



Espanhol no Ensino Médio: como o ensino dessa língua pode vir a ser mais proveitoso?

Mizael Inácio do Nascimento¹ (UFRPE)

Resumo: A visão reducionista do ensino de língua centrada apenas na apreensão de estruturas gramaticais, ainda presente nas escolas, motivou as reflexões propostas neste trabalho, que tem como objetivo principal promover algumas discussões sobre as concepções de língua, sujeito e ensino subjacentes nas aulas de espanhol do Ensino Médio. Para tanto, foram levantadas algumas discussões sobre o ensino de língua estrangeira, neste caso o espanhol, em termos de Competência Comunicativa, o Enfoque Comunicativo e o ensino de língua estrangeira, e os estudos realizados sobre os Gêneros Discursivos e o ensino da escrita na era das novas tecnologias.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de espanhol; competência comunicativa; enfoque comunicativo; gêneros discursivos e escrita.

Resumen: La visión reduccionista de la enseñanza de lengua centrada apenas en la comprensión de estructuras gramaticales, aún presente en las escuelas, motivó las reflexiones propuestas en este trabajo, que tiene como objetivo principal fomentar algunas discusiones sobre las concepciones de lengua, sujeto y enseñanza subyacentes en las clases de español de Enseñanza Media. Para esto, se plantearon algunas discusiones sobre la enseñanza de lengua extranjera, en este caso el Español, en términos de Competencia Comunicativa, el Enfoque Comunicativo y la enseñanza de lengua extranjera, y los estudios realizados sobre Géneros Discursivos y enseñanza de escritura en la era de las nuevas tecnologías.

Palabras Clave: enseñanza y aprendizaje de español; competencia comunicativa; enfoque comunicativo; géneros discursivos y escritura.

Considerações Iniciais

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública vem sendo marcado por uma visão dicotomizada, ou seja, de um lado a aprendizagem de línguas estrangeiras no currículo dessas escolas tem sido muito questionada, apontada até mesmo como desnecessária na formação do aluno, pondo em questão a validade do seu ensino a determinadas camadas da sociedade (LOPES, 2004, p. 127). De outro, adquire papel importante no currículo para a formação do indivíduo, tornando-se parte indissolúvel no conjunto de conhecimentos essenciais para a integração num mundo globalizado, segundo os PCN.

O ensino de uma língua estrangeira deve centrar-se em um processo educacional mais amplo, que capacite o aluno a falar, ouvir, ler e escrever – conteúdos relevantes à formação do estudante – deixando de se pautar numa visão reducionista do estudo da língua pela língua, centrado apenas na apreensão de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita. Como afirma Celani, “a língua estrangeira na escola é uma peça complementar à educação formal. Ela não é uma peça suplementar que eu possa tirar a qualquer hora. E nem é limítrofe, algo inferior, escondido no cantinho” (CELANI, 1995, p. 14).

Além disso, por estarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – dos PCN, as línguas estrangeiras modernas são concebidas como veículos fundamentais na comunicação entre os sujeitos sociais, requerendo do aluno um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, contribuindo assim para sua formação como cidadão.

Nessa perspectiva, deixa de ter sentido a concepção de língua que prima pelo conhecimento metalinguístico e o domínio de regras gramaticais e busca-se uma concepção de ensino que capacite o aluno a se comunicar de forma adequada nas diferentes situações da vida cotidiana, pois como afirma Geraldi “as instâncias de uso da linguagem correspondem a diferentes espaços sociais dentro dos quais se dá o trabalho linguístico. Correspondem, pois, a diferentes contextos sociais das interações” (GERALDI, 1996, p. 42). Essa concepção, portanto, pode contribuir para se

devolver ao Ensino Médio o seu papel de formador das aulas de línguas estrangeiras, atribuído atualmente aos centros especializados no ensino de línguas.

Outro aspecto que deve ser considerado é o fato de ser a aprendizagem um processo essencialmente social – que se realiza mediante as interações, onde o papel da linguagem é destacado –, sendo necessária, portanto, uma redefinição do ensino de línguas estrangeiras, nesse caso o espanhol, atualmente desenvolvido nas escolas. Então, de acordo com a proposta dos parâmetros curriculares para o ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, o enfoque deve centrar-se no desenvolvimento das competências. Segundo Celani, o foco de ação de linguistas aplicados para atender as exigências do futuro, na área de ensino de línguas e professores de línguas, deve ser a questão: “como pode qualquer língua vir a ser mais proveitosa para a humanidade?” (CELANI, 1995, p. 33).

