OCEM destacam também que o ensino de Espanhol deve superar o caráter meramente veicular e deve estar atento à “necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior”. (p. 134)

Assim, vemos que ocorre uma mudança no foco do ensino do E/LE, pois agora passamos da questão do que ensinar à questão do como ensinar o Espanhol, respeitando a heterogeneidade dos sujeitos (alunos) e da linguagem nas suas variantes hispânicas.

A responsabilidade de nós professores de Espanhol fica bem evidente no texto das OCEM. Ao falar sobre a “pluralidade lingüística e cultural”, entende que não cabe mais ao ensino de línguas a ideia de um mundo homogêneo e uniforme. Temos que levar o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, as línguas, os povos e suas linguagens.

Esta seção tem o objetivo apenas de nos apresentar um pouco desse documento oficial e, portanto, não nos deteremos aqui a detalhar as muitas questões que as OCEM apresentam. No capítulo 04 de Análise e Discussão teremos a oportunidade de realizar a leitura mais criteriosa e detalhada desse documento.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE AS OCEM

Neste capítulo, tratamos de realizar uma leitura crítica do Capítulo 04 das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no capítulo Conhecimentos de Espanhol. Trata-se de uma análise que objetiva observar no texto desse documento oficial, que propostas metodológicas o documento oferece aos professores, uma vez que se propõe como orientador para a prática docente, revelando um caráter minimamente regulador. E também a presença ou a ausência das postulações de Widdowson para o ensino de língua estrangeira. Este capítulo compõe-se de três subseções que tratarão de observar as ideias que o documento revela sobre: o ensino comunicativo; a forma (gramatical) e o uso (comunicativo); as habilidades linguísticas e a capacidade comunicativa.

4.1 Análise das OCEM⁷

Antes de adentrarmos especificamente na análise dos pontos citados anteriormente, consideramos importante elucidar algumas questões. Sabemos que a Lei 11.161/2005 trata da obrigatoriedade do Espanhol no Ensino Médio das escolas públicas estaduais. As OCEM surgem em 2006 com uma proposta de complementação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, como o nome orientação nos sugere, com o propósito de não apenas regular, mas orientar a prática docente. Também não é aleatoriamente que este documento surge após a Lei 11.161⁸, pois fica claro que seu objetivo é estabelecer orientações já específicas para o ensino de Espanhol.

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não

⁷Queremos aqui esclarecer que escolhemos as OCEM como documento oficial a ser analisado em virtude de nosso objetivo de identificar as orientações metodológicas deste documento que trata especificamente da realidade do ensino formal brasileiro. Esta justificativa deve-se ao fato de que a base para a comparação dos conhecimentos linguísticos na Europa é o Marco Comum de Referência para as Línguas. No Brasil é conhecido também por Quadro Comum e é um dos produtos da política de integração européia. O quadro, além de ser um modelo, estabelecendo os diferentes níveis de aprendizagem, serve como um guia de avaliação dos conhecimentos linguísticos. Desta maneira torna-se muito útil aos aprendizes e professores que conseguem facilmente situar o ponto em que se encontram dentro da trajetória de aprendizagem de uma língua estrangeira.

⁸ Vide anexos

haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. (OCEM, p. 127)

Pelo que podemos observar logo na primeira página do Capítulo 04 – Conhecimentos de Espanhol – ao ser elucidado o objetivo das OCEM, vemos que há uma consciência da responsabilidade e acima de tudo, da importância de se delimitar uma posição teórico-metodológica. Na verdade, o documento menciona não apenas uma, mas diversas posições teórico-metodológicas. Mais adiante, teremos a oportunidade de observá-las e discutí-las.

Outra questão que se destaca logo no início do capítulo 04 é a importância dada à leitura, análise e discussão deste documento. Percebemos que há uma preocupação por parte do MEC, de que essas orientações sejam de fato discutidas pelos responsáveis e participantes do processo educacional. Neste contexto, incluem-se as universidades e faculdades, os educandos e a comunidade escolar.

No entanto, para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas. (OCEM, 2006, p. 127)

Talvez a ênfase dada à leitura, análise e discussão do documento seja justificada pela percepção de que os documentos anteriores (LDB, PCN, PCNEM, PCN+) tenham sido pouco discutidos e analisados pelos responsáveis pelo processo educacional. Isso se deve a que muitas vezes a publicação de um documento oficial gera grande alarido no meio educacional devido à preocupação com a aplicabilidade do que o documento propõe. Em virtude disso, a própria discussão e o entendimento da proposta do documento acabam ficando em segundo plano. A postura adotada pelas OCEM parece nos revelar a existência dessa lacuna e acima de tudo, assumir a falha, porém com a proposta da mudança de postura, principalmente no que tange à participação do coletivo das escolas, incluindo-se assim os professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis. Ao inserir esses agentes, parece-nos que o intuito é romper com o formato de um sistema fechado e verticalizado, possibilitando a reflexão e a participação daqueles que, de fato compõem o coletivo escolar.

Também merece destaque o motivo pelo qual se deve estabelecer o ensino de Espanhol nas escolas públicas de Ensino Médio. Fica claro no texto das OCEM que o crescimento e a valorização do Espanhol estão diretamente associados a um objetivo cultural, político e econômico. Contudo, podemos perceber também que há uma grande preocupação em não permitir que esse seja o único objetivo a motivar esse ensino. “Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua” (OCEM, 2006, p. 127).

