

Entre o dizível e possível/plausível: uma reflexão sobre o papel dos professores de espanhol no Ensino Básico

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Universidade Federal do Ceará

Resumo

Em consonância com o tema proposto para a presente mesa redonda, neste texto refletirei a respeito da relação entre o sugerido no âmbito do documento norteador para o ensino espanhol no nível fundamental das escolas do município de Fortaleza e as expectativas quanto ao trabalho docente, em concreto, quanto ao papel do professor nesse contexto. Tomarei como fio condutor para minhas reflexões as **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza (SME, 2011)**, direcionadas às línguas espanhola e inglesa. Tratarei, assim, do que denomino plano do *dizível* (o do documento) e do plano do *possível/plausível* (o da ação e papel do professor), ou seja, do plano que orienta a ação docente, que constitui um guia para a ação, relacionando-o com a expectativa acerca dessa ação e do papel correspondente ao professor, como ator social. Dessa forma, examinarei as implicações da dimensão formal do ensino no que se refere à ação docente, à luz do referido documento, sem perder de vista sua natureza orientadora e, ainda, as especificidade e singularidade do contexto escolar.

Palavras-chave

Ensino básico; língua espanhola; papéis

Considerações iniciais

Princípio essa reflexão chamando a atenção para o fato de que o termo papel, ao qual se associa social, remete a um conjunto de normas e comportamentos para orientar a ação dos sujeitos. Trata-se de um conceito sociológico, referido as pautas de conduta estabelecidas social e culturalmente e esperadas dos atores sociais para sua desempenho em uma determinada situação. Dessa feita, o papel separa quem somos (*identidade*) do que representamos (*papel*). Devido a esse caráter social e cultural, há uma estreita relação entre os papéis sociais, as normas e as instituições. Assim sendo, as normas emanam das instituições e são os sujeitos que legitimam seu valor moral, que as respeitam, transgridem ou ignoram. As normas regulam comportamentos e se referem a prescrições e a proscições. Daí, portanto, minha preocupação em tratar aqui da relação entre o papel do professor de espanhol como ator social e o contexto da escola básica, mais concretamente, o do ensino fundamental (sexto ao nono ano).

Reconheço, porém, a necessidade de definir um foco a partir do qual possa examinar essa relação e, sendo assim, tomarei como fio condutor para minhas reflexões as **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza** (SME, 2011).

Portanto, refletirei acerca do que denomino plano do *dizível* (o do documento) e do plano do *possível/plausível* (o da ação e papel do professor), ou seja, do plano orientador da ação docente, que constitui um guia para a ação, relacionando-o com a expectativa acerca dessa ação e do papel que correspondente ao professor, como ator social. Assim, examinarei as implicações da dimensão formal do ensino quanto à ação docente, à luz do referido documento, sem desconsiderar sua natureza orientadora e, igualmente, as especificidade e singularidade do contexto escolar.

Para fins expositivos, em um primeiro momento, tratarei, em linhas gerais, das **Diretrizes** (SME, 2011), com ênfase nos principais temas abordados e, em seguida, retomarei algumas das questões presentes nesse texto, a fim de estabelecer uma relação com possíveis pautas de ação para o docente. Espero, dessa forma, entrever quais são as expectativas com respeito à ação do professor de línguas, notadamente o de espanhol, e de seu papel no contexto escolar do ensino fundamental.

1. O plano da proposição: os documentos oficiais, uma escuta de muitas vozes

As **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**, nas etapas do ensino fundamental (SME, 2011, p. 179-194) resultaram de um intenso trabalho que congregou professores e técnicos da rede municipal de ensino bem como docentes da Universidade Federal do Ceará, entre os quais me incluí.

