



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

FÁBIO MARQUES DE SOUZA

ESPAÑHOL-LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA BRASILEIROS

Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo

Marília-SP

2009

FÁBIO MARQUES DE SOUZA

ESPAÑHOL-LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA BRASILEIROS

Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares.

Orientadora: Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Marília-SP

2009

S729e Souza, Fábio Marques de.
Espanhol-língua estrangeira para brasileiros: políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo / Fábio Marques de Souza. – Marília, 2009.
131 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 113-125.

Orientador: Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

1. Espanhol – Língua estrangeira. 2. Políticas lingüísticas.
3. Língua espanhola – Formação de professores. 4. Lei 11.161/2005.
I. Autor. II. Título

CDD 460

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro (Orientadora)

Dra. María Teresa Celada (USP)

Dra. Maria Sylvia Simões Bueno (UNESP/Marília)

Suplentes

Dr. Antonio Roberto Esteves (UNESP/Assis)

Dra. Mariangela Braga Norte (UNESP/Marília)

Marília-SP, 13 de julho de 2009.

Aos vários professores de línguas que tive. Sobretudo àqueles que foram capazes de ensiná-las de forma que eu apreendesse mundos.

A Nathália, que nos conquistou com sua diplomacia, hibridismo e interculturalidade.

A Angela Patricia Felipe Gama, pelo aprendizado que me proporciona e pelo amor que compartilhamos.

A minha mãe, que nunca colocou limite aos meus sonhos.

A todos aqueles que acreditaram nessa pesquisa e contribuíram comigo durante os vinte e oito meses de desenvolvimento desse trabalho.

Aos amigos, os de perto e os de longe, que nos motiva e acompanha nas oportunidades de aprendizado dessa vida.

A Penélope e Lisa, pelas madrugadas em que fielmente, ainda que muitas vezes rosnassem por carinho e atenção, me acompanharam no computador.

AGRADECIMENTOS

De que é feita uma pessoa? Migalhas de identificações, imagens traços de caráter assimilados, tudo (se é que se pode dizer as uma ficção que se chama eu. (M Schneider)

*Gracias a la vida que me ha dado tanto (...) Me ha dado el sonido y el abecedario, con él las palabras que pienso y declaro (...) y el canto de ustedes que es el mismo canto, y el canto de todos, que es mi propio canto. (Trecho da canção *Gracias a la vida*, de Violeta Parra)*

Um trabalho como esse só é possível com a ajuda de muita gente e, dessa forma, agradecemos a diversas pessoas pelos mais variados motivos, pelo incentivo, apoio, fornecimento de materiais, pelos espaços de interlocução proporcionados (virtuais e reais), pela postura de servir e de colaborar com meu crescimento. Esta dissertação é fruto de um trabalho polifônico e, com certeza escaparam nomes na hora de relacionar todas as vozes que se cruzaram na composição desse texto. Relacionamos abaixo aqueles que a memória nos permitiu captar...

Antonio Roberto Esteves, Ester Myriam Rojas Osorio, Heloísa Costa Milton, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, por terem – cada um a sua maneira - acrescentado novos acentos ao meu espanhol e pela forma como fortaleceram minha formação como hispanista.

Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz, ao Tomás Rafael Cruz Cáceres e à Marina Cruz, pela forma com que contribuíram com a minha formação profissional, por sempre manterem acessa em mim a brasa do hispanismo e, além disso, pelo que é mais importante nessa vida: a amizade, o estímulo, o incentivo, o carinho e o afeto constantes para comigo e com minha família.

Iraíde Marques de Freitas Barreiro, por haver acreditado na minha proposta, ter me recebido como orientando e pela atenção constante.

Alessandra del Ré (pela contribuição com a minha formação lingüística), Brigitte Monique Hervot (pela revisão atenta e cuidadosa da tradução das minhas citações em francês), José Carlos Damasceno (por me ensinar a ler textos de lingüística), Odilon Helou Fleury Curado (pelos questionamentos que estimularam o aperfeiçoamento da minha expressão escrita), Lilian Karine Jacob (que intermediou meu contato com a Lingüística Aplicada), Regina Aparecida Ribeiro Siqueira (pela amizade e pela forma contínua de estimular meu crescimento acadêmico), Rosalie Gallo y Sanches (pela forma como contagia a todos com o seu amor pelas palavras), Sandra Aparecida Ferreira (pelo estímulo nos caminhos da linguagem), sobretudo por serem, muitas vezes, mais do que professores.

Daniel Merelas, amigo paulista, parceiro tandem, pela amizade, por procurar livros, pela recepção em Madri... Enfim, por colaborar sempre com o meu aperfeiçoamento no espanhol.

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, da PUC-Rio, pela postura de servir, pela interlocução, por haver me presenteado com *La sociolinguistique*, por fazer fotocópia e postar o *Le marche aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, quando o livro já estava esgotado. E também, por trazer-me, do Canadá, o *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. As obras de Louis-Jean Calvet foram essenciais para a construção do meu embasamento teórico.

Rosana Ap. Rogeri, pelas muitas revisões, sugestões de reescritura e de aperfeiçoamento que fez no meu texto, mas, sobretudo pela amizade constante.

Fátima Cabral Bruno, pelas dicas e por ter me apresentado – virtualmente – Fernanda dos Santos Castetano Rodrigues, que me mostrou os caminhos das políticas linguísticas e respondeu, cuidadosamente, muitos e-mails esclarecendo dúvidas ao longo da pesquisa.

Alexandre Alves de Lima Ribeiro, Aline Sales, Alzira Xavier Martins, André Elias Morelli Ribeiro, Angélica Maria dos Santos Oliveira, Atílio Luis Savogin Benatto, Benedita Aparecida Camargo, Fernanda Felipe Gama, Fernando Biaggio Fracasso, Fernando Moreira, Francisco Atílio Arcoleze, Juliana Reis do Amaral, Leticia Felipe Gama, Luis Fernando Martins de Lima, Maria Renata Ribeiro Menardi, Maria Stella Menk Chagas, Nefatalin Gonçalves, Odila Dal Bem Freitas, Oscar Celestino da Silva, Patricia Helena Galdino Miyashiro, Patricia Mara da Silva, Rayssa Oliveira Sousa, Rodrigo Bargas, Mariangela Penachini de Barros, Marlene Barchi Dib, Marli Cardoso Laitz, Emerson Correia, Vinicius Bertogna, pela amizade e pelos muitos, muitos e muitos favores prestados.

Manoel Dias Martins, pelas muitas contribuições (revisões, doações de livros e DVDs), para com a minha formação.

Maria Sylvia Simões Bueno, que mesmo sem me conhecer, acreditou no meu projeto e defendeu minhas idéias na entrevista de seleção para o ingresso no mestrado, contribuiu sobremaneira com minha pesquisa durante seu curso e no exame de qualificação.

María Teresa Celada, pela disposição em colaborar e pelas contribuições à minha pesquisa.

Ministerio de Educación de España, pela bolsa concedida para o curso realizado na *Universidad de Granada*, em 2008. Essa oportunidade proporcionou-me amadurecimento e maior compreensão do meu objeto de pesquisa.

“O idioma é uma coisa por demais séria para ser confiada exclusivamente aos especialistas” (Ricardo Carvalho Calero)

“Quando um país não empreende sua própria política lingüística interna e externa se vê submetido à política de terceiros países”
(Roberto Bein)

SOUZA, Fábio Marques de. *Espanhol-língua estrangeira para brasileiros*. Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília, 2009.

Resumo

A pesquisa toma como foco o auge que a língua espanhola vem alcançando no Brasil nas últimas décadas, de modo que objetivou: a) promover o resgate da memória do ensino do espanhol no Estado de São Paulo, contribuindo com a história coletiva do ensino dessa língua no Brasil; b) mostrar a importância da interculturalidade no ensino de línguas, bem como as especificidades que envolvem a aquisição do espanhol pelo brasileiro; c) analisar as políticas de difusão e formação de professores para essa língua estrangeira no Estado de São Paulo. Nesse intento, elegemos como caminho investigativo a pesquisa bibliográfica e documental. O embasamento teórico constitui-se de forma interdisciplinar e se sustenta predominantemente nas Políticas Linguísticas, complementado pelas teorias das Políticas Públicas, Linguística Aplicada e Análise do Discurso. A pesquisa indicou a necessidade da difusão do espanhol enquanto língua multidimensional e intercultural, o que não vem ocorrendo nas tomadas de decisão do Estado de São Paulo. O Estado: a) utiliza-se da ausência de ações como estratégia política para a apropriação da Lei 11.161/2005, que impõe a obrigatoriedade da oferta do Espanhol nas escolas de Ensino Médio de todo o país; b) ignora os documentos oficiais da década de 1980 que preconizavam a difusão do espanhol para a integração latino-americana e acaba outorgando seu papel à Espanha, nação que, no contexto contemporâneo de globalização econômica, desponta como potência com fortes investimentos na expansão da área de abrangência da língua de Cervantes, impondo sua norma como padrão, o que acarreta certo imperialismo linguístico no território brasileiro e na falta de integração com a América Latina.

Palavras-chave

Espanhol-Língua Estrangeira; Políticas Linguísticas; Formação de Professores de Espanhol; Lei 11.161/2005.

SOUZA, Fábio Marques de. *Español-lengua extranjera para brasileños*. Políticas de difusión y formación de profesores en el Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília, 2009.

Resumen

La investigación, tomando en cuenta la creciente demanda que la lengua española ha tenido en Brasil en las últimas décadas, tiene el objetivo de: a) promover el rescate de la memoria de la enseñanza del español en el Estado de São Paulo, contribuyendo con la historia colectiva de la enseñanza de esa lengua en Brasil; b) mostrar la importancia de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas, bien como las especificidades que envuelven la adquisición del español por el brasileño; c) analizar las políticas de difusión y formación de profesores para esa lengua extranjera en el Estado de São Paulo. En ese intento, echamos mano de las técnicas de investigación bibliográfica y documental. La fundamentación teórica se constituye de forma interdisciplinaria y se apoya predominantemente en las Políticas Lingüísticas, complementada por las teorías de las Políticas Públicas, Lingüística Aplicada y Análisis del Discurso. La investigación indicó la necesidad de la propagación del español como lengua multidimensional e intercultural, lo que no viene ocurriendo en las tomas de decisión del Estado de São Paulo. El Estado se caracteriza por: a) la ausencia de acciones como estrategia política para la apropiación de la Ley 11.161/2005, que impone la obligatoriedad de la oferta del Español en las escuelas de Enseñanza Secundaria de todo el país; b) ignorar los documentos oficiales de la década de 1980 que preconizaban la difusión del español para la integración latinoamericana y acaba otorgando su papel a España, nación que, en el contexto contemporáneo de globalización económica, despunta como potencia con fuertes inversiones destinadas a ampliar la zona de cobertura de la lengua de Cervantes, de manera a imponer su norma como estándar, lo que implica cierto imperialismo lingüístico en el territorio brasileño y la falta de integración con Latinoamérica.

Palabras-clave

Español-Lengua Extranjera; Políticas Lingüísticas; Formación de Profesores de Español; Ley 11.161/2005.

SOUZA, Fabio Marques de. *Spanish – Foreign Language for Brazilians*. Politics of dissemination and qualification of teachers in the State of Sao Paulo. Dissertation (Master's in Education) – College of Philosophy and Sciences– Sao Paulo State University – UNESP – Marília, 2009.

Abstract

This research focus on the peak Spanish language has been achieving in Brazil during the last decades. Its main objectives are: a) to promote the recovery of Spanish language teaching memory in the State of Sao Paulo, contributing to the collective history of the practice of teaching this language in Brazil; b) to show the importance of interculturality in language teaching, as well as the specificities that surround the acquisition of Spanish language by Brazilian people; c) to analyze the politics of dissemination and qualification of teachers regarding this foreign language in the State of Sao Paulo. To this purpose, we elected bibliographical and documental research as the best investigation methods. The theoretical basis is built on an interdisciplinary way, being founded primarily on Linguistic Politics, complemented by theories from Public Politics, Applied Linguistics and Discourse Analysis. The research pointed out the necessity of disseminating Spanish as a multidimensional and intercultural language, something that is not being done in the decisions taken by the State of Sao Paulo. The State: a) takes advantage of the lack of actions as a political strategy for seizing the Act 11.161/2005, which imposes the mandatory offering of Spanish classes in all High Schools throughout the country; b) ignores official documentation from the 1980s that encouraged the dissemination of the Spanish language for a better integration with Latin America and ends up transferring its responsibility to Spain, a nation that, in the context of economic globalization in which we live, emerges as a power with large investments in the expansion of the scope of Cervantes' language, imposing its variety as the standard, which generates an imperialist approach to languages in the national territory.