Como podemos perceber, há uma preocupação também com a qualidade do ensino de Espanhol e, nesse contexto, muitas outras questões se inserem. A primeira delas diz respeito à reflexão que se deve fazer sobre o lugar reservado ao Espanhol.

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (OCEM, 2006, p. 128)

Ao apontar a questão do reducionismo, fica evidente a preocupação em não criar estereótipos de qualquer tipo para o ensino de Espanhol. Sabemos que circulam no senso comum brasileiro falas de uma suposta facilidade em aprender o Espanhol por causa da “proximidade” com o Português. Celada e González em um artigo intitulado “O espanhol no Brasil: uma tentativa de captar a ordem da experiência”⁹, falando-nos sobre as questões que historicamente tem motivado a pesquisa dos estudos de Espanhol no Brasil, apontam para uma “pressuposição de conhecimento” como um fator que tem contribuído para que o ensino de Espanhol fosse considerado durante muito tempo como irrelevante ou até mesmo desnecessário. Vejamos:

O espanhol é uma língua que no Brasil tradicionalmente foi objeto de uma “falta de atribuição de um suposto saber” pelo qual valesse o esforço de ser estudada. [...] temos vivido desde sempre uma história de desconhecimento mútuo, apoiados, sem dúvida – e isto é talvez o mais problemático –, em uma *pressuposição de conhecimento*. [...] Neste sentido, é possível afirmar que grande parte dos trabalhos

⁹ Texto original da tradução: “El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia”.

sobre o espanhol no Brasil tem-se apoiado – mais que sobre teorias – sobre crenças raramente questionadas [...].¹⁰ (CELADA e GONZÁLEZ, 2005, pp. 72 - 73)

Certamente é esse um dos pontos que marcam, ou melhor, que problematizam o ensino de Espanhol no Brasil. O fato de muitos brasileiros acreditarem já saber ou conhecer essa língua, fundamentados na “proximidade” existente entre o Espanhol e o Português. Vale ressaltar que essa suposta proximidade está focada em aspectos tais como: o léxico, reforçando assim a ideia de que conhecer uma LE é uma questão apenas de tradução, de conhecer os aspectos gramaticais. Há um sujeito implícito nesta concepção que “é o de cada um de nós, sujeitos da linguagem que, por efeito do imaginário nos leva a crer que ter acesso a uma língua é ‘ter acesso às palavras’, cremos ser capazes de alcançar seu ‘domínio’ mediante o de seu vocabulário”¹¹ (MANNONI, 1982, p. 84). É a questão do ensino focalizado na forma e não no uso. Tal concepção ocasionou certo desinteresse por parte dos brasileiros em quererem estudar o Espanhol, já que não é estimulante aprender algo que “supostamente” já se conhece.

As autoras anteriormente citadas exploram muito bem esta questão quando falam sobre as “crenças”, fazendo-nos entender que o ensino de Espanhol no Brasil tem sido marcado por “predefinições, presunções e preconceitos de vários tipos sobre o caráter dessa língua e de suas relações com a que aqui se fala”¹² (CELADA e GONZÁLEZ, 2005, p. 73). Elas citam como uma das principais crenças “a grande semelhança entre o espanhol e o português”¹³. Esta semelhança traria vantagens do tipo: “*facilidades para a sua compreensão*”¹⁴ e, como consequência, “*um esforço relativamente pequeno e muito reduzido para sua rápida aprendizagem*”¹⁵. Contudo, muito mais do que vantagens, esta crença ocasionaria também um grande problema, pois provoca “algumas dificuldades muito

¹⁰ Texto original da tradução: El español es una lengua que en Brasil tradicionalmente fue objeto de una “falta de atribución de un supuesto saber” por el cual valiese el esfuerzo de ser estudiada. [...] hemos vivido desde siempre una historia de desconocimiento mutuo, apoyados, sin embargo – y esto es quizás lo más problemático -, en una *presuposición de conocimiento*. [...] En este sentido, es posible afirmar que gran parte de los trabajos sobre el español en Brasil se han apoyado – más que sobre teorías – sobre creencias raramente cuestionadas [...].

¹¹ Texto original da tradução: Es de cada uno de nosotros, sujetos del lenguaje que, por efecto del imaginario que nos lleva a creer que tener acceso a una lengua es “tener acceso a las palabras, nos creemos capaces de alcanzar “su dominio” mediante el de su vocabulario.

¹² Texto original da tradução: Predefiniciones, prejunciones, prejuicios de varios tipos acerca del carácter de esa lengua y de sus relaciones con la que por aquí se habla.

¹³ Texto original da tradução: La gran semejanza entre el español y el portugués.

¹⁴ Texto original da tradução: Facilidades para su comprensión.

¹⁵ Texto original da tradução: Un esfuerzo relativamente pequeño y muy circunscripto para su rápido aprendizaje.

particulares para a compreensão e também para o ensino, uma preocupação legítima e permanente para nós que nos dedicamos ao estudo de uma língua”¹⁶.

