

Em defesa de uma abordagem própria à realidade brasileira

Márcia Paraquett (UFF/ UERJ)

A proposta deste trabalho é discutir um tipo de abordagem para o ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil, que tome como fonte os documentos que regem a educação nacional e que tenha como base teórica os pressupostos de duas disciplinas científicas contemporâneas, tentando estabelecer um diálogo entre esses diferentes discursos. Os documentos a que me refiro são a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio (PCN-EM, 1998), a Lei 11.161 (2005) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCN-EM, 2006). E as disciplinas científicas são a Lingüística Aplicada Crítica (LAC) e a Educação Multicultural (E/M).

Da LDB (1996), resalto os aspectos relativos às determinações para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na educação básica e no ensino médio, pensando no lugar que ocupam essas disciplinas nessas duas modalidades de ensino. Destaco o que diz a lei sobre os “princípios e fins da educação nacional”, particularmente, os princípios II e III que se referem, respectivamente, à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e ao “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996, p. 1).

Dos PCN-EM (1998), quero observar, sobretudo, a concepção de língua estrangeira com a qual trabalha o documento, além de procurar compreender seu princípio geral no ensino médio, que consiste em “levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (PCN-EM, 1998, p. 148). Quero observar, também, um dos objetivos previstos no documento, e que consiste em propiciar “ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência

lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (PCN-EM, 1998, p. 148).

Da lei 11.161 (2005), quero destacar apenas que esse documento devemos levar a refletir sobre o que significa a obrigatoriedade no ensino de uma língua estrangeira, considerando-se, em particular, a histórica hegemonia do inglês e o conseqüente apagamento de outras línguas estrangeiras.

As OCN-EM (2006) me chamam a atenção por se dedicarem à educação regular e por perceberem as particularidades que a língua espanhola tem no confronto com o português. Segundo o próprio documento, as OCN-EM (2006) significam “um gesto político claro e, sobretudo, um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (OCN-EM, 2006, p. 128).

Além desses documentos-fonte, apóio-me nos pressupostos teóricos da LAC, entendida como uma disciplina científica que se envolve “com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (PENNYCOOK, 1998, p. 24). Apóio-me, também, na E/M, mas do jeito como a compreendem Tomás Tadeu da Silva e Kátia Mota, dois importantes especialistas brasileiros. Silva entende que “uma política cultural [...] tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las” (SILVA, 2006, p. 100). E Mota está de acordo que a escola precisa discutir “a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores” (MOTA, 2004, p. 41).

Portanto, por entender que é tempo de definir algumas questões que orientem uma prática pedagógica que colabore para a integração entre pessoas e para o reconhecimento das diferenças que nos constituem, este trabalho parte do

pressuposto pela abordagem multicultural, entendendo-a como adequada a uma perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que redimensione o papel político do professor, que colabore para que aprendizes sejam mais críticos diante dos discursos com os quais necessitam conviver no seu dia-a-dia e que confirme a necessidade de professores produzirem seu próprio material didático, pertinente às suas realidades socioculturais e aos objetivos de seus contextos de aprendizagem, sem perder de vista, sobretudo, as orientações dos documentos que regem a educação no Brasil.

Retomando, portanto, os documentos brasileiros que orientam essa discussão, gostaria de questionar se o fato das OCN-EM (2006) terem tido dois capítulos diferentes para as línguas estrangeiras, sendo um especificamente sobre o espanhol, significou um avanço ou um retrocesso na nossa compreensão quanto ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Tentando responder a minha própria indagação, diria que avançamos sim, embora essa não seja a opinião de outros companheiros da área de LA. Entendo que um documento que tem a pretensão de servir de guia ou de orientação a professores de línguas necessita dar conta das especificidades dessas línguas. Além disso, e aí está a questão mais problemática, quando se fala em línguas estrangeiras no Brasil, é provável que se esteja falando da língua inglesa. Observemos, para começar, o que nos dizem os PCN-EM (1998), quando discutem as razões pelas quais as línguas estrangeiras, como disciplinas escolares, passaram a incorporar a área de Linguagens, Códigos e Tecnologias. Como já expliquei em outra ocasião¹, o documento associa a aprendizagem de línguas estrangeiras a fatores com os quais não estou de acordo. Fala-se, ali, que “as Línguas Estrangeiras [...] permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (PCN-EM, 1998, p. 25). Fala-se, também, que

“sem conhecer uma língua estrangeira torna-se extremamente difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo” (PCN-EM, 1998, p. 30).