Keywords

Spanish – Foreign Language; Linguistic Politics; Qualification of Spanish Teachers; Act 11.161/2005.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo I – POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS.....	17
1.1 Políticas Lingüísticas: falantes, Estado, mídia e indústria cultural	19
1.2 Alguns estudos sobre políticas lingüísticas <i>no</i> e <i>do</i> Brasil	29
1.3 A compreensão dos processos de ensinar e aprender línguas estrangeiras.....	37
Capítulo II - O ESPANHOL COMO COMPONENTE DA GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	50
2.1 As configurações do <i>capitalismo mundial integrado</i>	53
2.2 Blocos econômicos e o surgimento do Estado supranacional.	55
2.3 Forças discursivas, políticas educacionais e concepções de conhecimento	57
2.4 Centralização Curricular e a formação do <i>Mcmundo feliz</i> ©.....	60
2.5 O lugar das línguas estrangeiras na legislação.....	66
2.6 Profissão Professor (de Espanhol)	70
2.7 Ações e não-ações do Estado de São Paulo para apropriação da Lei 11.161/2005..	77
Capítulo III – ESPANHOL (LÍNGUA ESTRANGEIRA) PARA BRASILEIROS	80
3.1 Variação e preconceito.....	81
3.2 O espanhol para o brasileiro: <i>a ilusão de competência espontânea</i>	86
3.3 A língua espanhola em território brasileiro	92
3.4 Os lugares da língua espanhola no Estado de São Paulo	99
3.4.1 Centro de Estudos de Línguas (CEL)	104
3.4.2 Oficinas de Espanhol nas Escolas de Tempo Integral	108
CONSIDERAÇÕES	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
TEXTOS OFICIAIS	124
LEGISLAÇÃO CEL	125
ANEXO I – Lei n.º 11.161/2005	126
ANEXO II – Parecer do MEC	127

INTRODUÇÃO

A situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de auge e de prestígio. Neste momento se vive um crescimento espetacular da demanda de cursos de espanhol, com tudo o que implica o processo de ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro: necessidade de material impresso e sonoro, necessidade de professores e de organização de cursos, para citar só algumas das principais áreas envolvidas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, pp. 18-19¹)

As palavras de Moreno Fernández (Ibid.) retratam, ainda que de forma tendenciosa, a situação da língua espanhola em território brasileiro. Da década de 80 para cá, as políticas para a promoção do ensino do espanhol no Brasil nos colocaram diante de um cenário singular para a oferta desta língua estrangeira, o que pode ser comprovado pela publicação da Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta desse idioma no Ensino Médio.

No cerne dessa efervescência, como aluno de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) do Governo do Estado de São Paulo, iniciamos, em 1994, nossa trajetória pela língua de Cervantes. Em 1998, um ano após haver terminado o curso no CEL, nos apresentamos ao exame de proficiência lingüística do MEC da Espanha (DELE). Continuamos estudando essa língua e, em 2002, retomamos o curso em uma escola de idiomas.

Em 2003, ingressamos no curso de Letras (UNESP/Assis) e nos envolvemos em atividades de pesquisa/extensão no campo do ensino-aprendizagem do espanhol por brasileiros com projetos financiados pelo Núcleo de Ensino da UNESP, sempre envolvendo CEL e Escolas Públicas.

¹ Todas as citações em língua estrangeira (espanhol, inglês e francês) apresentadas ao longo da dissertação, são de tradução nossa.

Nesse contexto, tivemos a oportunidade de desenvolver atividades com alunos e professores do CEL, onde posteriormente, após concluir a graduação, atuamos também como professor. Essas experiências, juntamente com outras atividades acadêmicas e vivências em diversas modalidades de ensino de espanhol, foram despertando nosso interesse pela compreensão desse fenômeno social do *boom* dessa língua estrangeira no Brasil.

Esta dissertação analisa a difusão do Espanhol-Língua Estrangeira (doravante E-LE) bem como a formação de professores desta língua no Estado de São Paulo, enquanto política pública. Nosso trabalho se pauta pelos fundamentos dos estudos lingüísticos, uma vez que a lingüística pode ser definida como o estudo das comunidades humanas por meio das línguas.

Para pesquisadores da área, a análise das situações lingüísticas constitui-se numa prática política, associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas. Objetivamos assim: (a) promover o resgate da memória do ensino do espanhol no Estado de São Paulo, contribuindo com a história coletiva do ensino dessa língua no Brasil; (b) mostrar a importância da interculturalidade no ensino de línguas, bem como as especificidades que envolvem a aquisição do espanhol pelo brasileiro; (c) analisar as políticas de difusão e formação de professores para essa língua estrangeira no Estado de São Paulo.

Na busca da compreensão das políticas públicas que engendram o processo de ensinar e aprender E-LE por brasileiros utilizamos uma metodologia de base qualitativa, com o objetivo de criar um dispositivo de interpretação que, articulado transdisciplinarmente, nos permitiu descrever e interpretar nosso objeto de estudo.

Adotamos a pesquisa bibliográfica e documental como procedimentos e técnicas para coleta de dados. Iniciamos com o levantamento bibliográfico sobre o tema proposto. Esta fase envolveu o levantamento, seleção e estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros,

teses, entre outros) com o objetivo de colocar o pesquisador em contato com a maior parte do que foi escrito sobre o assunto em questão, bem como propiciar a construção do referencial teórico que nos permitiu traçar as considerações e conclusões ao longo desta dissertação.

Uma vez realizada a revisão bibliográfica, procedemos ao desenvolvimento da pesquisa documental. Para Lüdke & André (1986, p.38) essa modalidade de pesquisa pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, ou complementando as informações obtidas por outras técnicas, ou desvendando aspectos novos de um tema ou problema. Selecionamos documentos oficiais e dados estatísticos coletados e divulgados por órgãos oficiais, de alcance internacional ou nacional, bem como os específicos de alcance estadual.

Durante o levantamento, selecionamos os documentos: (a) No plano internacional: Tratado de Assunção², Protocolo de Ouro Preto e algumas publicações do Mercosul Educacional; (b) De abrangência nacional: o levantamento diacrônico da legislação envolvendo a questão das línguas estrangeiras e mais especificamente do espanhol no Brasil³, (c) De alcance do Estado de São Paulo: Legislação dos CEL (Centros de Estudos de Línguas); Documentos divulgados pela SEE/SP acerca do projeto: *¡Oye!* Espanhol para professores; Legislação e instruções divulgadas pela SEE/SP relativas às oficinas de Espanhol nas Escolas de Tempo Integral.

Esta dissertação está composta por três capítulos. No primeiro, apresentamos nossa escolha conceitual em relação à política e, a partir dela, desenvolvemos o raciocínio política – política pública – política lingüística de forma a articular essas temáticas. Após isso,

² Firmado em 26/03/1991 (instrumento jurídico fundamental do Mercosul).

³ Como por exemplo: LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei n.º 11.161/05, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira; Orientações curriculares para o ensino do espanhol no Ensino Médio; Diretrizes curriculares para os cursos de Letras.

realizamos uma revisão bibliográfica sobre as políticas lingüísticas *no e do* Brasil. Finalizamos com a concepção de língua, linguagem e lingüística que compartilhamos neste trabalho, bem como com a apresentação do nosso aparato teórico interdisciplinar: entendemos que as concepções de políticas públicas para a educação vêm colaborar diretamente com a compreensão do papel do Estado nas políticas lingüísticas para difusão de línguas estrangeiras e, para compreendermos a questão do espanhol no Estado de São Paulo, a análise do discurso nos permite um maior entendimento das construções discursivas que permeiam a relação entre falante, Estado, mídia e indústria cultural.

No segundo capítulo, analisamos a influência do contexto sócio-político-econômico (organizações, agências e empresas) nas políticas públicas para a educação, marcadas fortemente nas configurações dos currículos e das políticas lingüísticas para a promoção de determinada língua estrangeira. Nesse contexto, voltamos nossa atenção para as atuais condições do currículo do ensino médio como “campo de pouso” para a língua espanhola enquanto componente curricular, conforme determina a Lei n.º 11.161/2005.

No último capítulo, apresentamos uma discussão sobre a unidade e diversidade na língua espanhola e dos desdobramentos dessa questão na aquisição desse idioma pelo brasileiro. A partir disso, a memória discursiva desta língua em território brasileiro e as políticas de difusão no Estado de São Paulo são resgatadas e analisadas.

Capítulo I

POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS



Imagem 1: “*La coima*” de Julián Usandizaga. Logotipo oficial do I Congreso de laS lenguaS, *Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilíngüe*, Rosario, 2004.

Neste capítulo, apresentaremos nossa escolha conceitual em relação à política e, a partir dela, desenvolveremos o raciocínio política – política pública – política lingüística de forma a articular essas temáticas. Após isso, realizaremos uma revisão bibliográfica sobre as políticas lingüísticas no e do Brasil. Finalizaremos com a concepção de língua, linguagem e lingüística que compartilharemos nesta dissertação. Depois de colocarmos em relevo a concepção de lingüística, que leva em conta a relação entre língua e sociedade, daremos seqüência com a construção do nosso aparato teórico interdisciplinar.

1.1 Políticas Lingüísticas: falantes, Estado, mídia e indústria cultural

Iniciamos esse nosso percurso de construção de um discurso que se pretende, não apenas acadêmico, político, esclarecendo a forma com que concebemos alguns termos essenciais à compreensão do caminho que trilhamos. Neste intuito, lançamos mão inicialmente do *Dicionário de Política*, segundo o qual “*política*” seria uma derivação do adjetivo *pólis* (*politikós*) que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social (BOBBIO et al., 2000, p. 954).

Essa associação entre política e cidade já é encontrada na filosofia aristotélica. O pensador grego argumentava que “na hierarquia da natureza, a cidade precede a família e o indivíduo. Ela é fundada pelo impulso natural do homem para a associação política” (ARISTÓTELES, 2008, p. 35). Aristóteles define o vocábulo de forma a compreendermos Política como a arte ou ciência do Governo.

Contemporaneamente, são comuns definições como “doutrina do Estado” ou “ciência política” para designar as atividades que dizem respeito à *pólis*, isto é, ao Estado. Dagnino (2002), após uma revisão exaustiva do conceito de política, apresenta como resumo três

elementos característicos dessa área de conhecimento: (a) uma teia de decisões e ações que implementam valores; (b) uma instância que, uma vez articulada, vai conformando o contexto no qual uma sucessão de decisões futuras serão tomadas; (c) algo que envolve uma teia de decisões ou o desenvolvimento de ações no tempo, mais do que uma decisão única.

Este autor argumenta que para entendermos o conceito de política, é necessário levar em conta: (1) a distinção entre política e decisão: a política é gerada por uma série de interações entre decisões mais ou menos conscientes de diversos atores sociais (e não somente dos tomadores de decisão); (2) a distinção entre política e administração; (3) o envolvimento tanto de intenções quanto de comportamentos; (4) o envolvimento tanto da ação como da não-ação; (5) a possível determinação de impactos não esperados; (6) a possibilidade de os propósitos serem definidos *ex post*: racionalização; (7) o fato de ser um processo que se estabelece ao longo do tempo; (8) o envolvimento de relações intra e inter organizações; (9) o estabelecimento em âmbito governamental como o envolvimento de múltiplos atores; (10) a subjetividade que envolve sua definição segundo as visões conceituais adotadas.

Para Bardach (1998), a Análise de Políticas pode ser considerada como um conjunto de conhecimentos proporcionado por diversas disciplinas das ciências humanas utilizados para buscar resolver ou analisar problemas concretos em política (*policy*) pública.

A partir da concepção apresentada por Dagnino (2002) de que determinada política é estabelecida no âmbito governamental, mas envolve múltiplos atores, nomeamos este item como “Políticas Lingüísticas: falantes, Estado, mídia e indústria cultural”. Ou seja, acreditamos que toda política em torno das línguas envolve os seus falantes, o papel exercido sobre eles pelo Estado, pela mídia e pelos mecanismos culturais. Essa concepção de política embasa toda a discussão presente nesta dissertação.

No que concerne aos “falantes⁴”, estes têm, a partir da concepção adotada para esta dissertação, o papel fundamental nas questões das políticas em torno da língua, pois, como explicita Faraco (2001a, p.31) trata-se de uma questão que interessa à *pólis* como um todo, na medida em que atravessa diretamente e afeta profundamente inúmeras situações sociais.

Seguindo a perspectiva adotada, Calvet (1999), desenvolve a idéia de que os homens não existem para servir às línguas, mas as línguas existem para servir aos homens. Dessa forma, o lingüista não pode ter como objeto de estudo as línguas isoladamente, mas sim os falantes dessas línguas, ou seja, os indivíduos que compõem determinada comunidade lingüística. Nesse contexto, o autor (Id., 2002b) apresenta a lingüística como o estudo das comunidades humanas por meio do estudo de suas línguas⁵.