Uma possível resposta à pergunta seria pensar numa aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento da competência comunicativa.

Por uma questão de espaço, que nos impossibilita tratar das várias questões que permeiam o ensino de línguas, nos propomos nesta exposição a refletir sobre o trabalho com a escrita nas aulas de língua espanhola a partir de uma proposta centrada na concepção sociointeracionista.

O ensino de línguas estrangeiras: o ideal e o real

Atualmente, as inovações no ensino de Língua Estrangeira proporcionadas pelas pesquisas nas áreas da Linguística, Psicologia, Sociologia e Ciências da Educação e apoiadas na constatação dos maus resultados criam novas condições de aprendizagem e negam a redução do aprendizado da língua a um mecanismo de análise de sua estrutura.

No âmbito desse objetivo, surge o interesse pelas *tarefas* derivadas do denominado “*enfoque comunicativo*” de ensino de línguas. Nos últimos, anos deu-se uma importante atenção às atividades relacionadas à língua e sua aprendizagem.

Entre outras coisas, aceitou-se que a língua é mais que um sistema de regras. Hoje em dia se entende a língua como um instrumento ativo para a co-criação de significado. No que se refere à aprendizagem, aceita-se em termos gerais que se deve distinguir entre "*aprender o que*" e "*saber como*". Em outras palavras, temos que distinguir entre o conhecimento de diferentes regras gramaticais e a capacidade de utilizar essas regras de forma eficaz e apropriada na comunicação.

Em linhas gerais, a tarefa comunicativa pode ser entendida como uma parte do trabalho da aula que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na língua meta, nesse caso o espanhol, centrando sua atenção mais no significado que na forma. A tarefa também deverá se caracterizar pelo fato de que constitui um todo completo, pelo qual pode se considerar por si mesma um ato comunicativo (NUNAN, 1998, p. 10).

Assim sendo, segundo Littlewood (1998), *o ensino comunicativo de idiomas* sugere que se devam promover as seguintes competências: a) desenvolvimento do domínio do sistema linguístico, a fim de poder transmitir a mensagem desejada; b) conscientização de que o sistema linguístico é parte integrante do sistema comunicativo; c) desenvolvimento de habilidades e estratégias para se comunicar em situações concretas de interação; d) conscientização do significado social das formas linguísticas.

Em síntese, o estudante deve dispor de um conjunto de habilidades necessárias para levar a cabo a comunicação nos âmbitos linguístico, cultural e social. Para tanto, ele precisa ter o domínio das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) e saber fazer uso desses conhecimentos nos diversos contextos de interação. Desse modo, devem-se promover o ensino e a aprendizagem do Espanhol no Ensino Médio em termos de competências comunicativas abrangentes e não estáticas, uma vez que é por meio de uma língua que um povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

Entretanto, tradicionalmente no ensino de língua estrangeira, havia uma predominância no desenvolvimento das habilidades oral/auditiva. Com o

desenvolvimento das pesquisas na área da Linguística, as outras habilidades (leitura e escrita) passam a ser requisitos essenciais para a formação de falantes competentes. Neste panorama, o *enfoque comunicativo* ganha um papel de destaque nos cursos de língua estrangeira e supõe que a comunicação vai "*más allá de lo lúdico*", pois a língua é mais que um instrumento de comunicação, ela é dialógica e se realiza em situações reais de comunicação, produzidas por sujeitos sócio e historicamente situados (Eres Fernández e Maciel, 2007, p. 426). Contudo, é fundamental que esteja claro para o professor que concepções de língua, ensino e sujeito nortearão seu trabalho. Se este não for o caso, incorreremos nos mesmos erros de outras épocas, ou seja, o ensino de língua estrangeira pautado na memorização de regras gramaticais, listas de palavras e exercícios de repetição.

Além disso, pensar o ensino de espanhol hoje no Brasil envolve várias questões em que este se realiza, ou seja, a grande quantidade de alunos por sala, o tipo de material didático adotado, a frágil formação de professores e o mais grave: o objetivo estabelecido para o ensino desta língua – prestar exames de vestibular. Desta forma, promove-se um conhecimento instrumental da língua e não o desenvolvimento da competência comunicativa que possibilite ao sujeito interagir com os diversos povos que a falam e, por conseguinte, com as suas manifestações culturais diversas.