No texto de abertura do citado documento se esclarece que se trata de propor “sugestões”, sem caráter dogmático ou regulador, já que

[...] visam a propor aos professores de línguas estrangeiras, em especial, aos de Espanhol e Inglês, algumas orientações teórico-metodológicas que possam conduzir uma reflexão em torno do papel das línguas estrangeiras e sua inserção no projeto político-pedagógico da escola, bem como a sua contribuição para a formação dos sujeitos. (SME, 2011, p. 178)

Ora, se evidencia desde o início desse documento a preocupação em que esse professor reflita sobre o papel das línguas no contexto escolar, tendo presente o projeto pedagógico e como essas podem contribuir para a formação dos sujeitos. Assim, ao aludir à formação cidadã, cabe refletir sobre o que se concebe ou o que significa ensinar outra língua com vistas a tal formação e, mais particularmente, no contexto da escola básica em nossa sociedade contemporânea.

Deste modo, vislumbramos um horizonte amplo para a ação docente quanto à dimensão formativa, uma vez que, implícita ou explicitamente, se alinham questões como, por exemplo, as de inclusão social, a da dimensão dos valores, a da construção do conhecimento, a da transformação dos conhecimentos e, ainda, a da participação dos alunos como sujeitos sociais de aprendizagem e conhecimento. A questão que incomoda – e, penso deve incomodar – diz respeito a como esse ensino pode proporcionar aos sujeitos essa expansão de seu universo de conhecimento; como pode conduzir ou induzir a uma pretensa inclusão social; como pode gerar mudanças conceituais e, conseqüentemente, mudanças nas visões de mundo. Em síntese, assumir esse pressuposto implica assumir como viabilizá-lo, tendo em vista o âmbito de ação docente e o contexto escolar e, sendo assim, é fundamental e pertinente o tema dessa mesa, para a qual espero trazer minhas contribuições como formadora de professores.

Avançando em minhas considerações, entendo que o ensino de espanhol não está desvinculado dos demais disciplinas do currículo escolar. Neste sentido, destaco o papel relevante que possui no projeto pedagógico do curso, conforme mencionado na introdução das **Diretrizes** (SME, 2011), já que é

[...] fundamental que as línguas estrangeiras ocupem um espaço significativo na escola, que sejam valorizadas no currículo escolar e que possam contribuir para a formação ética e crítica dos alunos nessa etapa educativa. (SME, 2011, p.179)

Diante dessa importância, surge a questão de como integrar a língua espanhola ao projeto educativo e contribuir para essa formação. Penso que uma das vias, não a única, é por meio de uma ação docente crítica, comprometida e socialmente valorizada em seus diversos níveis e, por conseguinte, de uma coerência entre os espaços do dizível, do possível e do plausível. Ponto que, como se verá, permeará a minha exposição.

Quanto ao foco e temas abordados pelas **Diretrizes** (SME, 2011), destaco que estão voltados à natureza do ensino de línguas, de seus objetivos no contexto da escola, das práticas pedagógicas e das competências e habilidades esperadas dos alunos. Além desses pontos, define que pretende

delinear a(s) linha(s) metodológicas mais adequadas, considerando o ensino e a aprendizagem e os resultados que se pretendem alcançar; definir algumas propostas de exploração didática dos variados gêneros e temas que conformarão os conteúdos, em consonância com as competências e habilidades almejadas e, ainda, situar como se concebe a avaliação, haja vista as dimensões formativas do ensino de línguas no contexto escolar. (SME, 2011, p.178-179)

Conforme se nota, considera-se a complexidade do contexto escolar, a dimensão global do ensino e, particularmente, como as línguas estrangeiras formam parte desse universo. Destarte, priorizam-se questões, cuja natureza está diretamente relacionada com a perspectiva ética e crítica que orienta a formação dos sujeitos na escola básica, e, mais especificamente, na etapa do ensino fundamental. Sem negar essa conjuntura complexa, na qual se situa a ação do professor bem como as expectativas dessa e seu consequente papel, arriscarei explorar o tema ora proposto.

Passo a seguir a problematizar essa conjuntura bem como a atuação do professor.