Salientamos que, ao considerarmos todo falante como pertencente a determinada comunidade, levaremos em conta o papel do Estado como regulador do grupo social ao qual o falante pertence. Para levar a efeito esse propósito, nos reportamos a Höfling (2001, p.30) que argumenta ser fundamental, para a avaliação de políticas públicas, a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenções, em determinado período. Essas distintas concepções de sociedade, Estado e política educacional são fundamentais neste trabalho, uma vez que, como apresentaremos detalhadamente no terceiro capítulo, podemos encontrar diferenças na motivação do discurso legislativo nos âmbitos federal e estadual para difusão da língua espanhola no Brasil na década de 1980 e em nossa atualidade.

⁴ Utilizamos o termo falantes em detrimento de sujeito para evitar conflitos com o instrumental teórico-metodológico adotado para esta dissertação. Adotamos a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, porém não nos deteremos às particularidades de subjetivação do sujeito.

⁵ Não negligenciamos outros conceitos de lingüística corrente nos meios acadêmicos, apenas reconhecemos como mais produtiva para nosso trabalho essa concepção de língua voltada para o social. No entanto, reconhecemos a propriedade e força de outras correntes dessa ciência que não consideram o papel social da linguagem. Sobre vários conceitos de lingüística vide Orlandi (1989).

Essa autora diferencia “Estado” de “Governo”. Para ela, o Estado seria um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo. Logo, o Governo seria formado por um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, consolidando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha.

No âmbito desse raciocínio, as Políticas Públicas são entendidas como o “Estado em ação” (GOBERT, MULLER, 1987 *apud* HÖFLING, 2001, p.31), que implanta um projeto de governo por meio de programas de ações para setores específicos da sociedade. Depende de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e setores da sociedade. Estado não se configura somente como a máquina burocrática e as políticas públicas não se reduzem somente a políticas estatais.

Dessa forma, as políticas sociais e a educação são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações de determinada formação social. Assim sendo, estes determinantes assumem configurações distintas em diferentes sociedades de acordo com as concepções de Estado que permeiam as tomadas de decisões pensadas a partir de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

As políticas educacionais são construções discursivas que tentam fixar o sentido outorgado à educação em dado momento, dessa forma, a ordem do discurso é o elemento essencial para compreensão da construção de determinadas políticas, sendo estas o resultado de operações de classificação que procuram imprimir uma determinada orientação à totalidade do sistema educacional, e levam, por isso, a marca de uma posição que aspira a se converter em hegemônica (ALMANDOZ & VITAR, 2006, p.23).

Para Foucault (1996), a verdade é o instrumento que possibilita controlar e dominar as relações sociais. É no discurso que se constrói a verdade, portanto, possuir o discurso dominante constitui-se em poder institucionalizar a verdade e favorecer-se dela. Nesse ponto, gera-se um embate político que tem como objetivo controlá-lo: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Ibid., p.10).

No contexto das relações internacionais, contexto particularmente interessante para nós, uma vez que a difusão do espanhol faz parte de uma política espanhola de disseminação cultural, o saber e o poder são mediados pelas políticas públicas, situação na qual “fica difícil desvincular [...], até onde chega a influência e interferência dos organismos financeiros internacionais e onde começam as propostas brasileiras como expressão de uma política educativa nacional”. (BUENO, 2003, p.46)

Höfling (2001, p.31) apresenta a educação como uma política pública social de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. Neste trabalho, para complementar o conceito de política pública, lançamos mão do conceito de comunidades epistêmicas (LOPES, 2006), com a intenção de entender as influências sobre o Estado exercidas por grupos de especialistas, não exclusivamente cientistas, mas também políticos, empresários, banqueiros, administradores. Estaríamos, dessa forma, submetidos a um jogo de tensões entre o saber e o poder exercidas sobre as políticas no contexto das relações internacionais. Esse contexto internacional nos interessa particularmente, uma vez que a Espanha, via *Consejería de Educación de la Embajada de España* e Instituto Cervantes, juntamente com empresas de nacionalidade espanhola com fortes investimentos em nosso território como, por exemplo, o Grupo Santander, têm desempenhado papel decisivo na difusão do Espanhol no Brasil

No caso particular das políticas de currículo, os integrantes de uma comunidade epistêmica global são consultores internacionais, atuantes no governo e/ou nas agências de fomento, produtores de livros e documentos que analisam a situação educacional dos países e propõem soluções, empresários que discutem questões relativas aos conhecimentos da escola. Todos esses organismos realizam seminários, conferências, publicações e difundem na mídia idéias relativas às políticas de currículo (LOPES, 2006, p. 145-146).

Dessa forma, a mídia e a indústria cultural atuam juntamente com os demais elementos elencados até aqui na determinação das políticas lingüísticas, formando um emaranhado de relações. No caso do nosso objeto de estudo, a publicidade acerca do espanhol difundida pela mídia (jornais e revistas de grande circulação) nas últimas décadas colabora com a construção discursiva apresentada na epígrafe da nossa introdução na qual Moreno Fernández (2005, PP. 18-19) destaca vivermos um momento de “bonança, de auge e prestígio” para essa língua estrangeira em nosso território. Os efeitos dessa construção discursiva no imaginário coletivo serão apresentados no terceiro capítulo.

Calvet (2007), ao tecer reflexões sobre o papel da mídia e da indústria cultural como elementos à disposição do planejamento lingüístico, apresentou o conceito de “ambiente lingüístico” para referir-se à presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana:

Quando se caminha pelas ruas de uma cidade, quando se desembarca num aeroporto ou quando se liga a televisão em um quarto de hotel, recebe-se imediatamente um certo número de informações sobre a situação lingüística através das línguas utilizadas nos cartazes, na publicidade, nos programas de televisão, na música, etc. Mas, ao mesmo tempo, quando se estuda de perto uma situação sociolingüística e se conhecem bem as línguas e as variantes lingüísticas em contato, constata-se que muitas delas não aparecem nessas mídias. (Ibid., p. 71-72)

Buscamos analisar, baseados no exposto acima, os gestos políticos do Estado de São Paulo na difusão do E-LE. Segundo Orlandi (1988, p.7), quando tentamos compreender determinada política lingüística, devemos não só procurar esclarecer fatos que se situam no escopo da política da linguagem, como tornar conhecidos percursos históricos que instituem uma política específica, ou ainda, questionar teorias e métodos incapazes de apreender essa especificidade, e até mesmo elaborar conceitos que melhor expressem essas relações na linguagem.

No intuito de compreender a política lingüística o E-LE no Estado de São Paulo, apresentamos os fundamentos teóricos (CALVET, 1999, 2002a, 2002b, 2005, 2007), para as definições dos termos política e planejamento lingüístico, bem como exemplificações do modo pelos quais estes fenômenos são levados a cabo em diferentes contextos lingüísticos e a maneira como fazemos uso desse conceito nesta dissertação.

Quanto ao surgimento desta terminologia, Calvet (2007, p.13) apresenta *planejamento lingüístico* como um termo criado em 1959 por Einar Haugen, na mesma época em que se concebeu o vocábulo “sociolingüística”. Segundo este autor, são comuns também termos como planejamento, normalização, *aménagement*, glotopolítica.

Interessante notar que de forma paralela e mais ou menos simultânea, a noção de política lingüística aparece em inglês (Fishman, *Sociolinguistics*, 1970), em espanhol (Rafael Minyoles, *Estructura social y política lingüística*, Valencia, 1975), em alemão (Helmut Glück, “*Sprechtheorie und Sprach(em)politik*”, OBST, 18, 1981) e em francês. (Ibid., p. 15)

Bourdieu (1983) nos propõe a visão das línguas enquanto um bem simbólico. A partir dessa concepção, Calvet (2002a) faz uma associação entre língua e mercado e nos apresenta as repercussões lingüísticas da globalização. Com o foco nas questões das línguas em tempos

de internacionalização do capital, desenvolve o conceito de politologia lingüística como a análise das intervenções sobre as situações lingüísticas:

A política é definida pelos dicionários em uso como “a arte e a prática do governo das sociedades humanas”, enquanto politologia é “a ciência política”. Essas duas palavras são claras e distinguem-se facilmente; além disso, são úteis na medida em que permitem fazer a distinção entre um conjunto de práticas (as políticas) e a análise destas práticas (politologia, ou ciência política). Nós propomos utilizar esta distinção entre política e politologia em relação ao sintagma política lingüística, o que implica, portanto, na existência de uma politologia lingüística que, por sua vez, implica em definirmos seu objeto de estudos e seus instrumentos. O objeto de estudo da politologia lingüística é, dessa forma, constituído pelas intervenções sobre as situações lingüísticas. (Ibid., p. 22 – destaques do autor).

Ao definir o estudo dos interesses sociais que permeiam a difusão de determinadas línguas em contextos definidos estrategicamente, o pesquisador francês logrou aprofundar a concepção do objeto de estudo da politologia lingüística, área de estudos que tem como objetivo “caracterizar as políticas lingüísticas, avaliar não somente os seus resultados, mas sobretudo seus pressupostos, suas bases ideológicas: em suma, seu objetivo é mostrar qual política está por trás de uma política lingüística”. (Ibid., p.24).

Na mesma linha temos Dye (1976, p. 1), que argumenta que fazer Análise de Política é descobrir o que os governos fazem, por que fazem e que diferença isso faz. Neste raciocínio, Ham & Hill (1993, p. 4), ressaltam que recentemente a política pública tornou-se um objeto importante para os cientistas políticos. O que distingue a Análise de Política do que se produz em ciência política é a preocupação com o que o governo faz.

Para Dagnino (2002), o escopo da Análise de Política, vai muito além dos estudos e decisões dos analistas, porque a política pública pode influenciar a vida de todos os afetados por problemas das esferas públicas (*policy*) e política (*politics*), dado que os processos e resultados de políticas sempre envolvem a vários grupos sociais e porque as políticas públicas

se constituem em objeto específico e qualificado de disputa entre os diferentes agrupamentos políticos com algum grau de interesse pelas questões que têm no aparelho de Estado um *locus* privilegiado de expressão:

A Análise de Política engloba um grande espectro de atividades, todas elas envolvidas de uma maneira ou de outra com o exame das causas e conseqüências da ação governamental. Assim, uma definição correntemente aceita sugere que a Análise de Política tem como objeto os problemas com que se defrontam os fazedores de política (*policy makers*) e como objetivo auxiliar o seu equacionamento através do emprego de criatividade, imaginação e habilidade. (Ibid.)

Diante deste cenário da complexidade da análise das políticas públicas, é essencial analisar as concepções que permeiam as decisões do Estado em relação à difusão desta ou daquela língua estrangeira, com este ou aquele material, por estes ou aqueles meios. A importância do papel do Estado nas questões lingüísticas é destacada por Pêcheux (*apud* ORLANDI, 1988, p.8), ao ressaltar que, em nossas formações sociais, “a questão da língua é pois uma questão do Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação de diferenças, que supõe antes de tudo que estas sejam reconhecidas: a alteridade constitui, na sociedade burguesa, um estado de natureza quase biológico, a ser transformado politicamente”. Dessa forma, a nosso ver, as políticas públicas do estado de São Paulo, especificamente no que diz respeito à difusão do Espanhol tem sido diretamente influenciadas pela Espanha o que pode ser comprovado, por exemplo, pelo fato de todas as orientações técnicas promovidas pela pasta de educação para os docentes de língua espanhola dos Centros de Estudos de Línguas e das Oficinas de Espanhol das Escolas de Tempo Integral serem ministradas pelos conselheiros de Educação da Embaixada da Espanha por meio dos convênios firmados entre o governo daquele país, como melhor explicitaremos no terceiro capítulo.

Outra maneira interessante de analisar as mudanças lingüísticas está na dicotomia “*in vivo*” e “*in vitro*” proposta por Calvet (2002b; 2007). O autor argumenta que a maldição de Babel, defendida por alguns, nunca impediu a intercomunicação de sociedades em convívio já que as línguas em contato mudam de forma natural, em função das práticas sociais, isto é, a partir da gestão “*in vivo*” de uma situação lingüística como consequência dos modos como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam diariamente:

o que chamamos “línguas aproximativas” (os pidgins), ou ainda línguas veiculares são produto típico de uma gestão *in vivo* do plurilingüismo. Com efeito, nos dois casos a comunicação está assegurada graças à “criação” de uma língua, e essa criação não deve nada a uma decisão oficial, a um decreto ou a uma lei; ela é simplesmente o produto de uma prática (CALVET, 2002b, p. 147).

A gestão “*in vitro*”, por sua vez, refere-se à transformação pela intervenção do poder e pelo planejamento lingüístico por meio legislativo, forma artificial de alterar determinada situação lingüística. Calvet (2007, p. 71) defende que a política lingüística vê-se sempre sujeita a duas forças, buscando a coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são freqüentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os “decisores” fazerem o que bem entendam.

1.2 Alguns estudos sobre políticas lingüísticas *no e do Brasil*

Gestos de política lingüística não são novidades nem exclusividade de nenhuma sociedade. A dominação do homem pelo homem e, por conseqüência, o controle das línguas ou das situações lingüísticas são práticas antigas. Assim sendo, “sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria” (CALVET, 2007, p.11).