Como resultado, o que se vê são alunos pouco reflexivos e com uma visão estereotipada de que o espanhol é uma língua fácil por ser parecida com o português, sem atentar para as suas especificidades; são alunos desmotivados por não verem sentido em aprender a descrever as estruturas de uma língua e a fixar vocabulário, em vez de usá-la em situações reais de comunicação. De tudo isso decorre a formação de sujeitos passivos e pouco produtivos. Mas essas considerações não significam que devamos deixar de lado o ensino de gramática, pois como sugere Widdowson (1978) apud Salinas (2005, p. 57) "Um conhecimento de uso (comunicativo) precisa, por força da necessidade, incluir um conhecimento de forma (gramatical)". Deve-se, pelo contrário, buscar um meio termo entre uso e forma que atenda a real necessidade dos estudantes brasileiros.

Diante dessa realidade e das dificuldades acima mencionadas, uma pergunta que merece e deve ser formulada seria: então como proceder nas aulas de espanhol no Ensino Médio? Não há uma resposta simples nem uma fórmula pronta para responder a tal inquietação, mas um longo caminho a ser trilhado e que deve ter como elemento norteador a opção por formar sujeitos críticos e competentes.

A escola e a escrita no contexto das novas tecnologias

Os avanços tecnológicos e os novos meios de expressão contribuem para um novo formato de mediação da cultura. São tecnologias que promovem profundas mudanças na relação dos já letrados com os textos e determinam várias formas de se alfabetizar as futuras gerações. São mudanças que exigirão novas concepções de leitura e escrita. No caso da escrita, o aparecimento de um novo suporte promoverá transformações fundamentais nos processos de criação de textos, nas estratégias de leitura e na formação de novos leitores (Álvarez, 2001).

Para o autor, o formato eletrônico da leitura e da escrita dá ao processo de alfabetização uma dimensão bastante nova, pois a concepção que se tem de leitura e escrita está vinculada à natureza física e visual do meio em que eles se desenvolvem. Desse modo, no texto escrito percebe-se uma estabilidade da escrita e um controle por parte do autor, enquanto que no texto eletrônico existe uma maior fluidez, transitoriedade e mutabilidade, reduzindo a distância existente entre o autor e os leitores e promovendo uma maior interação. “Este novo modelo de espaço textual facilitará o surgimento de outros estilos de escrita, de novas teorias literárias e de novas estratégias didáticas para leitura e para a escrita” (Álvarez, 2001, p.166).

Ainda segundo suas considerações, nesse novo modelo textual, o formato hipertextual oferece outra forma de leitura e escrita, proporcionando aos leitores um maior domínio na interação com a informação; mais facilidade na busca e exploração de significados; diversas trajetórias e esquemas possíveis de leitura; ter acesso a outras informações necessárias à compreensão já que o texto pode ser visto como parte de uma rede de conexões navegáveis.

Nesse novo cenário promovido pela mídia virtual, a centralidade da escrita é um dos aspectos essenciais, pois a tecnologia digital depende totalmente dela e todos os eventos comunicativos se baseiam fundamentalmente nela.

Para Bolter (1991 apud Marcuschi, 2004), a introdução e desenvolvimento da escrita conduzem à formação de uma cultura letrada e as novas tecnologias, conforme Yates (2000 apud Marcuschi, 2004), vêm contribuindo para a textualização da sociedade, ou seja, uma sociedade firmada no plano da escrita.

Como há uma interdependência entre a tecnologia digital e a escrita, esta assume um papel central na mídia virtual e se caracteriza pelo estabelecimento de relações síncronas entre produção e recepção, pois nesse processo já não há mais a defasagem temporal. Essa centralidade ocupada pela escrita, apesar de sua relação com outras semioses, como imagem e som, se dá porque todos os gêneros que circulam no ambiente virtual são eventos textuais nela baseados (Marcuschi, 2004).

Nesse ambiente, a escrita passa a ser a base da *Internet*, estabelecendo-se uma nova relação com seus processos, denominado por Marcuschi de *novo letramento*. Essa nova configuração promove mudanças que vão desde a concepção de produção textual, formas de produção e noção de texto até a noção de leitor, autor e construção de sentido. Trata-se de uma transformação que vai além dos aspectos formais e envolve processos cognitivos lógicos e a escola como um lugar onde se promovem as práticas de linguagem, portanto, deve estar preparada para inter(agir) nessa nova configuração.