Outra questão apontada nas OCEM é a hegemonia do Espanhol peninsular. No documento percebe-se a preocupação em romper com a imposição da variante peninsular, pois essa postura adotada por professores hispano-falantes latino-americanos, por professores e estudantes brasileiros, levou-nos “[...] à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações lingüísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante” (CAMARGO, 2004 apud OCEM, 2006, p. 128). É perceptível no documento o reflexo do resultado das pesquisas educacionais mais recentes, principalmente em relação ao ensino de línguas. Ao admitir que durante um longo período o ensino de Espanhol no Brasil esteve baseado na variante peninsular, fica claro a influência dos estudos da Sociolinguística e com base em uma perspectiva interacional. “Especificamente com relação ao Espanhol, as pesquisas vêm apontando muitas coisas, entre outras que é preciso entender a sua maneira ‘singular’ de ser estrangeira entre nós e os efeitos dessa singularidade nos aprendizes brasileiros” (CELADA, 2000 apud OCEM, 2006, p. 129).

O documento ainda fala do respeito à heterogeneidade do Espanhol. O que nos leva a confirmar a presença de estudos linguísticos contemporâneos na redação do documento, visto que uma das grandes contribuições das pesquisas linguísticas atuais, principalmente no campo da sociolinguística, é a percepção do caráter interativo da linguagem e do quanto não se pode desconsiderar a cultura e a diversidade dos povos e das línguas. Contudo, o que mais nos interessa aqui é que, muito além de perceber a influência de teorias atuais, o que mais nos importa é identificar se essas teorias estão presentes nas propostas metodológicas e se marcam uma postura de mudança efetiva na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Merece destaque ainda a visão demonstrada sobre o papel que o Espanhol deve exercer na vida dos estudantes. Enfatiza-se a superação do caráter meramente veicular do Espanhol para que os estudantes sejam expostos “à alteridade”, “à diversidade” e “à heterogeneidade” e que estas devem servir de caminho para a construção da identidade desses estudantes. Vejamos a grande importância dada ao Espanhol, visto que não é pouca a responsabilidade de assumir a promoção de uma identidade. Equipara-se assim a responsabilidade de uma língua estrangeira à responsabilidade da própria língua materna, e

¹⁶ Texto original da tradução: [...] Algunas dificultades muy particulares para la comprensión y también para la enseñanza, una preocupación legítima y permanente entre los que nos dedicamos al estudio de una lengua [...].

pelo menos teoricamente, isso é um avanço significativo para o ensino do Espanhol. Não podemos nos esquecer que as línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro, até então, exerciam um papel secundário e complementar.

4.1.1 Quanto à ideias sobre o Método Comunicativo

Nesta seção nos dedicaremos a verificar nas OCEM o que o documento aborda sobre o Método Comunicativo.

A primeira coisa que nos chama a atenção é a importância dada à teoria. Diz-se que “[...] uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento, não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida; não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema [...]” (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003 apud OCEM, 2006, p. 130). Dentro dessa concepção de teoria, o texto faz uma distinção entre método e metodologia. A teoria só tem validade se for acompanhada pelo método, pois “[...] nunca é dado de antemão, mas se faz no caminho, um caminho que é uma trajetória em espiral. E o método, que é simultaneamente programa e estratégia do sujeito, pode modificar o programa pelo efeito de seus resultados.” (OCEM, 2006, p. 130). Dessa visão, percebe-se a grande responsabilidade atribuída ao professor de Espanhol, já que esse deve traçar o caminho a ser seguido em suas aulas de acordo com as necessidades específicas de cada turma e com respeito à individualidade de cada aprendiz. O que podemos esperar dentro dessa visão de método é que o texto das OCEM não tomará um método de ensino específico para servir de base e de referência aos professores.

As OCEM ainda destacam que o ensino de Espanhol não deve se fechar em si mesmo, principalmente porque tratamos aqui de um contexto de formação ampla que é o Ensino Médio. Portanto, a formação que se pretende oferecer aos estudantes deve inserir também a interação do Espanhol com todas as outras disciplinas, pois o objetivo maior do Ensino Médio é a constituição da cidadania. A partir dessa concepção, podemos perceber a presença das orientações de Widdowson, pois a proposta que ele nos apresenta interliga o ensino da LE com as outras áreas de uso, ou seja, com as demais disciplinas do currículo escolar.

Poderíamos aqui nos questionar sobre a validade de comparar as postulações de Widdowson com as OCEM. Isso por causa da diferença entre o ensino em escolas livres e o ensino regular. Há uma questão já apontada no Capítulo 02 dessa dissertação e que retomaremos nesse instante. Widdowson nos alerta para a questão do professor de língua preocupar-se em criar as situações mais estimulantes e favoráveis para a aprendizagem da LE. Essas situações dizem respeito àquelas do cotidiano do aluno, das férias, da família, etc, mas não levam em consideração que a escola e o ambiente de sala de aula também fazem parte do contexto de vida desses alunos.

Considerando o contexto do ensino livre, ele nos mostra que grande parte do público que busca as escolas de idiomas provém justamente, do ensino secundário, ou seja, do Ensino Médio no caso brasileiro. Tal revelação nos leva a questionar sobre a abordagem que vem sendo trabalhada no ensino regular, pois se os alunos se sentissem seguros e conscientes quanto ao ensino que estão recebendo, não sentiriam a necessidade de estudar a LE em outra instituição. Não pretendemos aqui equiparar a abordagem a ser trabalhada no ensino regular e a outra no ensino livre. A própria OCEM demonstra essa preocupação, já que diz que “[...] é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre”. (OCEM, 2006, p. 131). É claro que as propostas e os objetivos das escolas livres e das escolas regulares são bem distintos. Contudo, nada impede que o ensino regular adote uma postura de ensino da LE mais comunicativa.