No Brasil não seria diferente: estas intervenções lingüísticas remontam ao período colonial; Thomaz (2005) defende que embora a implementação de uma política lingüística coerente com as características nacionais ainda não tenha ocorrido, ações políticas sobre as línguas são praticadas desde nossa colonização.

Essa pesquisadora mostra que em cada um dos nossos momentos históricos mais significativos (Brasil Colônia, Império, República, antes e após a Constituição de 1988) foram verificados os malefícios e benefícios que a política de línguas vigente na época impunha a todas as línguas presentes no contexto.

Ainda que as práticas sobre as línguas seja coisa antiga, os estudos e as análises dessas políticas públicas em torno da língua é assunto recente no meio acadêmico:

a política lingüística (determinação das grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade) e o *planejamento lingüístico* (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas. (CALVET, 2007, p. 11 – destaque do autor)

Analisando rapidamente a história da educação brasileira, encontraremos alguns signos essenciais para a compreensão dos primeiros atos de política lingüística que determinaram o monolingüismo em que vivemos hoje, bem como as atuais condições de

produção do ensino de línguas no país: tanto a portuguesa, enquanto língua nacional, quanto os espaços estabelecidos para as línguas estrangeiras.

Segundo o senso comum, existe no Brasil uma unidade lingüística. Zilles (2001, p. 148) argumenta que esta idéia não passa de um mito implantado pela ideologia da colonização portuguesa e que oculta a multiplicidade de línguas efetivamente faladas em nosso país hoje:

Línguas indígenas (restam umas 180 das cerca de 1.500 existentes naqueles idos de 1500); línguas de imigrantes europeus (alemães, italianos, judeus, poloneses, russos, ucranianos etc.) ou asiáticos (japoneses, chineses, coreanos etc.), para mencionar só alguns; e a própria língua espanhola, falada ao longo da fronteira em vastas extensões territoriais. (Ibid., p. 150)

A suposta unidade lingüística que permeia o imaginário coletivo é apresentada como um autêntico milagre brasileiro e elemento marcante da nossa identidade nacional. Segundo Zilles (Id.), este aparente “milagre” foi historicamente implantado à força, por instrumentos legais, por submissão, escravização, morte ou exclusão social:

Até meados do século XVIII a língua portuguesa só era falada mesmo no litoral. Em São Paulo e na área de expansão territorial resultante da ação dos bandeirantes-caçadores-de-escravos-índios, falava-se a *língua geral*, uma língua indígena, de origem tupi [...] No Nordeste, havia as línguas indígenas das tribos que escapavam de ser dizimadas, as línguas africanas dos que resistiam aos sofrimentos e humilhações da escravidão, ao lado do português e das variedades crioulas [...] No Norte, falavam-se as línguas indígenas, e espalhou-se, gradativamente, outra língua geral, a amazônica, também uma língua indígena modificada pelo contato. (Ibid., pp. 151-152, destaque da autora)

Aquele Brasil multicultural e multilíngüe em que as línguas em contato mudavam de forma natural, em função das práticas sociais (*in vivo*) foi transformado de forma artificial pela intervenção do poder e planejamento lingüístico por meio legislativo (*in vitro*) de forma a forjar o Estado Nacional.

Essa alteração na situação lingüística vivenciada pelo Brasil daquela época deu-se pela Lei do Diretório do Marquês de Pombal, de 1757, que tornou obrigatório o ensino do

português nas escolas brasileiras e proibiu o ensino e o uso das línguas indígenas e da língua geral. Esta ação “*in vitro*” atuou como força excludente das demais línguas que aqui existiam e eram usadas. Rodrigues (2004) considera este ato como marco que incrementou uma ação reguladora:

Decisiva na constituição da relação do brasileiro não apenas com a língua portuguesa, mas com *as línguas*, já que, se a analisarmos cuidadosamente, veremos que, com ela, se configura um dos momentos mais marcantes não somente para a história da língua portuguesa no Brasil, mas também, num sentido mais abrangente, para a *história das línguas no Brasil*, pois seus efeitos, enquanto um gesto político de intervenção do Estado, que funcionaria como delimitador do alcance das línguas das mais diversas populações em todo o território. (Ibid. – destaques da autora)

O Diretório pode ser interpretado como o primeiro gesto de política lingüística que afetou direta e violentamente a história das línguas no Brasil, conduzindo a língua portuguesa à passagem do lugar por ela então ocupado como língua estrangeira (de Portugal) ao lugar de língua nacional que ocupa até os nossos dias.

Como afirmamos no início deste tópico e explanamos até aqui, as ações lingüísticas em nosso território são práticas antigas. A partir daqui, nos deteremos numa revisão de alguns estudos sobre políticas lingüísticas, área de estudos recente no Brasil.

Cabe ressaltar o papel que o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL) vem desenvolvendo com relação às línguas no território nacional. O IPOL é formado por profissionais de diversas áreas do conhecimento para realizar projetos de interesse político-lingüístico. Trata-se de uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis.

Dentre os objetivos do IPOL, conforme consta no site oficial, destacam-se: (a) Instaurar processos de Educação Lingüística visando a desenvolver a reflexão e combater o preconceito na área de línguas; (b) Apoiar e realizar pesquisas na área de Política Lingüística; (c)

Capacitar profissionais; (d) Traduzir, publicar e divulgar estudos na área; (e) Criar e gerir um centro de documentação; (e) Apoiar tecnicamente os falantes das línguas minoritárias, indígenas ou de imigração; (f) Refletir e agir sobre as políticas lingüísticas no/do Mercosul; (g) Refletir e agir sobre as políticas lingüísticas na/da Lusofonia.

Os primeiros trabalhos de políticas lingüísticas no território brasileiro dedicavam-se à análise de situações de línguas marginalizadas (línguas de fronteiras, colônias de imigrantes), muitas vezes línguas em contato, como destacam os trabalhos de Cavalcanti (1999); Oliveira, (2005) e Rodrigues (1986; 1993), dentre outros.

A questão das políticas lingüísticas no Brasil ganhou relevo sob o rótulo “guerras em torno da língua” em 1999, com o Projeto de Lei n.º 1676/99 que dispunha *sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa*, proposto pelo deputado federal Aldo Rebelo (PCdoB/SP). O projeto constituía-se numa arma de ataque aos estrangeirismos que poderiam ameaçar a “pureza” da nossa língua materna (enquanto idioma nacional), a temática causou repercussão na comunidade acadêmica nacional e culminou na publicação organizada por Faraco (2001b).

Na área das políticas de difusão de línguas estrangeiras no território nacional, citamos os trabalhos de Oliveira (2003), Pereira (2006), Leffa (1999), Bohn (2000), Damianovic (2005).

A investigação de mestrado de Oliveira (2003), desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, enfoca as políticas de difusão da língua inglesa nas escolas públicas do Estado de São Paulo e evidencia a influência norte-americana na determinação desse idioma para ocupar o espaço discursivo escolar.

Tomando como foco o ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social e a questão da francofonia no Estado do Rio de Janeiro, a tese desenvolvida por Pereira

(2006), na PUC-Rio, analisa o efeito das políticas lingüísticas para o ensino de línguas estrangeiras, considerando, para isto, dados provenientes do contexto histórico, econômico e cultural.

O artigo de Leffa (1999) versa sobre o ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. Bohn (2000) explorou os aspectos políticos da formação do professor de línguas, já Damianovic (2005) apresenta uma meta para a trajetória do lingüista aplicado: transpor o posto de um aplicar de saberes para atuar como ativista político.

Estudos sobre as políticas de difusão do espanhol como língua estrangeira no Brasil desde uma perspectiva propriamente brasileira, é assunto recente nos meios acadêmicos. O tema é cotejado de maneira crítica em alguns artigos/capítulos de livros como Osório (2006), Celada (1997; 2006), Celada & Rodrigues (2005), Irala (2004), Serrani-Infante (1988), Paraquett (2006), Daher (2006), Cruz (2007), González (2008).

Efetuamos, em maio de 2008, uma busca no Banco de Teses da CAPES utilizando os termos “Espanhol, Política e Lingüística”. Inicialmente, encontramos quatorze teses/dissertações. Após uma análise mais apurada, restaram seis trabalhos nesta linha: Mejía (1998), Fortes (2004), Stein (2005), Martins (2005), Botana (2006) e Sturza (2006). Posteriormente, tivemos contato com os trabalhos de Sousa (2007) e Lemos (2008).

A partir da análise de quatro livros didáticos de espanhol produzidos no Brasil e usados em Maceió (Alagoas), a pesquisa de Fortes (2004) concluiu que somente um desses títulos busca que o estudante brasileiro conheça melhor seus vizinhos continentais, ou seja, o Brasil está longe de desenvolver uma política lingüística para a interação com seus parceiros comerciais do Mercosul.

Por meio de pesquisa documental, Stein (2005) analisou a trajetória dos cursos de Letras (Espanhol) em Santa Catarina, de 1990 a 2003. O trabalho investigativo apontou para

um território onde estão em disputa diferentes projetos políticos e ideológicos e demonstrou como a política lingüística de um país pode influenciar na escolha da língua estrangeira a ser estudada em todas as modalidades de ensino.

Botana (2006) realizou um trabalho de campo na área da lingüística aplicada que analisou o imaginário social na cidade do Rio de Janeiro no âmbito da dualidade espanhol/castelhano, no qual se observou: a) a associação do termo espanhol com a variante lingüística da Espanha, variante socialmente considerada língua de prestígio, língua pura, língua correta. b) A associação do termo castelhano com a variante lingüística hispano-americana, considerada como uma variante lingüística exótica, conformada de gírias, afastada da norma peninsular e, por isso mesmo, considerada por muitos como ilegítima e incorreta.

A tese de doutorado em Lingüística de Sturza (2006) analisa o discurso sobre as línguas de fronteira, ou seja, o cruzamento das línguas portuguesa e espanhola. Para ela, o espaço de enunciação fronteiriço se define como um espaço no qual se enunciam dizeres sobre as línguas.

Mejía (1998) realizou análise documental no nosso país desde a Colônia até a República e confirmou o crescimento do estudo e da influência do espanhol no Brasil: esta língua superou o francês, o alemão e o italiano na relação de línguas estrangeiras selecionadas para o exame vestibular. Esse pesquisador argumenta que o espanhol alcançou o status de segunda língua mais procurada, depois do inglês, como opção de estudo. A pesquisa destaca também a situação sociolingüística brasileira: o contato português-espanhol nas situações de fronteira, na integração do Brasil no Mercosul e à comunidade ibero-americana.

Martins (2005) busca mostrar, em sua dissertação de Mestrado, como a cidade de Belém elabora suas representações sobre o caminhar do espanhol no Brasil, além do

levantamento das atitudes de alunos de espanhol e professores, a pesquisa levanta fatos das políticas lingüísticas do ensino do espanhol no Brasil.

Sousa (2007) analisa, a partir do lugar teórico da AD (Análise do Discurso), a relação do aprendiz brasileiro com duas línguas estrangeiras: a Língua Inglesa (LI) e a Língua Espanhola (LE). A pesquisadora desenvolve sua argumentação e conclui apresentando diferenças nas relações entre os aprendizes e as duas línguas estrangeiras, no processo de aprendizagem, que dizem respeito a esse aprendiz como um sujeito entre (as) línguas num momento importante na história da língua espanhola como língua estrangeira no Brasil: os participantes da investigação relacionam a LI como uma língua de negócios, de aprendizagem “obrigatória” e difícil, já a LE é vista como uma língua de cultura, de aprendizagem prazerosa.

Embora a estudiosa cite na introdução de seu texto que a legislação na qual são tratadas questões referentes às línguas estrangeiras em nosso país não compõe o escopo de análise do seu trabalho, sua pesquisa contribui substancialmente com a comunidade discursiva dos estudos das políticas de difusão de línguas no Brasil e os sentidos instaurados por essa legislação atravessam seu cenário de investigação.

Tomando como foco a memória discursiva do espanhol no Brasil, Lemos (2008) desenvolve um percurso no qual apresenta antigas rotinas e novos sentidos dessa língua estrangeira. A pesquisadora cita a publicação da Lei n.º 11.161/05 como um acontecimento discursivo que desata efeitos como a escrita das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Espanhol, que afetam antigas rotinas no que tem a ver com o aprendizado dessa língua na escola e com o conceito desse idioma como língua veicular.

No que concerne à esta pesquisa, tivemos contato com o a investigação de Rodrigues (2008), que estuda a relação entre Estado, Leis e Línguas Estrangeiras no Brasil sob o

dispositivo teórico da Análise do Discurso. Objetiva interpretar o modo como o discurso legislativo operou em relação às línguas estrangeiras no Brasil nos últimos cinquenta anos (1958 a 2008). Consideramos a pesquisa relevante na medida em que descreve um processo que vai da indeterminação das línguas estrangeiras (com a falta de referência a elas) à sua determinação no espaço escolar brasileiro (com sua inclusão), que culmina na especificação da língua espanhola para ocupar esse espaço.