2. Entre o dizível e o possível: há um caminho ou caminhos?

Nas **Diretrizes** (SME, 2011), ao tratar dos fundamentos teórico-metodológicos, se menciona que o ensino da língua não deve ter um fim em si mesmo, visto que precisa estar integrado as demais disciplinas do currículo, de sorte que contribua para a formação dos sujeitos e para a elaboração dos demais conhecimentos. Destacarei dois excertos, dada à relação que estabelecerei entre esses e o papel do professor. O primeiro deles se refere à natureza do ensino de línguas na escola, já o segundo aos objetivos da aprendizagem e, igualmente, as atitudes dos aprendizes.

Assim, no primeiro excerto, lemos:

esse ensino deve ter um caráter/uma natureza formativa e, deste modo, levar a uma compreensão das diferentes realidades do nosso mundo, sociedade e época. Porém precisa, ao fazê-lo, constituir possibilidades para o desenvolvimento das diversas habilidades, conhecimentos e competências dos alunos. (SME, 2011, p.181)

Ora, implicitamente pode-se pensar que o papel do professor seria o de um **agente** da aprendizagem, que em sua ação precisa ter clareza quanto à natureza formativa do ensino e por estar comprometido com essa proporcionar oportunidades para que se explorem como a língua comunica, mas também como constrói sentidos, relacionados com as diversas realidades do nosso mundo e tempo.

Portanto, faz parte desse papel contextualizar os distintos usos linguísticos, as distintas formas de percepção da realidade que a língua e a linguagem instauram. Como forma de ação pode recorrer a tarefas e atividades que induzam a solução de problemas, que levem os aprendizes a superar uma visão idealizada da língua e dos falantes.

De acordo com esse olhar, a sala de aula é um espaço de aprendizagens diversas, no qual se dão importantes interações, o que configura uma prática social conjunta na qual participam professor e alunos. Entretanto, esse não é o único espaço, dada a natureza social do conhecimento e da própria aprendizagem.

No outro excerto selecionado, lemos:

Como assinalam Willians e Burdem (2008, p.123), a aprendizagem de línguas tem uma dimensão fortemente social e emocional, já que altera inclusive a autoimagem, a conduta e a forma de ser do indivíduo. [p.181] pode ser associado ou influenciado, em certa medida, pelas atitudes que se possui com respeito à comunidade de falantes dessa língua. Daí, pois, a importância de despertar o interesse

pelas línguas, de estimular atitudes favoráveis à aprendizagem, de promover a motivação e a intenção de aprender a língua estrangeira. (SME, 2011, p.181)

Em face do exposto, emerge como possibilidade para a ação o papel de **mediador**, o de **intérprete** das culturas em contato, sensível às implicações que geram os contatos linguísticos e culturais, constituindo-se um mediador desses contatos. De acordo com essa perspectiva, a mediação não consiste em evitar confrontos, choques ou mal-entendidos, porém em ter consciência que eles ocorrem e por qual razão ocorrem e, ainda, ser capaz de mover-se nesse espaço marcado por encontros e desencontros (Baptista, 2014, no prelo).

Pode contribuir ainda para despertar atitudes favoráveis com respeito ao que se aprende, ao objeto do qual se deseja aproximar, já que nesse processo podem ocorrer conflitos de perspectivas, que afetam as subjetividades e as identidades dos sujeitos. Assim, na aprendizagem de outra língua, muitas vezes, o sujeito se encontra com o desejo de aprendê-la e, simultaneamente, com o fato de que precisa dispor a aceitar “algo alheio” ao que lhe é familiar, ao que está acostumado bem.