Quando nos referimos à postura comunicativa, não nos referimos simplesmente a adotar o “Método Comunicativo”, mas a pensar em uma conduta que de fato proporcione ao aluno o desenvolvimento da capacidade comunicativa. Se as OCEM definem como o objetivo principal do Ensino Médio a formação do cidadão, nos parece contraditória pensar que essa formação não inclua também a ampliação da capacidade comunicativa desses estudantes. Certamente o ensino que temos presenciado até o momento, essencialmente focalizado na forma, não tem conduzido os alunos a essa capacidade comunicativa.

No texto das OCEM, especificamente em relação ao Método Comunicativo, lemos que o documento admite a grande contribuição que a abordagem comunicativa trouxe ao ensino de LE. No entanto, os elogios param por aí, pois também critica o reducionismo da língua a uma única função: a da comunicação. Diz-se que se desconsiderou “[...] por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas” (OCEM, 2006, p. 132). O que podemos perceber é que, apesar de ser uma crítica pertinente, ela nos parece o resultado de uma visão pouco

refletida sobre a abordagem comunicativa. Vimos anteriormente que o ensino de LE com base em uma abordagem comunicativa, a princípio teve como objetivo maior desenvolver as quatro habilidades: ler, escrever, falar, ouvir.

De fato, a abordagem focalizada apenas nessas habilidades perdurou bastante tempo e essa visão simplificada da comunicação resultou no trabalho com a linguagem com base na forma, o que na prática não diferenciou tanto do Método de Gramática Tradução, em relação à modalidade escrita ou do Audiolingual, com referência à modalidade oral. Utilizou-se um novo jeito de falar, mas com velhas práticas. Ao nosso entender, um documento que se propõe a ser orientador da prática docente não deve demonstrar uma visão tão simplificada, principalmente em relação aos métodos de ensino. Parece-nos pouco esclarecedor quando as OCEM mencionam a função da comunicação como o único objetivo da abordagem comunicativa. O que nos quisermos dizer com isso? Em qual sentido podemos pensar a comunicação? A comunicação como sinônimo das quatro habilidades? Se pensarmos a comunicação na concepção proposta por Widdowson, comprovaremos que essa crítica das OCEM está baseada em uma visão unilateral do Método Comunicativo e que desconsidera as diversas etapas e contribuições que outros estudiosos deixaram a essa abordagem. Vimos que Widdowson foi apenas um dos que muito contribuíram para a releitura do Método Comunicativo.

A comprovação da associação simplista entre a abordagem comunicativa e as quatro habilidades está nas OCEM quando lemos que “[...] as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral -, se interpenetram e diluem” (OCEM, 2006, p. 129). Vemos que permanece a concepção de que aprender uma LE é fazer uso apenas dessas habilidades separadamente. No entanto, mesmo que essas sejam trabalhadas conjuntamente, vemos na realidade escolar que os resultados não tem sido suficientes para desenvolver “a capacidade comunicativa”, no sentido ampliado por Widdowson.

Reforçando o objetivo desse documento que é o de manter um caráter não dogmático, as OCEM advogam pela “[...] adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica.” (OCEM, 2006, p. 153). Queremos tão somente enfatizar que embora não pretenda o documento marcar e defender o seguimento de qualquer método de ensino de línguas, entendemos que o fato de mencionar um aspecto considerado negativo do Método Comunicativo já define ao menos, o posicionamento pretensioso de não buscar entender o processo de evolução conceitual que essa abordagem tem sofrido. Se é o intuito do documento traçar um perfil dos aspectos negativos e das falhas metodológicas dos

métodos de ensino, parece-nos que seria mais coerente que as OCEM explicitassem todos os métodos anteriores ao Comunicativo para que fosse mantida uma justa comparação. Queremos ainda esclarecer que não nos colocamos aqui como defensores do Método Comunicativo e muito menos o entendemos como a referência perfeita de abordagem. Contudo, certamente seria interessante se tivéssemos a oportunidade de verificar nas OCEM uma visão mais amadurecida e acima de tudo, refletida da abordagem comunicativa. Parece-nos que o documento entra em contradição, já que bem no início de sua redação fica claro que o ensino de Espanhol não deve ser marcado por estereótipos. Porém, o que percebemos é que prevalece aqui justamente a visão estereotipada de que o Método Comunicativo tem por finalidade apenas alcançar as quatro habilidades, o que se contrapõe ao que Widdowson tão bem esclarece em seus postulados.

4.1.2 Quanto à ideias sobre Forma (Gramatical) e Uso (Comunicativo)

Nas OCEM não há uma delimitação clara entre o ensino da forma e o ensino do uso. Não nos impressiona essa ausência já que, como ficou esclarecido na seção anterior, para que cheguemos ao entendimento dessa delimitação, haveria a necessidade de uma leitura criteriosa das postulações de Widdowson e observando a crítica que se faz à abordagem comunicativa, percebemos claramente a ausência dessa leitura.