Quanto aos olhares de pesquisadores estrangeiros sobre a difusão da língua espanhola no Brasil, tivemos contato com Valle (2005, 2007b), Valle & Villa (2007); Bugel (1998, 2006), Chareille (2001, 2003), Moreno Fernández (2001); Hamel (2001; 2003).

José del Valle e Laura Villa, investigadores da *City University of New York* (CUNY) destacam-se como pesquisadores críticos à política espanhola de difusão do castelhano. Eles estiveram no Brasil e trabalharam com a questão das políticas espanholas de difusão por aqui, sobretudo no que se refere à atuação do Instituto Cervantes (VALLE, 2005, 2007; VALLE & VILLA, 2005).

Nossa pesquisa contribui com essa comunidade discursiva dos estudos das políticas de difusão de línguas no Brasil pelo fato de ser, pelo que conseguimos apurar, o primeiro trabalho de pesquisa, em nível de mestrado, a abordar exclusivamente a difusão do espanhol e a formação de professores para este idioma no Estado de São Paulo pelo viés das Políticas Lingüísticas, principalmente neste momento sócio-histórico contemporâneo em que o Estado toma decisões para apropriação da Lei n.º 11.161/2005, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nos escolas públicas que tem o Ensino Médio.

1.3 A compreensão dos processos de ensinar e aprender línguas estrangeiras, nossa escolha metodológica e a construção do nosso aparato teórico interdisciplinar

Richardson (1989, p. 19) apresenta o método científico como um telescópio onde diferentes lentes, aberturas e distâncias produzirão formas diversas de ver a natureza. O uso de apenas uma vista não oferecerá uma representação adequada do espaço total que desejamos compreender. Talvez diversas vistas parciais permitam elaborar um ‘mapa’ tosco da totalidade procurada. Apesar de sua falta de precisão, o ‘mapa’ ajudará a compreender o território em estudo.

Nossa busca pela compreensão da educação como ciência torna-se impossível sem levarmos em consideração nossa formação na área da linguagem. Assim sendo, nosso dizer estará submetido à história e à ideologia que configuram nossa formação discursiva profissional, já que somos sujeitos na e pela linguagem, esta por sua vez fruto da imbricação entre a língua e os processos discursivos.

Explicar o processo de aquisição de uma língua estrangeira não é tarefa fácil, sendo até considerado por alguns estudiosos como um desafio. Paiva (2005) argumenta que a maior dificuldade se encontra no fato de que nenhum pesquisador tem acesso direto às experiências dos aprendizes.

Nesse raciocínio, temos consciência de que “aquisição⁶” e “língua estrangeira” são conceitos complexos e polissêmicos, mas o conhecimento deve enfrentar a complexidade pois, conforme Machado (2007):

somente o ser humano tem a capacidade de pensar e, conseqüentemente, sistematizar, ordenar, classificar, analisar, prever os fenômenos do mundo em suas múltiplas dimensões, ou seja, somente o homem é capaz de

⁶ Nesta dissertação, os termos aquisição e aprendizagem são usados indistintamente.

produzir ciência, somente ele é capaz de realizar trabalho científico, de pesquisar. (Ibid., pp.1-2)

Almeida Filho (2005, p. 9) apresenta a idéia de que o processo que buscamos compreender nunca poderá ser captado em sua totalidade. Para esse lingüista aplicado, nessa procura pela totalidade estamos reificando o fugidio complexo que não se deixa flagrar sem morrer um pouco. Cientes então de que sempre trataremos de recortes de uma realidade maior, temos consciência de que este fragmento pode ser estudado por diversos caminhos, nem melhores nem piores, apenas diferentes e, ao mesmo tempo, complementares.

González (2004) apresenta e tece considerações a respeito dos diversos lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras. A pesquisadora usa as palavras de Signorini (1998) para nos alertar sobre o caráter provisório, mutante, processual ao se falar das teorias (da linguagem, da aquisição) e do seu instrumental de análise/abordagem/enfoque, que precisa se mover para dar respostas às questões básicas, essas talvez menos mutantes, uma vez que avançamos em espiral há séculos, sempre retomando os mesmos problemas desde novas perspectivas.

Em nossa contemporaneidade, os estudos sobre como se aprendem línguas se multiplicam em lentes que tentam – de diversos ângulos – captar respostas para perguntas como: “O que se sabe quando se sabe uma língua? Como se adquire esse conhecimento?” (GONZÁLEZ, 2004, p. 71).

Os ângulos são focados ora pela aquisição, ora pela aprendizagem. Os lugares são os mais diversos, surgem teorias nativistas em oposição a uma visão interacional. E estas vistas parciais se multiplicam, formando um vasto campo, onde

encontramos explicações de naturezas as mais variadas para o fenômeno em observação, que vão buscar respostas na questão mais propriamente *lingüística*, na *psicolingüística*, na *sociolingüística*, mais recentemente na *análise do discurso* e na *psicanálise* e até mesmo numa teoria que tem suas

origens na *física*, como a da *complexidade*, atualmente mais entendida como o *paradigma da complexidade*, pelo qual vêm se explicando vários fenômenos no âmbito das ciências humanas (Ibid., p.72 – destaques da autora).

No desenvolvimento de um trabalho, o pesquisador deve adotar um posicionamento teórico-metodológico que tente dar conta (apesar de todas as variantes envolvidas) de seu objeto de estudo. Ao nos filiar-mos a determinado ponto de vista, não podemos ignorar a multiplicidade de paradigmas existentes, sendo que muitas vezes eles podem não ser necessariamente excludentes.

Como será apresentado na imagem 02, esta pesquisa toma como foco as políticas de difusão da língua espanhola no Estado de São Paulo. Nesse intento, nosso embasamento teórico se situa na intersecção entre a lingüística aplicada (campo que abarca a compreensão do ensino de línguas) e a sociolingüística (que desenvolveu toda uma teorização acerca das políticas lingüísticas).

Porém, ao longo da compreensão do nosso objeto, vários outros campos do conhecimento se cruzam, como as Políticas Públicas e a Análise do Discurso. Trata-se, na verdade, de um trabalho interdisciplinar, como o são muitos trabalhos na área de Educação.

Nossa pesquisa se filia aos pressupostos da Lingüística Aplicada (CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996) pelo fato de nossas análises focarem questões de uso da linguagem desde o plano do macro contexto, já que as tomadas de decisão do poder público na definição de determinada política ecoam diretamente no nível do micro contexto da sala de aula de língua estrangeira:

Do mesmo modo como o teatro é o ponto onde todas as artes – música, literatura, cenografia, interpretação, dança, artes plásticas – se encontram e se tornam realidade, “a LA [Lingüística Aplicada] constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade”. (KAPLAN, 1980, p.10 *apud* CELANI, 1992, p. 19)

As contribuições da sociolinguística para o ensino de línguas são inegáveis, a própria concepção contemporânea de língua, linguagem e lingüística nos proporcionaram uma nova forma de olhar o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

No que diz respeito à dificuldade de se encontrar uma definição consensual de termos como língua e lingüística, compartilhamos o pensamento de Castilho (2003):

Se você quer entender o que é lingüística (...) você precisa pensar um pouco na fábula dos três cegos apalpando o elefante. Cada um apalpava um pedaço (...) e definia o elefante por aquele pedaço [...] Então, a língua e a lingüística não são; elas são o que para cada um de nós parecem ser. Não será possível ter uma percepção englobante e compartilhada disso tudo. (Ibid., p. 55)

Muitas são as definições para língua e as conceituações apresentam variações de acordo com a visão adotada (estruturalismo, gerativismo, etc.). Para Aباurre (2003, p. 14), a língua constitui-se em um sistema estruturado que, por situar-se no âmbito da linguagem, apresenta constante instabilidade e mutabilidade, características de quaisquer atividades do homem, tomado enquanto sujeito historicamente situado. Nesta dissertação, consideraremos língua como lugar de subjetivação, de deslocamento, de fazer-se sujeito. A vida em sociedade seria impossível sem a existência de uma língua como veículo de comunicação, o que possibilitou a Jakobson (1970) afirmar que em matéria de língua não há propriedade privada: tudo está socializado.

Chamamos de Lingüística o campo consagrado ao estudo científico da linguagem verbal humana, considerado contemporaneamente como “campo de estudos muito amplo, que toma por objeto de estudo, de investigação, os mais variados aspectos associados às questões da linguagem” (ABAURRE, 2003, p.16).

Cagliari (1996) argumenta que a partir do ponto de vista adotado para observar a linguagem, nos filiaremos à determinada área de interesse e, dessa forma “podemos dividir a

Lingüística em Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Análise do Discurso, Pragmática, Sociolingüística, Psicolingüística (...)" (Ibid., p.42).

Weedwood (2005), ao procurar dividir o campo da lingüística, apresenta a dicotomia microlingüística vs. macrolingüística:

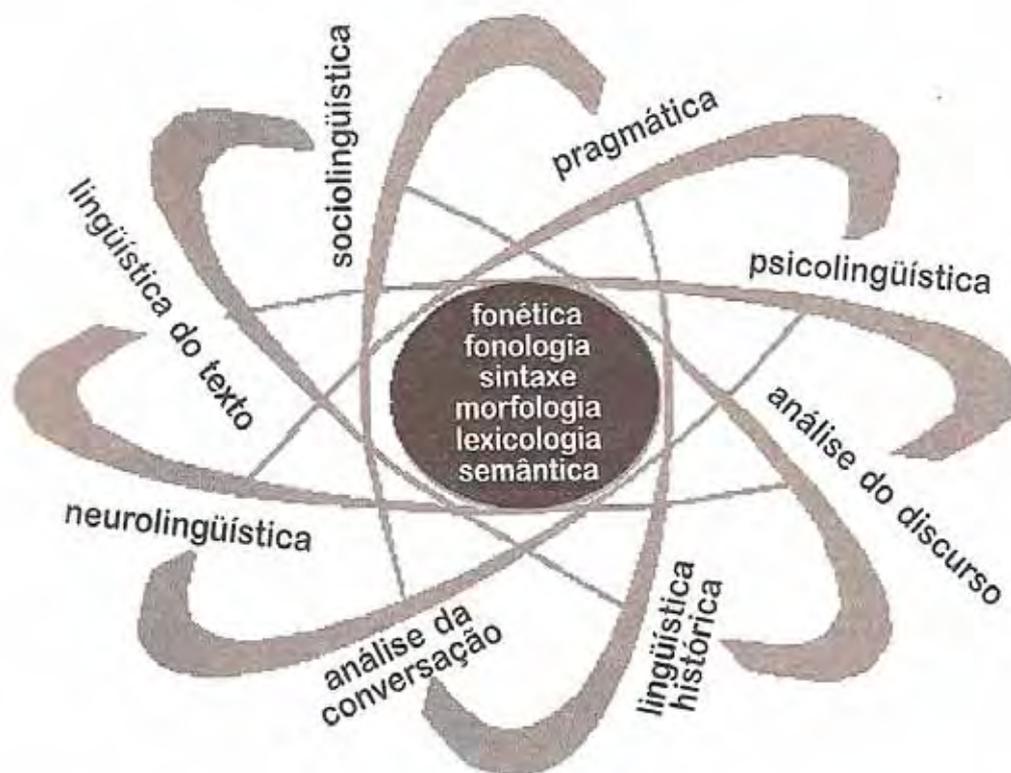


Imagem 2: Microlingüística e macrolingüística. (WEEDWOOD, 2005, p.11)

Para a autora, o emprego de termos como macro e micro lingüística seriam aplicados por pura convenção, procurando diferenciar o chamado “núcleo duro” da lingüística tradicional, nomeando-o de microlingüística, uma que vez que ocupa do estudo mais

relacionados às estruturas⁷ lingüísticas, das teorias que analisam a língua como fato social, considerando suas comunidades de fala.

Ferdinand de Saussure teve seus estudos compilados e publicados em 1916, por seus alunos, em Paris, sob o título *Cours de linguistique générale* (Curso de Lingüística Geral). A obra que reúne os ensinamentos do “pai” da lingüística contemporânea é concluída com a afirmação de que “a Lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 1970, p. 271).

É inegável a contribuição de Saussure para a constituição do que hoje entendemos por lingüística, porém, “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002b, p. 12) e, assim sendo, como afirmou Labov (1976), se a língua é um fato social, a lingüística só pode ser uma “sociolingüística”.

Calvet (Id., pp. 161-162) propõe a definição de duas lingüísticas: a lingüística 1, exemplificada pelo estruturalismo e pelo gerativismo, e a lingüística 2, definida como o estudo da comunidade social em seu aspecto lingüístico. Dessa forma, segundo o autor, a sociolingüística só pode ser definida como lingüística:

Mas neste caso a lingüística 1 deixaria de ter a mínima razão de ser, exceto se considerada parte da sociolingüística que descreveria o funcionamento interno das línguas. [...] Para poder (...) batizar de lingüística a ciência que estuda a comunidade social sob seu aspecto lingüístico, é preciso esperar que a lingüística 2 tenha absorvido a lingüística 1. E ainda serão elaboradas descrições que exemplificam essa proposição. A (socio)lingüística é uma ciência em devir (Ibid., p. 162)

Consenso entre os estudiosos da linguagem, a relação entre língua e sociedade é objeto de estudo da sociolingüística, área de conhecimento com múltiplos ramos, dentre eles: a etnografia da comunicação, semiótica social, sociologia da linguagem, variacionismo e línguas em contato, políticas lingüísticas.

