

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE ELE NOS CAMINHOS PÓS LEI 11.161

Kélvya Freitas Abreu³³

Lucineudo Machado Irineu³⁴

RESUMEN: En este trabajo, objetivamos discutir cuestiones relacionadas a políticas públicas destinadas a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Brasil, desde la aportación de la ley 11.161/2005, conocida en tierras brasileñas como “Ley del Español”, considerando el contexto de cambio en las prácticas de enseñanza de dicho idioma frente al concepto de literacidades múltiples. Para esto, nos basamos, teóricamente, en los trabajos de Soares (1998), Rojo (2009), entre otros, que consideran, en sus estudios, la dimensión social e histórica de los usos sociales del lenguaje en contexto situado. Aún en este trabajo, tomamos políticas públicas como el conjunto de programas, acciones y actividades desarrolladas por el Estado, directamente o indirectamente, con la participación de de entes públicos o privados, que visan asegurar derechos de ciudadanía, como la “Ley del Español”.

Palabras-clave: multiliteracidad – enseñanza de español – políticas lingüísticas

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mudanças ocorridas em pleno século XXI – novas formas de interação e comunicação dos usuários da linguagem, modernidade tecnológica e seus avanços contínuos, novos paradigmas políticos que impulsionam e traçam formas econômicas e sociais de estar no mundo, construção de culturas mais híbridas, entre outros (OLIVEIRA, 2010) – provocam inquietações nos profissionais da educação ao vislumbrar como educar neste novo contexto.

³³ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco.

³⁴ Professo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Abreu (2011) sinaliza que as posturas, diante desse cenário, seguem a ideia de formar para cidadania, uma vez que a ruptura com os paradigmas educacionais pautados em uma educação bancária/tradicional não objetivavam o agir do sujeito no e para o mundo, apenas levavam o aprendiz a ter o conhecimento pautado e fechado no seu conteúdo, tendo a matéria um fim em si mesma.

Neste sentido, o formador é impelido a compreender o aprendiz em uma ótica sociohistórica e que a forma de estudar do discente seja potencializado a aliar-se as possibilidades práticas do cotidiano. Portanto, entendemos assim como Rojo (2009) que a escola ganha um papel principal de educadora e formadora de sujeitos cidadãos, sendo compreendida sob essa perspectiva como “agência de letramentos”, pois a instituição deve possibilitar meios para que o ato de apreender e usar seus conhecimentos no âmbito social ganhem sentido.

Deste modo, convém destacar que essa perspectiva de transformações ao entender o processo educativo como um elo para formação cidadã por meio de propostas de mudanças foi e está sendo possível após sugestões de documentos pós-LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996; bem como do desenvolvimento das investigações em torno da linguagem que visava reformular e atualizar determinadas posturas de ensino (ABREU, 2011). Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006), um dos documentos governamentais posteriores a LDBEN, aborda-se justamente a importância do senso crítico para o pleno exercício da cidadania de maneira que o aluno se torne protagonista por meio da linguagem, além de instiga-lo como usuário e produtor de linguagem ao compreender as intencionalidades envolvidas nos mais variados discursos (ABREU; IRINEU, 2015 – in prelo).

Portanto, notamos que a política educacional Brasileira passa por um cenário atual de efervescência ao buscar do governo propostas e ações que busquem satisfazer o anseio da melhoria da qualidade de ensino, da oferta regular desse ensino, somando a isso a qualificação dos profissionais que compõe de fato a proposta de formar para cidadania e dar o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 2º: *“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 educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Logo, no presente estudo, objetivamos tecer uma breve discussão e reflexão justamente sobre as políticas públicas destinadas ao ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), tomando como ponto de partida a Lei 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol. Aliado a essa temática, visualizaremos pontes possíveis diante a perspectiva de modificações no ensino do referido idioma ao conceito de múltiplos letramentos.

Deste modo, a filiação teórica adotada para este estudo situamos nos trabalhos de Soares (1998), Rojo (2009) e Street (2014) que consideram os estudos a partir de uma dimensão social e histórica dos usos sociais da linguagem em contextos situados.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SEUS EFEITOS NO ENSINO DE ELE

Segundo Orlandi (2007, p.8), “quando falamos de Política Linguística enquanto Políticas de Línguas, damos à língua um sentido político necessário”. Assim sendo, ao refletir sobre os efeitos dos inúmeros debates, seminários, conferências, grupos de estudos e pesquisas, reuniões com pais e discentes que auxiliaram o governo traçar determinados horizontes por meio de um diálogo na construção de documentos norteadores³⁵, estamos na construção de um processo de “um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” que é a própria Língua (ORLANDI, p.8). Não como um exemplo único e pensado como gesto de política linguística, mas como políticas educacionais, surgiram documentos que auxiliaram e deram sustentação para modificações nas posturas educacionais no ensino de ELE, como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM - BRASIL, 2000), Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+ - BRASIL, 2002), Parâmetros Curriculares Nacionais em debate (PCN em debate - BRASIL, 2004) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM - BRASIL, 2006).