Como lhes dizia, não estou de acordo com o que pontua o documento nesse aspecto, porque aprendemos línguas estrangeiras por outros motivos. Vale perguntar se a aprendizagem de línguas como o italiano, o romeno, o galego ou mesmo o francês favorece a integração ao mundo globalizado ou facilita a utilização de modernos equipamentos?

O equívoco do referido documento se dá, primeiramente, porque as línguas estrangeiras foram tratadas de maneira a reforçar a hegemonia do inglês, justamente naquele momento tão propício a um discurso de integração latino-americana e antiimperialista. E, em segundo lugar, porque ninguém precisa aprender línguas estrangeiras para permitir que aparelhos eletrônicos funcionem, para manejar modernos equipamentos industriais ou para se integrar ao mundo globalizado.

Mas, apesar dessa questão tão séria, os PCN-EM (1998) tiveram o cuidado de ressaltar o caráter político e humanístico da aprendizagem de línguas estrangeiras. Lê-se, por exemplo, que “as línguas estrangeiras modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens” (PCN-EM, 1998, p. 148). Espera-se, portanto, que a aprendizagem de línguas estrangeiras ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, assim como saia da esfera restrita da tecnologia e do mercado de trabalho para transformar-se em ferramenta de conhecimento, de autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social.

Em 2006, as OCN-EM recuperam essa idéia, afirmando que, além de ensinar um idioma estrangeiro na escola, é preciso “contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (OCN-EM, 2006, p. 91). E orientam os leitores, afirmando que se referem “à compreensão do conceito de cidadania”, e que para tal são necessários: “que o aprendiz entenda que há uma

heterogeneidade no uso de qualquer linguagem”; que “há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem”; que é preciso “aguçar o nível de sensibilidade lingüística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna”; e que se faz necessário “desenvolver a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se a usos diversos da linguagem em ambientes diversos” (OCN-EM, 2006, p. 92).

Percebe-se, portanto, que o documento não está associando a aprendizagem de línguas estrangeiras a necessidades mais imediatas, e nem o está vinculando ao mercado de trabalho ou à manipulação de modernos aparelhos eletrônicos. E porque se dirigem a professores de uma sociedade tão marcada pelas diferenças sociais, como é a nossa, os autores do capítulo relativo às Línguas Estrangeiras (capítulo 3)² trabalharam com a idéia de “multiletramento”, porque estão dando atenção à complexidade dos novos usos da linguagem, como são, por exemplo, “o letramento visual” ou o “letramento digital” (OCN-EM, 2006, p. 106). Nesse sentido, o documento está dando conta da heterogeneidade da linguagem, além de trazer à escola a linguagem de novas comunidades como são as virtuais e as dos meios de comunicação. Portanto, as OCN-EM (2006) são um documento que se pauta no que é fundamental à aprendizagem de línguas estrangeiras, além de abordar esse novo aspecto do universo sociocultural do aprendiz brasileiro. Hoje, quando um aluno toma contato com textos que lhe permitem ler, escrever, compreender e ouvir na língua estrangeira, pode viver essa experiência através de linguagens multimodais. E diante de um texto multimodal, considerando que ele pode ser visual, escrito e sonoro ao mesmo tempo, o aluno passa a cumprir com um novo papel, porque pode selecionar o que vai ler, dando nova ordem à sua leitura e recortando apenas o que lhe interessa. E a escola, na figura do professor, não pode deixar de considerar essa nova maneira de

compreender e produzir sentidos, mas também não pode e nem deve esquecer que a maior contribuição continua sendo a de possibilitar que esses aprendizes se coloquem criticamente diante do que lêem e compreendem, e que saibam valer-se da linguagem para suas necessidades e interesses na comunicação com os seus pares.

O capítulo 4 se propõe a definir particularidades da aprendizagem de espanhol por brasileiros e, nesse sentido, quero dizer que aprovo essa especificidade porque entendo que, apesar de haver parâmetros comuns que servem de base a todas as línguas, há particularidades que merecem ser analisadas. E no que se refere ao espanhol, há duas questões fundamentais no meu ponto de vista: a hegemonia da variante peninsular (a europeia) e a “proximidade” entre o português e o espanhol.