⁷ Termo empregado aqui de forma genérica e não se refere ao estruturalismo, enquanto teoria lingüística.

Entre as contribuições da sociolinguística ao ensino de línguas, Moreno Fernández (1998) destaca a colaboração desta área para uma nova concepção de língua (forjada por Labov, Weinreich, Gumperz, Dell Hymes). Além disso, esta ciência despertou os olhares para a necessidade de incorporar variáveis sociais nos estudos que utilizam informantes como fonte de dados.

A sociolinguística contribuiu para conceber a variação, as mudanças, as alternâncias de unidades nas línguas como fatos sujeitos a determinada ordem, cujo estudo deve ser reconhecido entre as dimensões da linguística teórica. Ao mesmo tempo, as condições sociais e contextuais em que se produzem os fatos lingüísticos são vistas como elementos capazes de determinar a variação. Conseqüentemente, os fenômenos variáveis, as mudanças lingüísticas, as influências de umas línguas sobre outras não podem ser algo cientificamente desprezível, perante o qual se possa passar de costas e à maior velocidade possível. As línguas *são* "variação" (mesmo que não só "variação") e a linguística, em qualquer de suas manifestações, tem o dever iniludível de dar conta dela com todo o rigor e com os instrumentos mais adequados a cada caso. (Ibid., 1998, p. 2)

No ensino de idiomas, não se pode prescindir da variação intrínseca das línguas, portanto, justifica-se a importância dada tanto à contextualização sócio-situacional, como às variantes lingüísticas. Em outras palavras, o ensino de determinada língua obterá melhores resultados quando o conteúdo estiver voltado para as necessidades funcionais dos alunos, ou seja, a língua em seu contexto de uso social.

Pensar o ensino de línguas dessa forma implica conceber o aluno como um potencial falante intercultural. Para Gimenez (2001, p. 113), o falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência lingüística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais, prever mal-entendidos, decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças, e, finalmente, para lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro.

Essa concepção de interculturalidade é fruto dos estudos da etnografia da comunicação, ramo da sociolingüística surgido em 1962, que teve como precursor Dell Hymes. Moreno Fernández (1998, p. 3) cita que a etnografia da comunicação tem como escopo averiguar o que é necessário um falante saber para comunicar-se de forma apropriada dentro de uma comunidade e como ele adquire esse saber.

São legados dessa área de conhecimento ao ensino-aprendizado de línguas conceitos amplamente utilizados como: comunidade de fala, competência comunicativa, repertório, contexto comunicativo, atos de fala.

Hymes (1979), ao apresentar o conceito de competência comunicativa, defendia que os falantes precisam ter muito mais do que competência gramatical para serem capazes de se comunicar efetivamente em uma língua estrangeira, ou seja, eles precisam saber também como essa língua é usada por membros de uma comunidade lingüística para atingir seus objetivos. Dessa forma, a competência comunicativa seria aquele aspecto de nossa competência que nos capacita a transmitir e interpretar mensagens e a negociar significados dentro de contextos específicos.

Canale & Swain (1980) sistematizaram o conceito proposto por Hymes (1979) apresentando quatro componentes ou subcategorias que atuariam na composição da competência comunicativa: competência gramatical, competência discursiva, competência sociolingüística e competência estratégica.

Essa elaboração proposta por Canale & Swain (1980) prevê a competência gramatical como o conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe, semântica entre frases fonologia: em outras palavras, teríamos o domínio do código lingüístico da língua, com ênfase na gramática ao nível da frase.

Outro construto seria a competência discursiva, entendida como uma habilidade para conectar frases e formar um todo significativo. Neste caso, trataríamos então do plano da lingüística textual: a preocupação com os elementos de coerência e coesão na construção da relação entre as frases para formar um todo.

O terceiro componente seria a competência sociolingüística a qual pressupõe expressar e compreender significados sociais adequados a diferentes contextos lingüísticos, em outras palavras, seria a capacidade do falante de adequar-se ao contexto social no qual determinada língua está sendo usada.

O último elemento seria a competência estratégica, capacidade que englobaria estratégias de comunicação verbal e não-verbal que poderiam ser usadas para compensar desarranjos na comunicação em função das variáveis de desempenho e competência insatisfatória, isto é, estratégias das quais o falante poderia lançar mão tanto para aumentar a eficácia da comunicação ou compensar possíveis problemas.

Quanto à importância desses construtos para o ensino, Brown (1993, p.15) apresenta como desafio profissional para o professor ir além do ensino de regras, padrões, definições e outros conhecimentos sobre a língua, a ponto de possibilitar aos alunos uma comunicação genuína, espontânea e significativa na segunda língua.

Um dos grandes promotores no Brasil do conceito de competência comunicativa apresentado por Hymes e sistematizado por Canale & Swain, foi Almeida Filho (1993, p.36), que ampliou essa terminologia argumentando ser o ensino comunicativo aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, isto é, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Almeida Filho (1993, p.21), analisa o aprender e o ensinar uma língua como um processo no qual existem várias forças atuando simultaneamente:

além dos filtros afetivos do próprio professor e dos alunos que conjugam motivação, bloqueios, ansiedades, pressões dos grupos, cansaço físico e oscilações eventuais enquanto forças de contraponto numa dada configuração, a abordagem do professor ainda tem de se relacionar com outras forças potenciais. Aí estão incluídas a *abordagem de aprender* do aluno, a *abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado* e aos *valores desejados por outros* no contexto escolar. (Ibid., p.21-destaques do autor)

Sociolinguística
Calvet (2002b)&

Políticas Linguísticas
Calvet (1999, 2002a, 2005, 2007)&
Orlandi (1988)& Bohn (2000)&

**Linguística Aplicada:
Ensino de Línguas**

Almeida Filho (1993, 2005)& Cavalcanti
(1986)& Celani & Paschoal (1992)&

**Políticas de Difusão do E-LE
no Estado de São Paulo**

Políticas Públicas
Höfling (2001)&
Bueno (2007)&
Dagnino (2002)&

Análise do Discurso

Celada (2002, 2006)&
Foucault(1996)&
Orlandi (2001)&
Fanjul (2004)&
Serrani (2005)&

Imagem 3: dispositivo teórico
interdisciplinar.

Acrescentamos às forças potenciais elencadas por Almeida Filho, os valores desejados por instâncias como o Estado e outros organismos às vezes alheios ao contexto escolar, dentre eles: nações, organizações internacionais, grupos editoriais, mídia e indústria cultural. Essas forças adicionadas têm, a nosso ver, a capacidade de influenciar sobremaneira as políticas para difusão de determinada língua estrangeira, fato que analisaremos ao longo da dissertação.

A imagem 4 contempla o modelo ampliado da operação global do ensino de línguas, desenvolvido por Almeida Filho (1993). No esquema em que o autor apresentou as múltiplas forças que configuram o processo de aprender e ensinar uma língua acrescentamos o balão destacando os valores desejados pelo Estado, outras nações, grupos editoriais e pela mídia, dentre outros.

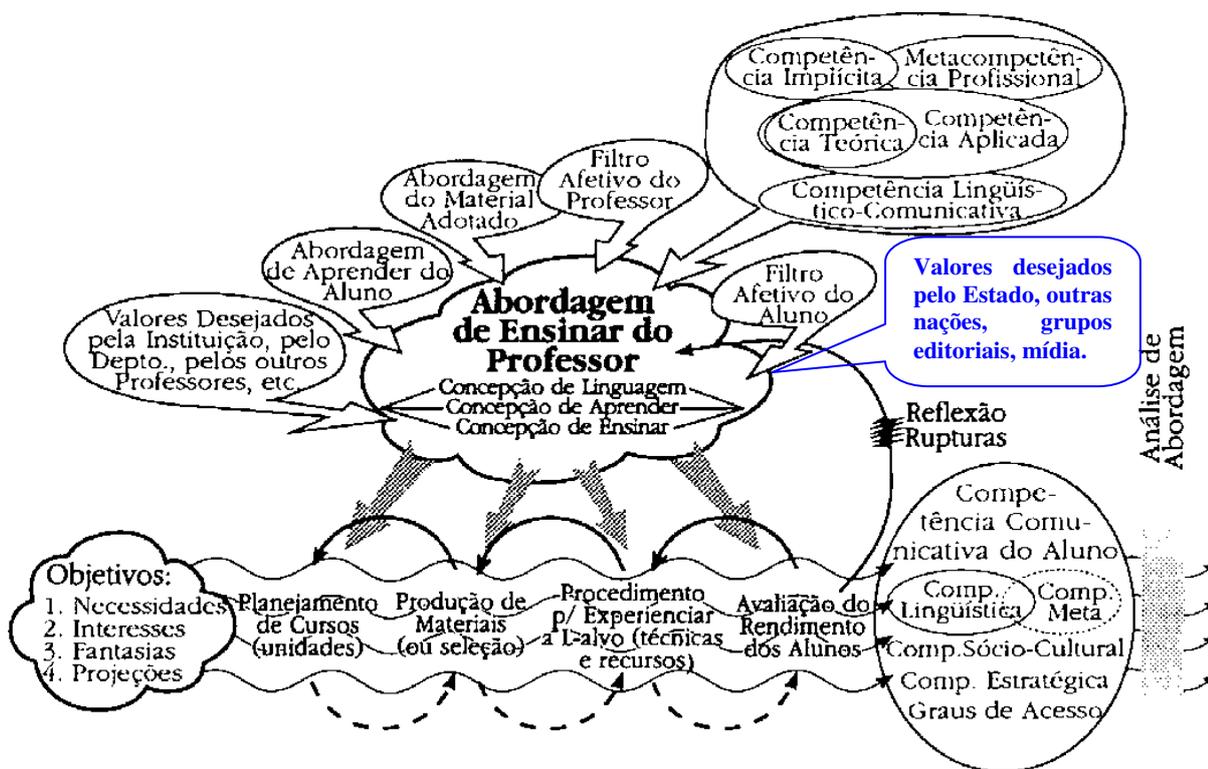


Imagem 4: Políticas lingüísticas como elemento da operação global do ensino de línguas. Adaptado de Almeida Filho (1993, p.22)

Este capítulo desenvolveu-se de forma a darmos ênfase aos aspectos sociais que fundamentam as políticas para o ensino de línguas estrangeiras. Esta abordagem insere-se no conceito de politologia lingüística, criado por Calvet (2002a). O objeto de estudo da politologia lingüística é constituído pelas intervenções em situações lingüísticas, e no intuito de analisarmos quais políticas encontram-se por trás da política lingüística para o E-LE no Estado de São Paulo, construímos nosso aparato teórico interdisciplinar: entendemos que as concepções de políticas públicas para a educação vêm colaborar diretamente com a compreensão do papel do Estado nas políticas lingüísticas para difusão de línguas estrangeiras e, para compreendermos a questão do espanhol no Estado de São Paulo, a análise do discurso nos permite uma maior compreensão das construções discursivas que permeiam a relação entre falante, Estado, mídia e indústria cultural.

No capítulo seguinte analisaremos os efeitos do contexto político-econômico contemporâneo nas ações do Estado para as políticas educacionais e, neste ensejo, com atenção nas atuais condições do currículo do ensino médio como campo para recepção da língua espanhola como componente curricular, conforme determina a Lei n.º 11.161/2005

Capítulo II

O ESPANHOL COMO COMPONENTE DA GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO



Imagem 5: *Don Quijote y Sancho Panza*, grabado de Gustavo Doré (CMC/Associação Colégio Español de São Paulo, 1987).

A análise das políticas lingüísticas de difusão do espanhol no Brasil à luz de uma imagem como a de Dom Quixote e seu fiel escudeiro⁸, pode parecer, para alguns, potencialmente ambígua e até perigosa. Se, de um lado, oferece a idéia da complexidade do insuspeitado que se oculta sob as rotinas e imagens oficialmente construídas, de outro a leitura poética pode convidar a análises menos profundas e rigorosas dessa mesma situação. Como ressaltou Stöer & Cortesão (1999), é sempre necessário, para a compreensão de realidades múltiplas, desocultar os processos que sob ela se tecem.

Se considerarmos a Lei n.º 11.161/2005 que impõe a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola em escolas do Ensino Médio do país como um discurso, veremos que, segundo as teorias da Análise do Discurso, todo enunciado discursivo repousa sobre um contexto sócio político ideológico. Dessa forma, este capítulo dedicar-se-á à contextualização da grade curricular do Ensino Médio como “campo de pouso” para o referido texto legislativo: “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” (OCEM-Espanhol, 2006, p. 128).