³⁵ Nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio é informado ao público que o documento se trata de resultado de um debate entre esses setores com o objetivo de auxiliar e nortear as propostas educativas.

Assim, com relação ao ensino do espanhol como língua estrangeira, Abreu (2011) pontua que a própria publicação da LDBEN (BRASIL, 1996) tornou-se um dos principais fatores por reformular a atenção dada até então ao ensino de uma língua estrangeira, uma vez que o fato de aprender um idioma era associado apenas a uma atividade complementar e sem “relevância na construção da identidade do aprendiz” (ABREU, 2011, p.23). Deste modo, ao repensar e propor uma novo status ao ensino de língua estrangeira moderna, passou-se a compreendê-la como uma disciplina do saber que apoia a formação cidadã do alunado. Destacamos, assim, conforme se expõe em capítulo específico para o ensino de língua espanhola nas OCNEM (BRASIL, 2006), o espanhol deve ser compreendido no processo educativo como carregado de significados e valores, devendo os estudantes serem expostos ao processo de alteridade, de diversidade, de heterogeneidade, pois esse é o “caminho fértil para a construção da sua identidade” (idem, 2006, p. 129).

Ressaltamos, portanto, que a publicação de capítulo específico em documento norteador da educação básica brasileira, tratou-se do resultado de um gesto de política linguística. Gesto esse fundamentado pela publicação da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005³⁶ que fortificou a implementação e oferta da Língua Espanhola no país. Conseqüentemente, segundo Abreu (2011, p.35), seria inevitável os impactos que a referida Lei traria no sistema educacional brasileiro:

[...] teremos nos anos posteriores a sua publicação várias implicações no ensino da língua espanhola: a sua oferta obrigatória nas escolas da rede pública e privada no ensino médio; a opção da oferta no ensino fundamental II; a necessária e oportuna contratação de profissionais habilitados; a ampliação da oferta da formação desses profissionais; a reflexão sobre o currículo; a autoavaliação sobre o ensino e o material didático utilizado no processo de ensino e aprendizagem; entre outros.

Assim, a Lei do Espanhol, como ficou conhecida a Lei 11.161, que torna a oferta da língua espanhola obrigatória nas escolas públicas de nível médio e facultativa a matrícula pelo estudante, chega aos seus 10 anos de publicação de forma ainda a galgar e ampliar seu real espaço. De acordo com Kanashiro (2012, p.38), isso se deve pela Lei ser enxuta e muito objetiva ao trazer somente uma página, “alguns aspectos dos

³⁶ Lei que dispõe sobre o Ensino de Espanhol na Educação Básica Brasileira.

artigos e parágrafos não ficaram claros”, ocasionando, por sua vez, “várias discussões, questionamentos e diferentes interpretações” para sua implantação.

Porém, o que leva a Lei do Espanhol ser considerada de fato um gesto de política linguística? Para Orlandi (2007, p.7):

Em geral, quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes, próprios à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos ‘manipular’ como queremos a política linguística’. Outras vezes, fala-se em política linguística apenas quando na realidade trata-se do planejamento linguístico, de organizar-se a relação entre línguas, em função da escrita, de práticas escolares, do uso em situações planificadas.

Mas por se tratar de uma relação social, cultural e histórica de igual forma, Goettenauer (2005), Celada (2005), González (2008), Moreno Fernández (2005) e Lisboa (2009), ressaltam a forte relação com fatores políticos e econômicos que é importante ser ressaltado nos interesses reais acerca do âmbito educativo.

Há muitos fatores vinculados ao ensino/aprendizagem de espanhol, não só aqueles que dizem respeito à própria prática educacional – objetivos, conteúdo, metodologia, material didático, recursos etc. –, mas também os que estão relacionados a considerações de outra ordem: os idiomas estão determinados pelos povos que os falam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que esses povos vivem. Esta afirmação é ainda mais contundente quando se trata de uma língua falada em duas dezenas de países. É necessário levar em conta, além dos diversos espaços geográficos que influem nos modos e costumes de cada comunidade, as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, as histórias, o passado e o presente das várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas (GOETTENAUER, 2005, p.62).