O que podemos perceber é que há uma redefinição do papel da gramática no ensino e na aprendizagem de uma LE. “A gramática – normativa, prescritiva e proscritiva – pautada na norma culta, modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na aula de língua estrangeira, nem deve ser o eixo do curso”. (OCEM, 2006, p. 144). “O ensino de Línguas Estrangeiras sempre manteve a gramática em lugar de destaque, dando aos exercícios estruturais um lugar privilegiado, como se mediante a sua realização o aluno pudesse vir a ser treinado para produzir respostas sempre corretas”. (JOVANOVIC, 1986 apud OCEM, 2006, p. 144). O que podemos observar é que, pelo menos a priori, há uma reconceitualização da função da gramática na sala de aula, o que nos leva a pensar a possibilidade de um ensino com base no uso. Podemos considerar um grande avanço o reconhecimento de que o ensino centralizado na gramática não é eficaz para que o aluno atinja o objetivo comunicativo. Porém, podemos perceber que faz falta uma orientação de cunho mais prático que possa contribuir para o trabalho do professor em sala de aula. Se o ensino meramente da gramática

já não atende as necessidades educacionais e comunicativas do aprendiz de uma LE, então há a necessidade latente de se propor novas práticas. Acreditamos ser esta uma grande falha na redação das OCEM. Mais uma vez retomamos o objetivo assumido por esse documento: ter um caráter pouco regulador. Então se o objetivo é de fato orientar a prática em sala de aula, acreditamos que o documento poderia ter explorado mais a questão de novas propostas de trabalho com o Espanhol.

Não podemos perder de vista que a inserção do Espanhol no Ensino Médio ainda é uma realidade muito recente no contexto educativo brasileiro e por isso, carece de muitas orientações, principalmente para os professores. Não permitir que o ensino de Espanhol seja marcado por estereótipos deve incluir também uma orientação eficaz aos professores para que estes não sejam justamente aqueles que reproduzem a visão estereotipada. Se o ensino da gramática nos moldes até então aplicados tem sido ineficaz, então este documento poderia ter-se aproveitado justamente para levar aos professores novas propostas de conduta. Diz-se que “[...] o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (OCEM, 2006, p. 144). Como trabalhar as relações interpessoais e discursivas?

O que podemos observar é que nas OCEM, em relação ao ensino da forma e do uso, não há uma linguagem clara quanto a essa distinção. Pode-se ver que há uma crítica em relação à ineficácia de um ensino centralizado na gramática, ou seja, na forma e isso nos induz a pensar em uma proposta que focalize o ensino do uso, ou seja, comunicativo. No entanto, não há clareza em relação a essa proposta. Na verdade, não há uma menção direta sobre o ensino do uso.

Diz-se que o ensino da gramática já não é o ideal, mas não se esclarece e se propõe algo além desse ensino. Isso nos leva a pensar que muitos professores de Espanhol podem sentir-se animados em modificar a prática de ensino em suas salas de aula após lerem as OCEM e tentarem mudar a conduta de ensino com base apenas nos aspectos gramaticais. Mas, essa animação inicial poderá ser rapidamente interrompida quando os mesmos não encontrarem outra referência ou proposta além da que conhecem.

Dessa forma, podemos incorrer no engano de falar sobre a gramática e de reconhecer as falhas de um ensino da forma, mas acabar por reproduzi-lo por falta de conhecimento de outras possibilidades. Mais uma vez queremos reforçar que não estamos aqui para dizer que o Método Comunicativo é o modelo ideal de ensino de uma LE. Porém, a crítica feita pelas OCEM demonstra que a visão que os autores tem sobre a abordagem comunicativa é uma visão generalizada e que não acompanha as reformulações conceituais

sofridas por essa abordagem. Isso a nosso ver parece grave, pois um documento que se apresenta como orientador, não deve demonstrar uma visão única. Nos questionamos sobre as razões que levam o documento a criticar tão ferrenhamente o Método Comunicativo, como se esse fosse o único método utilizado até hoje. Onde está a crítica ao Método de Gramática-Tradução, ao Método Direto, ao Método Audiolingual, que ainda sobrevivem na prática de muitos professores em várias escolas brasileiras?

4.1.3 Quanto à ideias sobre as Habilidades Linguísticas e a Capacidade Comunicativa

Há uma seção nas OCEM intitulada: habilidades, competências, e meios para alcançá-las. Ela está pautada nos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio. Essa seção menciona o desenvolvimento da *competência (inter) pluricultural* com base nos aspectos culturais e nos meios de acesso às manifestações culturais. Menciona ainda:

o desenvolvimento da *competência comunicativa* com base em componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos e relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro;

o desenvolvimento da *compreensão oral* como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;

o desenvolvimento da *produção oral*, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso;

o desenvolvimento da *compreensão leitora*, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele;

o desenvolvimento da *produção escrita*, de forma a que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. (OCEM, 2006, pp. 151-152)

Pelo que acabamos de ler, podemos perceber que há uma influência das postulações de Widdowson no texto das OCEM, pelo menos no que concerne ao desenvolvimento das habilidades. Não se pode deixar de notar uma semelhança entre alguns conceitos, embora o documento não cite qualquer obra de Widdowson nas referências bibliográficas e também no corpo do texto. Widdowson define “habilidades” com base no meio e são elas: o falar, o escutar, o compor e o compreender. Já as habilidades que são definidas pelo modo e modalidade se realizam enquanto uso e, portanto, não serão mais chamadas de habilidades e sim, de “capacidades comunicativas”.