Essa tomada de decisão pelo poder público reflete diretamente na questão do currículo e suscita à reflexão dos sentidos que assumem as propostas curriculares nacionais e seus desdobramentos. As análises que teceremos acerca do lugar que essa língua pode e deveria ocupar no processo educativo se iniciam com a contextualização de nossa contemporaneidade diante da nova ordem mundial e das configurações do capitalismo. Refletimos sobre as influências das organizações, agências e empresas nas políticas educacionais, bem como o processo de centralização curricular, a reforma curricular no Brasil, as competências e o lema da educação para a vida. Finalmente, focamos nossa atenção no currículo do ensino médio e nas políticas de difusão de línguas estrangeiras nessa modalidade de ensino.

⁸ A associação desta imagem com a análise das políticas educacionais parte da idéia de Bueno (2007).

2.1 As configurações do *capitalismo mundial integrado*⁹

A contemporaneidade se apresenta como resultado de diversas modificações históricas permeadas por pressões políticas e sociais que se desenrolaram ao longo do século XX. Após a 2.^a Guerra Mundial, com a vitória dos países aliados (com destaque para URSS e EUA) estabeleceu-se a chamada guerra fria. Este embate, de cunho ideológico, opôs dois modos de produção que se desenvolveram ao longo do século XIX e que incendiaram revoluções de vários tipos. Apesar de nunca terem colocado seus soldados no mesmo campo de batalha, EUA e URSS eram os dois pólos aos quais os outros países do mundo deveriam se submeter e se posicionar.

De um lado estava o capitalismo e de outro o socialismo real, cujas ramificações hoje são muito frágeis no plano dos sistemas de governo das nações. No desvelar dessa guerra fria, os dois sistemas econômicos entraram em colapso. Do lado capitalista, as estruturas e organizações que a sustentavam sofreram um processo de desregulamentação, que colocaram a economia de mercado na fase do capitalismo desregulado (MATTOSO, 1996).

Com a queda do muro de Berlim, em 1989, e o colapso do principal país socialista, que realizou um processo de capitalização (que transformou seu modelo econômico em economia de mercado) e abertura política, configurava-se o fim do bloco socialista. O fracasso tanto do modelo capitalista quanto do socialista constituiu o fenômeno intitulado por Kurz (1993) como “colapso da modernização”.

Mesmo com o malogro de ambos os modelos, o principal país capitalista (EUA) continuava a manter o domínio político e econômico mundial, transformando o capitalismo no único sistema possível. A nova ordem mundial que se estabeleceria alteraria completamente o curso da história dos países ao redor do mundo.

⁹ Expressão de Guattari (1987).

Acompanhada dessas mudanças políticas e econômicas, outras modificações deveriam ser feitas nas políticas de Estado de diversos países. Uma delas, o foco deste capítulo, é a política educacional.

A globalização e o avanço tecnológico trouxeram novos movimentos na configuração das políticas educacionais. Esse processo de mundialização da economia absorveu enorme progresso tecnológico em cinco áreas: informática, telecomunicações, biotecnologia, energia e engenharia de materiais.

Como postulado de uma modernidade, estabeleceu-se que, com as novas tecnologias, estaria enormemente facilitado o acesso a informações instrumentalizadas para a realização do trabalho de forma excelente. Os investimentos seriam muito facilitados, pois os principais investidores de uma empresa situada num determinado continente poderiam ser de um outro continente, do outro lado do mundo.

O progresso tecnológico ao diminuir a oferta dos empregos e difundir a crescimento do setor de serviços e do trabalho informal, possibilitou o fortalecimento das grandes empresas que passaram a depender da contratação de grande contingente de mão-de-obra qualificada, ou seja, preparada para lidar com as novas tecnologias. Outra transformação no modo de produção capitalista obrigou as empresas a contratarem trabalhadores com habilidades diferentes daquelas necessárias no antigo modelo fordista.

Nesse novo momento, no contexto do trabalho formal, os trabalhadores não realizam uma única tarefa cada vez mais especializada, cuja remuneração é fixa e o trabalho totalmente alienado e descontextualizado. Os colaboradores passam à realização de múltiplas atividades, a participarem da aprendizagem no trabalho e o treinamento na empresa conta com a co-responsabilização do trabalhador.

Uma vez que o “apertar o parafuso” e outras atividades braçais passa a ser terceirizadas, nas indústrias a produção é dividida em partes que ficam sob a responsabilidade

de um funcionário (chamado por colaborador) mais capacitado. Para esse novo trabalhador faz-se necessário um novo treinamento, um novo plano educacional. E essa educação modificada será realizada em escala global, inclusive no Brasil.

2.2 Blocos Econômicos e o surgimento do Estado supranacional

No mundo contemporâneo, o Estado-Nação tem cada vez mais perdido a sua força e se deteriorado perante as novas estruturas políticas e econômicas. Neste sentido, passam a surgir vários organismos supranacionais, em vários lugares, sob diferentes configurações, tipologias e possibilidades. É possível encontrar hoje vários tipos de blocos econômicos, com suas peculiaridades e especificidades, alguns com maior vocação para a integração econômica plena, e a conjunção dos vários fatores sociais que compõem os seus países membros; outros com disponibilidade apenas para abertura aduaneira.

No caso da união aduaneira, trata-se de um tipo de interação econômica que possui grandes similaridades com as Áreas de Livre Comércio. Porém, passamos a contar com uma relação mais aprofundada, em termos de trocas econômicas, ou seja, com uma Tarifa Externa Comum para as relações comerciais entre os países associados.

Na prática, isto significa uma uniformização nas tarifas de importação e exportação, nas tarifas econômicas aplicadas nas comercializações e nas trocas de produtos. O Mercosul, infelizmente, embora tenha o ensejo de se tornar e já demonstre algumas características de um Mercado Comum, ainda não passa de uma União Aduaneira.

Convivemos, há muito tempo, com um discurso de integração latino-americana. Porém, uma análise rápida pela história revela que a prática tem sido outra: nosso percurso confirma a falta de compromisso com uma política que, de fato, tenha se dedicado à construção de uma relação dialética entre o Brasil e os países hispânicos. Desde o tratado de Tordesilhas, nós e nossos vizinhos hispano-americanos vivemos de costas uns para os outros.

Nossos olhares estiveram por muitos anos voltados à Europa, representada pelos modelos culturais de Paris e/ou Londres e, anos mais tarde, voltamos nossa atenção para a América do Norte (ESTEVEVES, 2006).

Presenciamos em 1991 a assinatura do Tratado de Assunção, instrumento jurídico fundamental do Mercosul, que deixa bem claro em seu 8.º artigo, tratar-se de interesses comerciais: a constituição de um mercado comum entre os países membros. Chareille (2003, p.66), afirma que, assim como ocorreu com o Tratado de Roma (de 25 de março de 1957) ao instituir a criação da atual União Européia, o Tratado de Assunção não propõe objetivos culturais e lingüísticos. Nesse mesmo raciocínio: “nunca é muito chamar a atenção para o aspecto comercial desse tratado, embora viesse a servir em falsos discursos que falam da pluralidade lingüística ou de integração continental” (PARAQUETT, 2006).

González (2008) afirma que o MERCOSUL “não parece sequer ir tão bem das pernas”. A autora embasa seu raciocínio citando a publicação organizada por Barbosa (2007), na qual predominam artigos que discutem o efetivo funcionamento. Colaboradores da obra como Peña, por exemplo, citam uma “integração-ficção” promovida por esse acordo que poderíamos considerar mais de enfeite do que de qualquer outro tipo; Sica, por sua vez, apresenta uma trajetória marcada por atritos e de futuro incerto; Nogueira diretamente anuncia o seu fracasso; Cortês faz críticas à falta de iniciativas no âmbito acadêmico (faltam acordos, projetos comuns, intercâmbios e co-validação de diplomas e créditos de graduação e pós-graduação, etc).

Paraquett (2006), ao argumentar sobre a necessidade intrínseca de uma integração cultural paralela à integração econômica, cita com muita sabedoria uma fala do escritor uruguaio Eduardo Galeano, em entrevista a Janaína Figueiredo, publicada em “O Globo” de 06/08/05, quando se manifestou sobre as conseqüências que a Lei 11.161/05 poderia trazer à América Latina:

Em minha opinião deve ser feito um grande trabalho cultural para que possamos assumir os latino-americanos, nossas necessidades. É uma pena que nossos países não sejam bilíngües. Deveríamos falar espanhol e português para que a muralha que nos separa deixe de existir. Eu falo português com toda naturalidade. Isso deveria ser normal. Esse seria um primeiro passo para a integração de verdade. Se a integração não é cultural não funciona. (Ibid.)

Diante das questões levantadas podemos concluir que, além de falido nos aspectos lingüísticos, falta muito para que o MERCOSUL seja uma realidade no plano político-econômico. Apesar de todo o marketing envolvendo a questão, na prática, a constituição de um bloco regional de nações pouco avançou.

2.3 Forças discursivas, políticas educacionais e concepções de conhecimento

O processo de expressão do capitalismo mundial integrado é liderado por poucos países, chamados ricos ou desenvolvidos, como os EUA, Japão e alguns países da Europa Ocidental. “Há fortes indícios, em diversas sociedades e Estados, que permitem concluir que hoje temos esta convergência de alianças, avassaladora em seu poder econômico, ideológico e político, que se traduz pelo termo ‘globalização’” (BOHN, 2000, p. 123).

A América Latina encontra-se num processo de industrialização tardia. Na área social, observam-se casos flagrantes de má qualidade de vida, refletidos na subnutrição, e no analfabetismo, entre outros. Porém, na revolução tecnológica propiciada pelos novos tempos, a América Latina novamente encontra um lugar de destaque, pois teria um “futuro promissor” (MIRANDA, 1997).

A ilusão do futurismo latino-americano é anunciada a cada novo ciclo revolucionário do capitalismo, posicionando-nos sempre como senhores de um futuro próspero. A crise da industrialização que caracteriza os povos do sul da América é acompanhada de profundas mudanças no plano político (é necessário lembrar que vários dos países do subcontinente

ficaram sob o jugo de ditaduras por décadas) que têm por finalidade a instauração de um mercado mundial:

Diante disso, uma preocupação dos órgãos internacionais que se colocam a tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo é evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade social e a paz mundial (Ibid., p. 38)

Estes órgãos impõem seus ditames aos países pobres por meio do financiamento de determinados programas sociais à sua escolha. Os governantes, ávidos por novas verbas nas mais diversas áreas, submetem-se ao arbítrio destes organismos supranacionais, subjugando também os seus povos.

Numa análise realizada por Miranda (1997) das propostas em políticas educacionais realizadas pelos organismos financiadores encontram-se alguns aspectos relevantes para a compreensão do formato dos currículos brasileiros. Como exemplo a obrigatoriedade dos países em desenvolvimento de adequarem seus trabalhadores para as novas exigências de mercado, equipando seus alunos/trabalhadores às novas tecnologias.

Outro aspecto de vital relevância é a idéia de universalização da educação. A qualidade desta seria medida pelos critérios utilizados pela nova forma de produção capitalista. Os objetivos da educação devem ser a cidadania e a competitividade, norteados pelo desempenho e descentralização de instituições (Ibid.).

Desta forma atingir-se-ia o objetivo de institucionalizar o conhecimento útil à sociedade, preparando os alunos/trabalhadores para acessar facilmente este conhecimento por meio das novas tecnologias para, assim, melhorar a qualidade da produção. Esta estrutura educacional pressupõe um modelo de saber muito instrumentalizado, adquirido através da prática, facilmente difundido e acessível. Em outras palavras, a educação, “contrariamente à cultura, sempre esteve associada ao processo produtivo. Os educadores sempre foram

induzidos a privilegiarem o conhecimento aos valores humanitários em sua ação pedagógica” (BOHN, 2000, p. 124).

Com as novas formas de comunicação do mundo tecnológico o aluno/trabalhador não mais necessitaria acumular muitos conhecimentos, bastaria a ele saber manejar os bancos de dados para buscar o conhecimento de que necessita. Por outro lado, ao estimular a criatividade por meio da prática e da interação, os sujeitos poderiam também divulgar novas técnicas, numa constante produção de conhecimento prático, a serviço da produção. A tabela 1 nos apresenta duas concepções de conhecimento:

CONHECIMENTO	
Noção anterior	Novo paradigma
☞ Tradicional;	☛ Ativa;
☞ Contemplativa;	☛ Interativa;
☞ Imobilista;	☛ Pragmática;

Tabela 1: Paradigmas do conhecimento.

Miranda (Ibid., p. 41) observa que nessa perversidade de mercado, não só a concepção de conhecimento parece ter sido alterada, mas também se alterou a relação deste com as pessoas, a sua “maneira de utilizá-lo, o lugar que ele ocupa em suas vidas, o modo pelo qual ele passa a incorporar o seu cotidiano em casa, no trabalho, na rua, nos serviços, na igreja”.