Destaco a seguir outro excerto:

[...] a aprendizagem de línguas é concebida como processo, identificada com uma visão de aprendizagem que pressupõe o uso e a reflexão, de forma que se proporcione aos alunos oportunidades para que possam se engajar em práticas de linguagem que pressuponham a compreensão e a produção oral e escrita na língua estrangeira. É importante que os alunos possam enfrentar os desafios da aprendizagem da nova língua, incorporando-a ao seu universo, como necessária e também relevante para a sua formação. (SME, 2011, p.181)

Em conformidade com esse ponto de vista, o papel do professor é o de um **instigador** da aprendizagem que, em última instância, será levada adiante pelo sujeito aprendente. Dessa forma, o professor pode despertar nesse sujeito o desejo de e por aprender, mas será ele que tornará materializável esse desejo e enfrentará os desafios que surjam ou possam decorrer desse despertar para a aprendizagem. Por conseguinte, a aprendizagem não está circunscrita a um mero acúmulo de informações e nem a assimilação de conteúdos, visto implicar a dinâmica da transformação e reconstrução dos diversos conhecimentos por parte dos sujeitos e sua participação ativa.

Assim sendo, o papel do professor pode ser o de instigador das mudanças conceituais que podem vir a redundar em questionamentos de crenças, de ideias pré-concebidas bem como representações. Consequentemente, pode contribuir para instaurar um processo dialético e dialógico, no qual se mobilizam conhecimentos prévios, reelaborados pelos sujeitos.

Neste sentido, lembro Matusov (2011, p. 21) que considera como inalcançáveis a aprendizagem, o nirvana, a felicidade e o amor, pelo fato de não serem atividades guiadas por objetivos e planejadas. Dessa ótica, existem ações que, de forma incidental, podem levar a aprendizagem, como destaca Leffa (2012, p. 398) ao observar que para esse autor há

[...] apenas ações que, incidentalmente, podem levar à aprendizagem, que passa a ser vista não como objetivo da ação do professor, mas como um possível subproduto; não cabe ao professor planejar e ensinar, mas provocar o aluno em três instâncias: provocar discordando do aluno, provocar apresentando paradoxos e provocar lançando problemas. (Matusov, 2011, p. 21, apud Leffa, 2012).

Em virtude desses papéis, se desloca a ênfase dada aos conteúdos para a valorização dos saberes; muda-se o foco do que aprender ao como aprender e dar sentido ao que se aprende; do acúmulo de informações e dados para a permanente reconstrução e transformação do conhecimento; da centralidade da ação do professor, para a participação autônoma do aluno tendo em vista os interesses, as circunstâncias e as percepções dos sujeitos.

E, assim, destaco o seguinte excerto:

Em decorrência dessa forma de atuar do professor, tem-se uma visão da aprendizagem como significativa, ou seja, como aquela na qual o aprendiz relaciona a informação nova com a que já tem, reajustando e reconstruindo ambas nesse processo, já que a estrutura dos conhecimentos prévios condiciona os novos e reorganiza os pré-existentes, visão essa que se opõe à da aprendizagem mecanicista. Desse modo, interessa estimular a participação ativa dos alunos, potencializar a conquista da própria aprendizagem, o que implica relacionar os conteúdos novos apresentados (seja pela exposição do professor, seja por descobrimento) com os já assimilados. (SME, 2011, p.186)

Ademais desses pontos, saliento que, ao tratar do motivo ou motivos de aprender línguas na escola, se reitera a natureza formativa desse ensino e se menciona a necessidade de fomentar a reflexão sobre o uso das línguas e contribuir para a

ampliação dos espaços de participação do aluno tanto na sala de aula como na sua vida cotidiana, a fim de que ele possa compreender melhor a si mesmo e o mundo em que vive e refletir sobre o uso da linguagem, o cruzamento entre sua cultura e a dos outros. A aprendizagem de línguas estrangeiras na escola precisa ser uma via para que os aprendizes edifiquem, ampliem e aprofundem seus conhecimentos para entender melhor a sua realidade. (SME, 2011, p. 182)