Para Widdowson as habilidades relacionam-se à forma enquanto que as capacidades comunicativas relacionam-se ao uso. Há uma consonância de entendimento entre as postulações de Widdowson e o que as OCEM apontam. As OCEM fazem um detalhamento menos apurado. Se observarmos, perceberemos que o conceito aplicado para competência comunicativa aponta uma semelhança com o conceito de capacidade comunicativa. As distinções feitas entre compreensão oral, produção oral, compreensão leitora e produção escrita trazem em si uma mescla do que Widdowson distingue entre as habilidades (forma) e a capacidade comunicativa (uso).

A leitura analítica das OCEM aqui realizada teve como objetivo primordial identificar quais são as orientações metodológicas assumidas e qual a presença da abordagem comunicativa nesse documento e que propostas traz para a prática docente. Sabemos que muitas outras situações e questões se apontam nesse documento, mas que por delimitação dos objetivos não nos cabe aqui mencionar, pois correríamos um alto risco de ultrapassar os limites da análise a que nos propomos. No último capítulo que segue, tratamos de fazer as considerações finais pertinentes a esta investigação e também a propor novas perspectivas de enfoque de pesquisas que envolvam a Língua Espanhola.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo é tecer considerações finais sobre a pesquisa, de maneira a sintetizar os resultados mais relevantes e a mostrar como as questões de pesquisa e os objetivos foram alcançados. Apresentamos ainda as contribuições que este estudo pode oferecer ao ensino de Espanhol e as sugestões para posteriores investigações.

5.1 Considerações Finais

Em relação ao objetivo principal desta pesquisa que é o de identificar as orientações metodológicas assumidas pelas OCEM, qual a presença da abordagem comunicativa nesse documento e que propostas traz para a prática docente, acreditamos que este tenha sido plenamente atingido, pois no decorrer de nossa leitura nos detivemos a elucidar essas questões. Também no que se refere aos objetivos específicos, acreditamos tê-los alcançado, pois nos dois capítulos teóricos nos detivemos a cumprir a meta por nós estabelecida.

Por todo o capítulo 02 nos detivemos a conhecer melhor o cenário que propiciou o surgimento da Abordagem Comunicativa. O que mais nos chamou a atenção nesta questão foi a oportunidade que tivemos de perceber que, ao contrário do que normalmente nos é exposto nos manuais que se dizem adeptos de um Enfoque Comunicativo, esta abordagem não foi formulada a partir de uma única visão do caráter comunicativo da linguagem. Vimos que muitos autores deixaram suas contribuições a este enfoque e entre eles, optamos por trabalhar com a visão desenvolvida por Widdowson. Este autor nos chamou especialmente a atenção em virtude de sua percepção em distinguir o ensino com base na forma e acima de tudo, em propor o ensino com base no uso, ou seja, com ênfase no caráter interativo da linguagem. Nos chamou ainda mais a atenção quando ele nos leva a uma releitura da Abordagem Comunicativa por meio do entendimento de que as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) são componentes de uma estrutura superior a elas que é a capacidade comunicativa, entendida como o objetivo supremo a ser atingido enquanto uso.

Por todo o capítulo 03 nos detivemos a observar o trajeto do desenvolvimento do ensino de LE no Brasil. Vimos que inicialmente, o ensino da LE era tomado por secundário, assumindo um lugar marginal. O papel da LE era visto como complementar e por isto, ela era pouco valorizada. Vale ainda ressaltar a questão do Método da Gramática Tradução, aplicado a princípio com as línguas clássicas (latim e grego) e reproduzido depois às línguas modernas (inglês, francês, italiano, espanhol), desconsiderando-se as diferenças dos objetivos de aprendizagem dessas línguas. O que podemos depreender dessa prática é que desde o início, o ensino de LE no Brasil foi vítima de pouca reflexão e isto acarreta até hoje sérias consequências. Basta observarmos a oscilação dos métodos aplicados ao ensino das línguas sem levar em consideração fatores como a realidade do cenário educativo brasileiro e os objetivos a serem alcançados pelos aprendizes.

No que concerne à leitura realizada nas OCEM, algumas constatações puderam ser apreendidas. A primeira delas diz respeito ao caráter que o documento assume. Em diversos trechos o documento assume e reafirma que seu objetivo maior não é o de regular o ensino do Espanhol, mas servir de suporte e de orientação ao professor. Neste sentido, o que se espera de um documento que assim se propõe é que o professor encontre na leitura das OCEM orientações de caráter mais prático, com propostas de aplicação em sala de aula. Porém, no decorrer de nossa leitura, não foi bem com essa realidade que nos deparamos. Na prática, o que encontramos foi um documento cuja redação não se diferencia tanto dos PCN, por exemplo. Ou seja, fala-se em suporte à prática docente, mas com caráter de metalinguagem, o que nos leva a concluir que o texto das OCEM revela grande contradição. Outra constatação que nos parece relevante é que o documento ainda enfatiza que não defende o seguimento de qualquer método de ensino de línguas, mas que advoga pela adoção de princípios e pressupostos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica. Então, se não é a intenção defender este ou aquele método de ensino de LE, por que encontramos uma crítica tão dura ao Método Comunicativo? Esta crítica nos parece injusta, não no sentido de que não reconhecemos que a Abordagem Comunicativa não mereça críticas, até porque não existe um método “perfeito”. Mas, se o intuito é levar a uma consciência crítica e reflexiva, então nos pareceria mais conveniente que este documento travasse críticas a todos os métodos de ensino de LE de que se tenha conhecimento. Neste sentido, a situação se agrava ainda mais, pois partimos de uma redação com resquícios de contradição a uma redação com provas de preconceito. Para um documento oficial, autorizado pelo Ministério da Educação, isto nos parece uma situação que revela o despreparo e a ausência de reflexão em tratar com eloquência as questões educacionais. A proposta da adoção não de um método específico, mas