Conforme já afirmei, as autoras³ dizem que o documento deve ser visto como “um gesto político” que se oponha não só à velha crença de que não é necessário aprender espanhol porque se trata de uma língua muito parecida com o português, mas que se oponha, sobretudo, à hegemonia do espanhol peninsular e ao conseqüente apagamento das variantes hispano-americanas. As autoras se opõem também à “consolidação de preconceitos”, à “camuflagem das diferenças locais” e ao reforço de “estereótipos de todo tipo” (OCN-EM, 2006, p. 126).

Embora tudo tenha sido apresentado de forma muito superficial, espero que se tenha tido a oportunidade de confirmar que esses documentos brasileiros são uma forte arma que temos os professores de espanhol na tarefa de realizarmos nossa prática pedagógica de maneira política e engajada socialmente. Além disso, espero que se tenha percebido que há uma feliz sintonia entre a base filosófica desses documentos e os pressupostos teóricos da LAC e da E/M, na medida em que essas duas disciplinas se preocupam com pesquisas que contribuam para a inclusão social dos sujeitos envolvidos, sejam estes alunos, professores ou quaisquer habitantes de comunidades étnicas do Brasil, conforme se pode ver em algumas pesquisas realizadas hoje no Brasil⁴.

É bem verdade que a Lei 11.161 (2005) não tem uma base que discuta seus princípios filosóficos (e poderia, inclusive, ser compreendida como uma lei oportunista), mas permite que nossa comunidade se organize e avance nas suas reivindicações, trabalhando em prol da expansão do espanhol no Brasil de forma firme, segura e, principalmente, autônoma. E quanto às OCN-EM (2006), nunca é muito repetir que estas ressaltam questões importantes que podem e devem orientar a aprendizagem de espanhol e que poderiam ser resumidas no fato de essa língua ser vista como “outra” língua, e também como a língua da maior parte dos habitantes da América Latina. Essa “outra” língua que, ao ser ensinada e aprendida no Brasil, pode propiciar o tão necessário diálogo entre as diferentes comunidades lingüístico-culturais de nosso continente.

Dessa forma, entendo eu, nosso “gesto político” seria o que contribuir para o pluralismo de idéias e para a compreensão de diferentes formas de atuar no mundo. Seria, também, o de permitir o acesso a múltiplas informações, associando linguagem e educação como sugere a LAC. Seria, ainda, o de questionar a identidade e a diferença que nos constituem, ou o de incorporar discursos silenciados e abrandar o poder dos silenciadores, como sugere a E/M.

Por fim, tratar a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir desses pressupostos, tomando a abordagem multicultural como base filosófica para nossa prática pedagógica, é transformar a sala de aula no “espaço da interação, da construção de identidades, da experiência de atividades relevantes, do uso da linguagem como discurso, do autoconhecimento e da transformação social” (PARAQUETT, 2007, p. 54).

Referências

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, n. 151, s. 1, p. 1, 8 ago. 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/ 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio de 2006. OCN-EM/ 06. Conhecimentos de Espanhol*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação. p.127-164.

BRASIL. *Parâmetros curriculares para o ensino médio de 1998. PCN-EM/ 98. Conhecimentos de Espanhol*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação. p.147-155.

MOTA, Kátia Maria Santos. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo — novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

PARAQUETT, Marcia. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: ZIMMERMAN, Rosane Innig; KELLER, Tânia Mara Goellner. *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo: EDUPF, 2007. p. 52-70.

_____. Problematizando a aprendizagem de Espanhol no Brasil: materiais didáticos e novas tecnologias. In: SILVA; ALVAREZ (Orgs.). *Perspectiva de investigação em Lingüística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 285-300.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, M.; CAVALCANTI, C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, [2000] 2006. p. 73-102.

Notas

¹ Refiro-me a Paraquett (2008).

² Lynn Mário T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mor.

³ No documento, elas aparecem como consultoras, e se trata de: Neide González e Isabel Gretel Fernández, ambas da Universidade de São Paulo.

⁴ Poderia citar, como exemplo, as pesquisas desenvolvidas pelo GT da ANPOLL de nome Transculturalidade, Linguagem e Educação, que publicou, em 2006, pela Editora Mercado de Letras, um livro homônimo.