Ora, sendo assim, o papel do professor é o de um **agente de mudanças** de perspectivas, na medida em que pode contribuir para que os alunos possam dar sentido a sua experiência de aprendizagem da língua e, dessa feita, participarem de outros espaços de interlocução e interação proporcionados pelo acesso à outra língua. Neste sentido torna-se essencial criar situações para a aprendizagem da língua espanhola no contexto escolar que induzam ou gerem mudanças conceituais e atitudinais perceptíveis na vida dos sujeitos, a fim de participem das situações de interação na língua bem como se insiram nos circuitos de produção e compreensão dos sentidos que nela se dão, sem desvinculá-los das práticas sociais e históricas.

Além desses excertos, enfatizo o proposto quanto ao reconhecimento dos sujeitos em sua singularidade, particularidade, respeitando-se a complexa natureza desses:

Desse modo, é necessário que no ensino de línguas estrangeiras os alunos sejam considerados como indivíduos em suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, social, histórica, psicológica). Daí a necessidade de respeitar e reconhecer os diferentes ritmos e tempo de aprendizagem; o desenvolvimento humano como um processo ininterrupto; a conquista do conhecimento de forma processual. Não obstante, que se privilegie a avaliação como diagnóstica, processual e formativa, comprometida com a aprendizagem do aluno. (SME, 2011, p. 182)

Em consonância com essa perspectiva, o professor não pode perder de vista a realidade de seu entorno e, por conseguinte, as diferenças individuais não são obstáculos para a aprendizagem, mas constitutivas da heterogeneidade que perpassa o nosso mundo social, do qual a escola faz parte e do qual o ensino de línguas não se aparta e do qual fazemos parte como atores sociais. Neste sentido, trago as reflexões de Prabhu (1990) sobre o fato de que não estamos tratando de um mundo abstrato, mas de um mundo povoado por sujeitos sociais, visto que

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto.

Cabe destacar ainda o seguinte fragmento, no qual se faz referência a ampliação dos letramentos dos alunos:

[...] Cabe, igualmente, ao promover oportunidades de contato com diferentes textos e mídias (televisiva, impressa, radiofônica, digital) contribuir para ampliar o universo letrado dos alunos. Interessa, ainda, favorecer a compreensão dos valores atribuídos às línguas na sociedade na qual está inserido, bem como enfrentar as diferenças culturais e interculturais, crítica e reflexivamente, evitando-se a reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias. (SME, 2011, p. 183-184)

Neste sentido, o papel do professor é a de um **agente de letramento**, já que pode conduzir atividades que levem a exploração de outros letramentos na sala de aula. Daí, portanto, a relevância de se explorar os diversos textos e mídias no ensino, deslocando o olhar para as distintas práticas discursivas e gêneros. Refiro-me, de modo particular, entre os multiletramentos ao *letramento crítico*. E, consonante com tal concepção, espera-se do professor reconheça a dimensão crítica, reflexiva, para a qual jogam um importante papel a compreensão e avaliação dos distintos discursos produzidos bem como o seu acesso.

Considerações finais

Nesta reflexão, emergiram algumas expectativas para a ação docente e, conseqüentemente, alguns dos possíveis papéis como os de agente, mediador e incitador/instigador para o professor de espanhol à luz do sugerido nas **Diretrizes** (SME, 2011). Considero que tal ação precisa estar em sintonia com a dimensão formativa do ensino no âmbito escolar, tendo em vista o caráter integrador dos diversos conhecimentos e a valorização da inclusão do ensino de línguas como parte de um projeto educacional bastante amplo.