Logo, é inegável que o ensino de espanhol no contexto brasileiro, segundo Moreno Fernández (2005, p.18), teve a partir do século XXI uma situação de “bonanza, de auge e de prestígio”. Tendo como principais fatores desse crescimento: a criação do Mercosul³⁷, a partir da assinatura, em 1991, do Tratado de Assunção; a vinda de grandes empresas espanholas (Telefônica, Banco Santander, Banco Bilbao, etc.); o poder econômico da Espanha; e o peso da cultura hispânica. Deste modo, na confluência desses fatores foi inevitável o reflexo na política linguística do nosso país, pois o

³⁷ Mercado Comum do Sul.

protocolo de intenções firmado, em 13 de dezembro de 1991, entre os Ministros da Educação dos países participantes do Mercosul atestava o compromisso de “implantar o ensino do português e do espanhol nas instituições dos diferentes níveis e especialidades dos respectivos sistemas educativos” (MORENO FÉRNANDEZ, 2005, p.23). Como efeito de tal acordo, temos as sinalizações iniciais no projeto de Lei 3987/00 de dezembro de 2000, sendo de autoria do Deputado Átila Lira. Tal projeto se converteu na Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005.

Somado a esse gesto de política linguística, o Brasil passa a partir de 1980 por modificações relacionadas aos paradigmas educacionais. Já que conforme expomos, a ideia é forma para cidadania buscando um engajamento discursivo do aprendiz. Isso só é possível ao aliar a sua aprendizagem momentos de reflexão, compreensão e produção crítica por meio do debate, da leitura e produção de textos, de aulas participativas. No modelo tradicional de ensino, o docente sendo o único detentor do saber, opõe-se drasticamente com esse crescimento do discente. Assim sendo, uma forma possível, é adotar sobretudo nas aulas de linguagem a abordagem dos letramentos ou multiletramentos ao romper com aulas que as “instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independente do contexto social” (BUNZEN, 2014, p.11).

3 MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE ELE

Como dito anteriormente, esta ruptura nos paradigmas educacionais está relacionada à virada pragmática dos estudos linguísticos. Neste contexto de reorganização do pensamento científico e do fazer docente, os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a investigação das práticas letradas em geral têm sido ponto de discussão nas universidades brasileiras, em especial, nos últimos anos. Assim, questionamo-nos: por que houve a necessidade de os pesquisadores em Linguística e em Educação voltarem seus olhares para os estudos do letramento, em concreto das práticas letradas dos sujeitos? Por que a necessidade de pensar nas implicações desse modo de olhar e conceber as práticas letradas da sociedade e ponderar sobre sua repercussão para e no ensino?

Partindo destes questionamentos, postulamos que, durante anos, estudiosos da linguagem tomaram como ponto de partida para investigações a respeito da aquisição da língua escrita uma concepção de alfabetização equivalente à “apropriação de um código específico”, sem se levar em conta o complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística e funcionamento e uso de tal processo. Mas um retrato histórico e social do cenário histórico e educacional, em especial da década de 70 do século passado em nosso país, revela a acentuada crise da leitura pela qual passamos nós, brasileiros, ao que se pode perceber por consequência principalmente do pouco investimento das autoridades governamentais nas políticas públicas educacionais.

É que, durante anos, o conceito de alfabetização então dominante enfatizou a esfera da codificação (no caso da produção de textos) e da decodificação (no caso da leitura e da compreensão de textos) sem contemplar a dimensão das práticas discursivas de sujeitos alfabetizados/letrados em geral, ou seja, a natureza cultural, histórica e social das práticas de produção e recepção de textos. Assim, as consequências de tal postura não poderiam ser piores: depois de passar anos na escola, os alunos amargavam a triste constatação de que todo o tempo dedicado ao estudo da língua materna não lhes tinha outorgado habilidades suficientes para que pudessem, a partir de então, fazer uso das práticas escritas específicas em seu cotidiano, de sorte que se inserissem em uma sociedade letrada, que lhes demandava certos domínios de uso comunicativo e interativo (IRINEU, BAPTISTA, 2010).

No entanto, ao passar dos anos, por meio dos avanços de estudos linguísticos centrados em contextos funcionais e pragmáticos de uso das mais diversas linguagens, assistiu-se ao progressivo enfraquecimento do conceito então dominante de alfabetização. Os estudos sobre o letramento trouxeram contribuições significativas para a questão da aquisição do código escrito, trazendo à tona questões culturais e sociais em interface com as investigações da aquisição, do desenvolvimento e do processamento da linguagem escrita por sujeitos empiricamente constatados, caracterizados como seres que, em situações constantes de interação, desempenham, em seu cotidiano, práticas letradas específicas, historicamente situadas.

Assim, é interessante que se pense o letramento não só como um conjunto de habilidades, como salienta Soares (1998), mas também como um conjunto

de práticas de uso da linguagem, nos mais diversos contextos, envolvendo sujeitos empiricamente constituídos, representativos de suas ideologias dentro da dinâmica da produção e recepção de textos.