de princípios e pressupostos mais amplos nos pareceria interessante se não tivesse refletido a ausência de conhecimento das evoluções conceituais que a Abordagem Comunicativa tem sofrido. Conduzir o professor de LE a uma reflexão e a uma mudança em sua prática docente deve incluir também a oportunidade de que este conheça todas as vertentes e contribuições dos diversos métodos, pois a nosso ver, não existe reflexão e crítica com uma visão unilateral e estereotipada como a que encontramos nas OCEM em relação ao Enfoque Comunicativo.

5.2 Contribuições do estudo e sugestões para pesquisas posteriores

Esperamos que esta investigação possa contribuir para uma maior reflexão do atual momento de inserção da Língua Espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras. A Lei 11.161/2005 deixa os estados livres para criarem a sua própria política de implantação deste idioma, adaptando-se às condições de cada realidade. Neste contexto, entra o papel fundamental do professor de Espanhol e também das concepções metodológicas que utiliza, pois sabemos que a realidade de muitas escolas é a ausência total de material didático e de qualquer outro suporte que possa tornar a aula de Espanhol, mais atrativa ao aluno.

São diversas as variantes que poderíamos escolher para levar a frente outras investigações sobre o Espanhol. No próprio texto das OCEM, poderíamos abordar questões como as concepções de ensino, a concepção de gramática, a influência dos estudos da Análise Contrastiva e da Análise de Erros, a noção de Interlíngua, a escolha de material didático, o trabalho com a leitura, a interdisciplinaridade, o que se entende por avaliação. Ainda poderíamos trabalhar em um enfoque de pesquisa experimental com base, por exemplo, nas crenças dos professores de Espanhol sobre a função de uma LE. Poderíamos ainda empreender uma pesquisa junto aos órgãos governamentais para identificar qual o tipo de capacitação que o estado do Ceará está empreendendo aos professores de Espanhol e quais são os pressupostos pedagógicos empregados. Poderíamos também empreender uma pesquisa do novo material didático elaborado pela SEDUC. Enfim, as possibilidades de novos estudos são inumeráveis e esperamos que esta pesquisa sirva de motivação para que outros colegas professores de Espanhol sintam-se convidados a enveredar no árduo e ao mesmo tempo, cativante caminho da pesquisa científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. *Políticas de ensino médio*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07/10/2008.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. *El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia*. Org.: SEDYCIAS, João. O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado, futuro. São Paulo: Parábola, 2005, p. 71-96.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002. 4ª edição.

JOSÉ, P. B. S. *Revisitando algumas orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/PCN.htm>. Acesso em: 08/10/2008.

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D. O. U. de 23 de dezembro de 1996. Versão on-line disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 15/02/2010.

LEI DO ESPANHOL. LEI nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. D. O. U. de 08 de agosto de 2005. Versão on-line disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 17/02/2010.

MANNONI, O. *Linguisterías*. In: MANNONI, O. *Un comienzo que no termina: transferencia, interpretación, teoría*. Trad.: J. Lovisolo e Rev. por N. Halfon. Barcelona – Buenos Aires: Paidós, 1982.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2003. 5ª edição.

_____. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 7ª edição.

MARTINEZ, A.; LASECA, C. *La enseñanza del Español en el Sistema Educativo Brasileño*. Brasília: Thesaurus, 2008. Colección Orellana, 19. Edición Bilingüe.

MARTINEZ, P. Trad. Marco Marcionilo. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Série: Estratégias de Ensino (15).

PARAQUETT, M. *O papel que cumprimos os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, no 38, p. 123-137, 2009.

RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S. Trad. José M. Castillo. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

SEDYCIAS, João. *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

WIDDOWSON, H. G. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 1991. Coleção: Linguagem/Ensino.

ANEXOS



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

**CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO NO CARGO DE PROFESSOR
PLENO I
EDITAL Nº 003 – SEDUC/CE, DE 21 DE AGOSTO DE 2009**

A SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO e a SECRETÁRIA DO PLANEJAMENTO E GESTÃO DO ESTADO DO CEARÁ, nos termos da Lei Estadual nº 10.884, de 2 de fevereiro de 1984, e suas alterações, da Lei Estadual nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993, e suas alterações, da Lei nº 14.404, de 7 de julho de 2009, tornam pública a realização do concurso público destinado a selecionar candidatos para o provimento efetivo do cargo de Professor, classe Pleno I, referência 13 (inicial da classe), do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica – MAG, criados pela Lei nº 14.272, de 19 de dezembro de 2008, com lotação na Secretaria da Educação, o qual será regido pelas disposições regulamentares contidas no presente edital.

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O concurso público é regido por este edital e executado pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE/UnB).