Por fim, acrescento que, ao tratar do papel do professor como um ator social, foi inevitável, ainda que implicitamente, tocar no dos alunos. Sem considerar a ambos participantes, ficaria, no mínimo, parcial minha visão sobre a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Chamo a atenção igualmente para a relevância da construção de uma prática pautada pela coerência, mas sem negar a constante indagação e permanente reflexão. Nesta direção, destaco esse último excerto:

Como se observa, se está diante de uma reformulação dos tradicionais papéis de professor e aluno. Em linhas gerais, o aprendiz assume um papel ativo, pois há de constituir seus conhecimentos, reajustando-os ao seu sistema cognitivo e o professor tem a função de proporcionar informação nova, significativa e compreensível, que seja compatível com os conhecimentos que os alunos já possuem. Assim, por exemplo, é o caso da língua materna, que pode influir na maneira como o aluno percebe a língua estrangeira e pode contribuir para a sua aprendizagem. (SME, 2011, p. 186)

Concluo aqui com a observação de que interessou-me discutir o papel (ou papéis) do professor no contexto do ensino básico a partir de uma fonte específica, no caso, a proporcionada pelas **Diretrizes** (SME, 2011). Assim sendo, por um lado, dirigi meu olhar para o caráter orientador e não regulador do citado documento e, por outro lado, adverti que pode gerar expectativas quanto à ação docente e configurar determinados e possíveis papéis para o professor de espanhol.

Portanto, o conhecimento desses documentos assume relevância, uma vez que traduzem formas de conceber a realidade escolar, o ensino e a aprendizagem e porque nem sempre se tem clareza em que perspectivas teóricas e metodológicas se ancoram. Por isso, torna-se necessário compreender o que representam e o que podem acarretar para o ensino e a aprendizagem bem como em que consistem suas propostas e seus fundamentos.

Reitero que documentos dessa natureza – e no caso me refiro às **Diretrizes** (SME, 2011) – não são de caráter dogmático ou prescritivo e que da leitura atenta deles podem emergir visões sobre a natureza do ensino das línguas, dos sujeitos, das práticas e ações dos professores. Portanto, é preciso compreender quais são os pressupostos teóricos de que partem, quais são os aspectos centrais sobre os que versam, como definem ou recomendam suas propostas didáticas e se essas são possíveis e realizáveis no contexto em que atuamos. Não se pode, conseqüentemente, perder de vista qual é a nossa, a minha, a sua realidade escolar e, ainda, em que aspectos podemos intervir e como podemos fazê-lo nem como que papéis assumimos ou não nesse circuito.

Sendo assim, esses documentos mostram possibilidades e perspectivas para a ação docente, porém não determinam regras de conduta para os professores ou para os alunos nem conteúdos ou métodos a ser seguidos e/ou adotados. Ao contrário, acenam com alternativas e é necessária uma leitura crítica, mas ao mesmo tempo sensível ao peso diáfano e, ao mesmo tempo, perceptível da realidade não como determinante das práticas, mas como fundamental para entender possíveis escolhas teóricas e metodológicas bem como suas implicações, já que afinal a ausência de escolhas, não deixa, curiosamente, de ser uma escolha.

Bibliografía

- BAPTISTA, L.M.T.R., 2014 [no prelo], “(Trans)formação docente e interculturalidade: da cultura-meta às culturas em contato”, In: *Sala de aula e questões contemporâneas*, Rita Souto e Rita Zozolli (Org.), Maceió, EDUFAL.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, “Língua estrangeira”, In: *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza*, Ana Maria Lório Dias e Flávia Regina de Gois Teixeira (Orgs.), Edições SME, Fortaleza, 2, v. 281p.
- LEFFA, V., 2012, Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez., Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>., Acedido: 23 out 2014.
- MATUSOV, E., 2011, “Authorial teaching and learning”, In: WHITE, E. J.; PETERS, M. (Org.), *Bakhtinian Pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice for education across the globe*, New York, Peter Lang, p. 21-46. Disponível em: <<http://ematusov.soe.udel.edu/vita/Articles/Matusov,%20Authorial%20teaching%20and%20learning,%202011.pdf>>., Acesso: 23 out 2014.
- PRABHU, N. S., 1990, “There is no best method -why?”, In: *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 161-176.