As novas tecnologias e os seus diversos produtos, como textos eletrônicos, são um fato. É fato também que a escola não pode ficar à margem desses avanços já que se trata de um espaço onde se experimentam novos usos linguísticos e que proporciona, conforme Schneuwly (2004), o desenvolvimento da linguagem na criança, ocasionada pelo contato com os diversos gêneros textuais.

Entretanto e contraditoriamente, o trabalho com a língua estrangeira desenvolvido nas salas de aula ainda se concentra no estudo da gramática e tem no seu conjunto de regras um instrumento a ser seguido para expressar-se corretamente.

Ensina-se a metalinguagem e não a língua; aprende-se a analisar as características estruturais e de uso de uma língua e não a dominar as habilidades necessárias para o uso em situações concretas de interação, que requerem a produção e o entendimento de enunciados.

Sendo a linguagem um fenômeno pluridimensional, o conhecimento do falante é um fenômeno multifacetado. O falante dispõe de um conhecimento linguístico que engloba tanto as estruturas da língua quanto o seu funcionamento em diversas situações, isto é, no seu discurso estão envolvidas questões como a seleção de conteúdo, variedade linguística, organização global do texto, estruturas morfossintáticas e vocabulário. É um saber, como observa Val (1992), que se dá sem dificuldades na interação face a face, mediada pela língua oral e que, na interação por meio da escrita, requer um aprendizado facilitado pelo ambiente escolar. No que diz respeito ao aprendizado de segunda língua, a escola é um dos espaços onde se daria a apropriação desse saber linguístico, sendo o professor o mediador, o que exige uma concepção de língua e ensino que considere as dimensões circundantes da produção de textos escritos e orais, isto é, são exigidos conhecimentos pragmáticos e gramaticais.

Entretanto, um dos problemas pontuais assinalados por Schneuwly e Dolz (2004, p. 76) é que nas práticas escolares existe uma inversão na qual se privilegia a objetivação em lugar da comunicação e transforma o gênero em “uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo”, além de tratá-lo como desprovido de qualquer relação de comunicação autêntica. Essa prática contribui, portanto, para que o gênero deixe de ser visto como um instrumento de comunicação e passe a ser tido como forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção; é desconsiderado todo o social que pressupõe a linguagem.

Pautando-se nessa visão, a escola privilegia os gêneros escolarizados – dissertação, narração, descrição – definidos por Schneuwly e Dolz (2004, p. 77) como “autênticos *produtos culturais da escola*, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos”. É uma concepção de gênero como formas de representação da realidade e

que independem das práticas sociais; não são práticas comunicativas historicamente situadas, mas formas particulares de representação do real; e têm nos textos “clássicos” os modelos concretos para o seu ensino, numa tentativa de materialização dos gêneros.

Paradoxalmente, essa mesma escola é um autêntico lugar de comunicação e as situações por ela desenvolvidas são ocasiões para a produção e recepção de textos, nas quais a escrita se torna possível e, ao mesmo tempo, necessária. Por meio dessas situações, a escola poderá transformar e, conseqüentemente, diversificar as ocasiões de produção de textos, possibilitando, como assinalam Schneuwly e Dolz (2004, p. 78), “gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam”. Essa é uma visão que se contrapõe à anterior (gêneros escolarizados), já que os gêneros escolares se constituem no funcionamento mesmo da comunicação escolar e não se baseiam em modelos exteriores à escola. É uma concepção que considera a situação de comunicação como “geradora quase automática do gênero, que não é descrito nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros”.

Baseando-se em considerações psicológicas, Schneuwly (2004, pp.37-38) afirma serem os tipos textuais “as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção” e construções ontogenéticas necessárias para a passagem dos gêneros primários aos secundários de Bakhtin (2003). É uma visão pautada nos estudos psicolinguísticos já que os tipos, conforme Schneuwly, comportam uma operação psicológica de escolha dentre várias possibilidades e uma expressão linguística dessa escolha.

Tradicionalmente, o ensino de língua estrangeira se centra na exploração da gramática normativa, tanto na sua perspectiva prescritiva, quanto descritiva. É um modelo de ensino que não contribui para o desenvolvimento, no aluno, das competências sugeridas pelos PCN, obrigando-o, na maioria das vezes, a buscar nas escolas de idiomas o complemento para a sua formação.

Por outro lado, várias são as teorias que vêm contribuindo para um redirecionamento metodológico nas aulas de língua estrangeira, dentre as quais se podem destacar a teoria sociointeracionista, a da comunicação por tarefas e as de texto/discurso. A língua, nessa perspectiva, é tida como um evento sócio, histórico e cognitivo cuja relevância recai sob seus aspectos discursivos e enunciativos e não nas particularidades de suas formas.