1.2 O concurso público de que trata este edital compreenderá quatro etapas, conforme especificadas a seguir:

- a) 1ª etapa – provas objetivas, de caráter eliminatório e classificatório;
- b) 2ª etapa – prova prática (aula), de caráter eliminatório e classificatório;
- c) 3ª etapa – programa de capacitação profissional, de caráter eliminatório e classificatório;
- d) 4ª etapa – avaliação de títulos, de caráter classificatório.

1.3 As provas objetivas, o programa de capacitação profissional e a avaliação de títulos serão realizados nas cidades de Fortaleza/CE, Acaraú/CE, Baturité/CE, Brejo Santo/CE, Camocim/CE, Canindé/CE, Cratús/CE, Crato/CE, Horizonte/CE, Icó/CE, Iguatu/CE, Itapipoca/CE, Jaguaribe/CE, Juazeiro do Norte/CE, Maracanaú/CE, Quixadá/CE, Russas/CE, Sobral/CE, Tauá/CE, Tianguá/CE e Senador Pompeu/CE.

1.3.1 A prova prática (aula) será realizada nas cidades de Fortaleza/CE, Cratús/CE, Iguatu/CE, Itapipoca/CE, Juazeiro do Norte/CE, Quixadá/CE, Russas/CE e Sobral/CE.

1.3.2 A perícia médica dos candidatos que tiverem suas inscrições deferidas para concorrerem como portadores de deficiência será realizada nas cidades constantes do subitem 1.3.

1.3.3 Havendo indisponibilidade de locais suficientes ou adequados nas cidades de realização das provas, estas poderão ser realizadas em outras localidades.

2 DO CARGO DE PROFESSOR PLENO I

2.1 ATRIBUIÇÕES: segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu artigo 13, os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

2.2 REMUNERAÇÃO INICIAL MENSAL BRUTA: a Lei nº 14.431, de 31 de julho de 2009, publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará de 13 de agosto de 2009, estipula remuneração de R\$ 1.327,66 para uma carga horária de quarenta horas semanais e de R\$ 663,83 para uma carga horária de vinte horas semanais.

2.3 CARGA HORÁRIA DE TRABALHO: a carga horária será de vinte ou quarenta horas aula semanais de acordo com a carência existente. A opção inicial do candidato pela carga

horária e localização de seu exercício será feita no momento da posse, observadas as vagas existentes e a ordem de classificação do candidato por cargo/disciplina.

2.4 REQUISITOS: os requisitos para cada disciplina estão estabelecidos na forma dos artigos 62 e 63, II e III, da Lei nº 9.394/96, concorrendo, desta forma, todos os portadores de diploma de Licenciatura Plena, conforme discriminado no subitem 2.5 deste edital, e todos os portadores de diploma referente ao Esquema I ou Curso Especial de Formação Pedagógica de Docentes (CEFOP), expedido por instituição de ensino superior, devidamente credenciada, cujos cursos sejam reconhecidos, concorrendo para disciplina da área do concurso para a qual o respectivo diploma os habilita.

2.5 DAS DISCIPLINAS

2.5.1 DISCIPLINA 1: ARTE-EDUCAÇÃO

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Artes (Dança ou Música ou Teatro ou Cinema ou Desenho e Artes Plásticas) ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Arte-Educação), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.2 DISCIPLINA 2: BIOLOGIA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Biologia ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Biologia), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.3 DISCIPLINA 3: EDUCAÇÃO FÍSICA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Educação Física ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Educação Física), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.4 DISCIPLINA 4: FILOSOFIA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior de licenciatura plena em Filosofia ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Filosofia), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.5 DISCIPLINA 5: FÍSICA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Física ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Física ou em licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Física), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.6 DISCIPLINA 6: GEOGRAFIA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Geografia ou de licenciatura em Estudos Sociais ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Geografia), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.7 DISCIPLINA 7: HISTÓRIA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em História ou de licenciatura em Estudos Sociais ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em História), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.8 DISCIPLINA 8: LÍNGUA ESPANHOLA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Letras com habilitação para o ensino de Língua Espanhola ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Língua Espanhola), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.9 DISCIPLINA 9: LÍNGUA INGLESA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Letras com habilitação para o ensino de Língua Inglesa ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Língua Inglesa), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.10 DISCIPLINA 10: LÍNGUA PORTUGUESA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Letras com habilitação para o ensino de Língua Portuguesa ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Língua Portuguesa), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.11 DISCIPLINA 11: MATEMÁTICA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Matemática), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.12 DISCIPLINA 12: QUÍMICA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Química ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Química ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Química), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.5.13 DISCIPLINA 13: SOCIOLOGIA

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Ciências Sociais ou de licenciatura em Estudos Sociais ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Sociologia), fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

2.6 QUADRO DE VAGAS

Disciplina	Geral	Portadores de deficiência	Total
Disciplina 1: Arte-Educação	64	4	68
Disciplina 2: Biologia	292	16	308
Disciplina 3: Educação Física	171	10	181
Disciplina 4: Filosofia	111	6	117
Disciplina 5: Física	355	19	374
Disciplina 6: Geografia	274	15	289
Disciplina 7: História	283	15	298
Disciplina 8: Língua Espanhola	16	1	17
Disciplina 9: Língua Inglesa	236	13	249
Disciplina 10: Língua Portuguesa	628	34	662

Disciplina 11: Matemática	873	46	919
Disciplina 12: Química	376	20	396
Disciplina 13: Sociología	115	7	122
Total	3794	206	4.000