Para essa perspectiva, é fundamental a dimensão social e histórica das práticas letradas. Isso permite, portanto, ampliar a noção e falar em letramentos(s), no plural, e não mais em letramento, haja vista a dinamicidade observada dos usos da linguagem nas mais diversas situações cotidianas. Este conceito, acreditamos deve alicerçar o ensino de línguas e, no contexto de ensino de ELE, deve estar a serviço do agir docente no que se refere ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Neste contexto, é importante considerar a existência de múltiplos letramentos. Ainda com respeito à noção de Multiletramentos (ROJO, 2009), vem a ideia de que em uma sociedade como a nossa, plural e linguisticamente multifacetada, não se deve falar em letramento, mas em multiletramentos, ou seja, práticas também social e historicamente situadas, que estão culturalmente dispostas pelos usuários de uma língua quando do funcionamento de práticas de escrita não menos específicas. Rojo aponta como exemplo destes multiletramentos o letramento midiático, através do qual um número cada vez maior de sujeitos se insere em situações claras de uso da linguagem escrita no cada vez mais crescente mundo virtual e midiático.

E é a partir da constatação de que existem múltiplos letramentos que se questiona o papel da escola enquanto facilitadora de bens culturais a seus aprendizes, ou ainda, como agência de letramento. Neste tocante, Rojo (2009, p. 101) afirma que:

[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e a escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os

Como exemplos de letramentos, podemos mencionar os multissemióticos em que se entende a ampliação das práticas letradas para o campo visual, ou seja, para o campo da compreensão das imagens, e inerentemente às ideologias que tais textos/imagens veiculam de forma proposital e que no mais das vezes não é percebido pelos receptores de tais textos. Daí a necessidade de na escola se trabalhar o desenvolvimento de um letramento crítico com foco no desenvolvimento das

habilidades de percepção críticas dos alunos. E, por último, por letramentos críticos e protagonistas entendemos o trato com a natureza ética e ideológica dos inúmeros e diversos textos que circulam em uma sociedade como a nossa, imersa totalmente em uma cultura letrada, como afirma Rojo (2009, p. 110), na qual línguas estrangeiras, como o espanhol, passam a constituir as práticas languageiras dos sujeitos cotidianamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que compreendemos políticas públicas como um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que *visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico* (grifos nossos), e considerando a famigerada “Lei do Espanhol” como uma das referidas ações governamentais para o ensino de ELE no Brasil, lançamos um olhar avaliativo para o passado e um olhar contemplativo para o futuro e vemos a necessidade de fortalecimento de políticas eficazes que deem conta do desafio de acompanhar a dinâmica da sociedade moderna na formação de professores de ELE, na proposição de currículos mais flexíveis e/ou mais tradicionais e na integração entre as modalidades de ensino presencial e semipresencial.

Na mesma direção, consideramos importante destacar a necessidade de uma ampla integração dos docentes de ELE no Brasil, a fim de que possamos cobrar o cumprimento de uma lei que entenda a Língua Espanhola não só como uma disciplina de oferta obrigatória pela escola, mas como um instrumento de integração regional capaz de contribuir para a formação plena e integral dos sujeitos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABREU, K.F. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

ABREU, K.F; IRINEU, L.M. Pedagogia dos multiletramentos e ensino de espanhol como língua estrangeira: um estudo de caso no ensino médio técnico integrado Sertão Pernambucano. In: GOMES, A.T.; PONTES, V.O. **Espanhol no Brasil: perspectivas teóricas e metodológicas**. 2015 – in prelo.

BRASIL. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11161.htm

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm Acessado em: 06/04/15.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CELADA, M.T; GONZÁLEZ, N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, future**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

GONZÁLES, N.M. **Orientações curriculares e as políticas públicas**. Publicado em: 30/09/08 no site: <http://mais.uol.com.br/view/kevcións3ia1/orientacoes-curriculares-e-as-politicas-publicas-04023962C4A11326?types=A&> Acessado em: 01/04/15.

IRINEU, L. M; BAPTISTA, L. M. T. R. Do conceito outrora dominante de alfabetização aos novos estudos do letramento: uma retomada histórica. In: COSTA, W. P. A; ASSIS, E. G. (Org.). **Pelos caminhos da linguagem: diálogos possíveis**. Distrito Federal Ícone, 2010, p. 91-100.

LISBOA, M.F.G. A obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**. Universidade Estadual de Campinas – Instituto de estudos da linguagem. Vol. 14. São Paulo: 2009.

KANASHIRO, D.S.K. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM**. Tese. Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

MORENO FERNÁNDEZ, F.. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, future**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano III – Edição Nº 04 – Vol. I – Jun./ 2015.

ISSN 2318-0099

OLIVEIRA, F.K. **O vídeo pela Internet como ferramenta educacional no ensino da Geometria**. 2010. 102f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação) - UECE, Fortaleza, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.