Seguindo essa esteira e concordando com as posições de Bakhtin (2003) e Bronckart (1999) de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero textual, é papel da escola promover um contexto teórico-metodológico que proporcione o desenvolvimento das práticas discursivas concretizadas nos mais diferentes gêneros textuais. Isso porque, como afirma Marcuschi (2002), o domínio de um gênero textual indica a capacidade de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares e não o domínio de uma forma linguística, já que os gêneros são vistos como formas particulares de produção e consumo de textos. Dessa forma, apropriar-se de gêneros torna-se fundamental para a socialização, para as atividades comunicativas humanas, dado o seu caráter sócio-histórico.

Além dessas posições, Schneuwly e Dolz (2004) propõem também uma definição de gênero como suporte, sendo necessário para tanto que se considerem três dimensões essenciais: 1) o gênero é o meio pelo qual se tornam dizíveis os conteúdos e conhecimentos; 2) o gênero possibilita o reconhecimento das estruturas comunicativas e semióticas; 3) é através do gênero que se podem identificar as especificidades das unidades de linguagem, a posição do enunciador, os conjuntos de sequências textuais e tipos discursivos. Consideradas essas três dimensões, o gênero “atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso” (2004:75).

Nesse âmbito, é imperativa a prática de gêneros textuais nas aulas de língua estrangeira, neste caso o espanhol, como um meio de promover tanto o domínio de formas linguísticas, quanto o de diferentes tipos de enunciados, e a importância desses na configuração das novas relações estabelecidas numa sociedade midiática.

Isso porque os gêneros além de ampliar as capacidades individuais do aprendiz, também ampliam seu conhecimento sobre as práticas linguísticas e sociais das quais o gênero é objeto, contribuindo para a melhor competência linguístico-discursiva dos alunos, criando e apontando formas de participação social pelas práticas de linguagem que são internalizadas.

Considerações Finais

A escola não pode mais seguir desconsiderando as numerosas contribuições que os estudos linguísticos vêm apontando para a mudança do atual panorama e, acima de tudo, deve promover uma pedagogia que conceba a língua, o texto e o ensino como lugar de interação. E ao professor cabe se comportar como um leitor do texto do aluno e como colaborador para o seu aperfeiçoamento, tornando-se assim um co-construtor do conhecimento e das habilidades do aprendiz, facilitando-lhe um conhecimento linguístico e pragmático que encontram, no texto escrito, um meio através do qual locutores e interlocutores desempenham seus papéis sociais.

Vale ressaltar, ainda, que a falaciosa ideia de que apenas o conhecimento das categorias gramaticais e metalinguístico não garante uma boa comunicação escrita e aponta para a necessidade de se modificar significativamente os modelos didáticos vigentes nas aulas de língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec/Annablume.
- BRONCKART, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC.

CELANI, Maria A. A. (1995). *A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus*. 47ª Reunião Anual da SBPC.

ERES FERNÁNDEZ, G. e MACIEL, A. (2007). *La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones*. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 2, pp. 415-433.

GERALDI, J. W. (1996). *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. São Paulo, ALB/Mercado das Letras.

GOETTENAUER, E. (2005). "Espanhol: língua de encontros" in: SEDYCIAS, J. (org.) *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo, Parábola Editorial.

LITTLEWOOD, William (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

LOPES, D. V. (2004). *O processo da escrita e reescrita em língua inglesa: uma perspectiva sócio-cognitiva*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, PG em Linguística, Recife, mimeo.

MARCUSCHI, L. A. (2002) "Gêneros textuais: definição e funcionalidade." in: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2006). Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação.

NASCIMENTO, Mizaél Inácio do. (2005). *A produção de resumo como gênero textual por alunos de espanhol no ensino médio – uma perspectiva cognitiva*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, PG em Linguística, Recife, mimeo.

NUNAN, David (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Cambridge University Press.

SALINAS, A. (2005). "O ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?" in: SEDYCIAS, J. (org.) *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo, Parábola Editorial.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004). "Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino." in: *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo, Mercado de Letras. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro].

VAL, Maria da Graça C. A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. In: *Educação em Revista*. n. 16, dez./1992. pp. 23-30.

¹ **Mizael Inácio do NASCIMENTO, MD.**
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
nmizael@hotmail.com