Esse movimento de uma educação em prol da produção econômica não é novo. No Brasil, um forte exemplo disso são os acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*), firmados durante o governo militar que implementaram várias reformas educacionais. Segundo Freitag (1989):

O modelo anglo-saxônico foi considerado mais eficaz, do ponto de vista econômico e técnico, e mais pragmático, do ponto de vista político. O modelo francês havia levado, segundo os novos dirigentes militares, ao bacharelismo improdutivo, ao cultivo de valores beletísticos, e à

politização excessiva do corpo discente (Ibid., *apud* PIKANÇO, 2003, p. 43).

Cabe ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem deve supor o aprender a produzir conhecimento e não só consumi-lo. Isto pressupõe autonomia, auto-avaliação contínua, criatividade, responsabilidade compartilhada, policognição. O “novo” paradigma do conhecimento ao qual estamos submetidos nos transforma em escravos da aplicação imediata (aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando). Porém, apesar da idéia imediatista trazer resultado em curto prazo, ela não garante a perpetuação do conhecimento (MIRANDA, 1997, p. 43).

A contemporaneidade atende à racionalidade instrumental (funcional, imediata, adaptativa) dos processos de produção, porém, surge a dúvida: onde fica a cultura universal? “A própria noção de conhecimento é empobrecida, ao se confundir conhecimento com informação, conhecimento com instrumentalização da ação, conhecimento com a emergência do saber imediato e útil” (Ibid., p.46).

2.4 Centralização curricular e a formação do *MCMUNDO FELIZ*®¹⁰

A transformação dos novos paradigmas educacionais em prática nas escolas passa por processos e reinterpretações peculiares em cada país. Porém, uma série de convergências é encontrada. Um desses pontos é a centralização curricular, instituída no Brasil na reforma de 1971, intensificada no novo modelo pela reforma de 1996. A publicação da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o primeiro segmento do ensino fundamental, deu-se em novembro de 1995. Após essa publicação, muitas outras se seguiram: diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis de ensino, PCN para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio, referenciais para a educação infantil, para a

¹⁰ Termo criado por nós, a partir da idéia de *mcdonaldização* da educação, de Gentili (1996).

educação de jovens e adultos, para a educação indígena, temas transversais, PCN em ação, PCN+, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Tais documentos foram publicados simultaneamente à implementação de um conjunto de ações que configuraram as denominadas políticas de currículo nacional.

Espera-se, com a reforma curricular baseada nesses pressupostos de centralização, uma eficiência administrativa por parte da escola. Segundo as palavras de Lopes (2008):

A idéia dominante é de que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executasse um planejamento muito preciso dos objetivos a ser alcançados. (Ibid, p. 3)

A centralização curricular, no entanto, não é idéia nacional. Seu modelo moderno foi criado na Inglaterra nos anos 1980, na vigência do governo de Margareth Thatcher, marcadamente influenciado por relações de mercado. O modelo inglês possibilitava pequena flexibilização, aniquilando a autonomia dos professores nas decisões curriculares. Com um currículo uniformizado nacionalmente, o governo passou a organizar *rankings* das melhores escolas e deu a possibilidade para que os pais matriculassem seus filhos na escola que quisessem. Essas medidas criaram uma intensa competição entre as escolas, que passaram a excluir certas minorias de seus quadros discentes, como negros e crianças com necessidades especiais (LOPES, 2006).

Rapidamente outros países seguiram o exemplo do governo conservador inglês e implantaram currículos pouco flexíveis, ou centralizados, como Suécia e Nova Zelândia. Seguidos, posteriormente, pelo Canadá, Austrália, EUA e Espanha. Foi a experiência espanhola, iniciada em 1990, que a despeito das inúmeras diferenças entre as comunidades autônomas do Estado Espanhol, propôs uma unificação curricular que muito influenciou o Brasil.

Exemplo claro da influência espanhola na educação brasileira foi a participação de Cesar Coll como membro da equipe de consultores encarregados da assessoria técnica na escrita dos PCN brasileiros:

Os PCN não são um currículo prescritivo oficial, são, antes, um referencial de currículo. O que se chama aqui [na Espanha] de “*diseño curricular base*” que estabelece, em nível normativo, o mínimo que deve ser ensinado para todo o Estado Espanhol e depois, cada *comunidad autónoma* concretiza seu currículo oficial (COLL, 1999).

O discurso de Coll atribui ao documento uma função de referência, negando-lhe o caráter prescritivo. Porém, Oliveira (2006, p.94) cita que a concepção de currículo único apresenta-se de forma explícita no documento introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998) cuja análise fez parte da sua pesquisa documental. Segundo a pesquisadora, ao apresentá-lo, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, afirmou que, com os PCN, os órgãos oficiais pretenderam construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras de forma a orientar o trabalho cotidianamente realizado nas escolas (PCN, 1998, p.5). Mais que isso, esperava-se que as instituições escolares mantivessem o caráter prescritivo nos textos que produzissem recomendando a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP. O que ocorre na prática é que, quando associados aos processos de controle de resultados, tais parâmetros se tornam prescritivos.

A centralização curricular pressupõe que a falta de qualidade e a ineficiência das escolas públicas devem-se à ausência de um mecanismo regulador baseado nas escolhas de um “consumidor”, que seriam alunos e pais de alunos. Fica evidente a clara inspiração mercadológica da referida reforma curricular, que submete a escola a critérios como “produtividade”, “eficiência” e “qualidade” (FE/UFRGS, 1996 *apud* LOPES, 2006).

No Brasil, ainda que esses critérios não fossem tão profundamente implantados, já que inexistem parâmetros tão rígidos de avaliação das escolas, tampouco o estabelecimento de

parâmetros curriculares excessivamente detalhados, a exemplo da Suécia e da Argentina, atualmente nos deparamos nas escolas públicas do Estado de São Paulo com as “cartilhas” a serem seguidas pelos alunos e professores, além da presença marcante do vocábulo “meta” fortemente atrelada a números que podem gerar uma boa diferença na “participação nos lucros e resultados”, em outras palavras, no “Bônus do Professor”.

A grande crítica ao modelo de centralização curricular não se faz simplesmente sobre a própria centralização, mas sim à sua submissão à lógica de mercado neoliberal: “A julgar pela experiência de outros países, parece que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade” (LOPES, 2006, p. 129).

Outra crítica que se faz necessária, num currículo nacional comum, diz respeito à existência da pressuposição de uma cultura nacional homogênea expressa num idioma nacional imposto por gestos de política lingüística, como expusemos no capítulo I, capaz de calar diferenças e silenciar uma multiplicidade cultural tão marcada no contexto brasileiro.

Poderíamos nos perguntar acerca do propósito, então, da mundialização da idéia de centralização do currículo. A eficiência e produtividade que marcam este modelo seguem uma lógica denominada *mcdonaldização*© da educação (GENTILI, 1996).

Os paradigmas educacionais criados em contextos de países fortemente industrializados, baseados na ordem mercadológica, transferem suas idéias, devido à sua força econômica e política, às agências internacionais. Essas, por sua vez, utilizam-se de sua influência para interferir nas políticas educacionais.

Toda essa lógica serve para que os pressupostos educacionais adaptem os alunos/trabalhadores às novas necessidades de eficiência e tecnologia das empresas, transformando a educação, e outras áreas, numa estrutura eficiente como uma organização empresarial com todas as suas tradições, como podemos comprovar nas concepções vigentes

de competência, empreendedorismo e protagonismo juvenil. Este seria o processo que busca atingir um chamado *McMundo*©: todas as políticas, inclusive educacionais, caminham na direção do eficientismo e da produtividade do novo capitalismo globalizado. Dessa maneira, o currículo seria mais um ente a exercer e sofrer pressão na engrenagem dos mecanismos de regulação da cultura.

Seguindo orientações de organismos supranacionais, bem como uma tendência em empreender reformas curriculares em outras partes do mundo, o Brasil vem realizando alterações na educação. Uma dessas mudanças foi a publicação, em 1999, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

As ações previstas nessa reforma seguem os preceitos da Escola Jovem (BRASIL, 2001), fortemente financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esse projeto centra-se nos seguintes objetivos: expansão de vagas nas escolas, estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados, programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, programas de educação a distância e melhoria da infra-estrutura das escolas.

Todos esses objetivos na verdade pautam-se na necessidade de apenas um deles: a formação das competências necessárias para a atuação do aluno/trabalhador nos novos ditames do mercado de trabalho capitalista. Nas palavras de Lopes (2008):

Localizo inicialmente o entendimento do conceito de competências na teoria curricular e situo que, a despeito de a reforma curricular do ensino médio afirmar princípios que aproximam o conceito de competências das perspectivas cognitivo-constructivistas, sua filiação dominante permanece sendo com a tradição dos eficientistas sociais e suas taxionomias de desempenhos e de comportamentos, submetida aos interesses da atual reorganização dos processos produtivos em um paradigma pós-fordista. (LOPES, 2008, p. 2)

O foco nas competências da atual reforma curricular pode ser observado a partir de dois princípios-chave do currículo nacional: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade estaria a serviço e teria o mesmo objetivo da contextualização, pois

permite que a resolução de problemas não estacione em disciplinas estancadas. Na reforma curricular se pressupõe que os contextos e problemas reais sempre mesclam conceitos, idéias e ferramentas de múltiplas áreas do conhecimento, sendo a visão holística uma competência a ser desenvolvida.

O conceito de contextualização foi desenvolvido pelo MEC para designar uma idéia de “educação para a vida”. Claramente inspirada no progressivismo de Dewey, ocorre uma indevida apropriação das idéias do filósofo americano. Originalmente, este pensador objetivava desenvolver uma filosofia da educação em oposição ao efficientismo, justamente a busca pela eficiência que atravessa a reforma do currículo.

A “educação para a vida” dos PCNEM baseia-se em uma vida de dimensão produtiva, onde o trabalho é a face principal. O ensino deve ocorrer baseado nas situações do dia-a-dia dos alunos, segundo suas necessidades. A aprendizagem é situada nos programas de preparação profissional, fundamentada no aprender a partir da prática, num saber eficiente e útil para a produtividade.

Assim, a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo (LOPES, 2002, p. 396)

Lopes (2006, p.146) cita ser difundida a compreensão de que no Ensino Médio os currículos mudaram – e precisavam mudar – porque há uma diminuição dos empregos, o crescimento do setor de serviços e do trabalho informal, o desenvolvimento de mudanças cada vez mais rápidas nos perfis das ocupações disponíveis e nas habilidades requeridas para tal, exigindo uma readequação desse nível de ensino ao mercado de trabalho. Em sintonia com essas idéias, já se debatem no caso MERCOSUL com a possibilidade de integração de propostas curriculares, em virtude de uma suposta transnacionalização do capital e do trabalho (BRASLAVSKY, 2000; DUSSEL, 1994).

2.5 O lugar das línguas estrangeiras na legislação

Ao longo do tempo, nosso país acolheu imigrantes das mais diversas regiões do mundo favorecendo o interculturalismo por intermédio das situações de contato lingüístico. Esses movimentos populacionais que promoveram o gerenciamento dessas situações das línguas *in vivo* deveriam ser a real motivação das alterações *in vitro*, de forma a gerar políticas lingüísticas favoráveis aos cidadãos plurilíngües dessas regiões. Em nossos dias, as intervenções lingüísticas no país, de âmbito local, têm levado em conta estes dados históricos, mas como já citamos no primeiro capítulo desta dissertação, as intervenções aqui realizadas nem sempre o fizeram, caracterizando-se quase sempre por relações assimétricas de poder, pautadas freqüentemente pela intolerância e pouca importância à diversidade cultural.

O direito ao pluriculturalismo e ao multilingüismo é garantido pelos artigos 215 e 216 da nossa Lei Magna. Porém, os espaços enunciativos para línguas estrangeiras dentro da escola pública tinham sido restritos, até então, ao processo frustrado e traumatizante do ensino aprendido inglês. Sousa (2007, p.11), definiu como “relação fundante” este encontro, muitas vezes o primeiro encontro do aprendiz brasileiro com a língua estrangeira na escola e cita que a forma como se dá esse relacionamento determinaria a relação desse sujeito com outras línguas estrangeiras.

A lei 11.161/2005 surge como um *acontecimento discursivo* (LEMOS 2008, p. 78) que vem a romper com a memória de não especificação das línguas estrangeiras na legislação de até então, e o direito (ainda que virtual) ao pluriculturalismo e a multilingüismo só pode ter espaço depois que a escola cumpra com a oferta obrigatória da língua espanhola.

Ao dispor sobre “o ensino de Língua Espanhola”, a Lei 11.161/2005 (Disponível na íntegra no anexo I desta dissertação) apresenta as seguintes especificações de organização curricular:

- oferta obrigatória pela escola no Ensino Médio (art. 1º caput);
- oferta facultada nos anos finais do Ensino Fundamental (art. 1º, §2º);
- matrícula facultativa para os alunos (art. 1º caput);
- *implantação gradativa* nos currículos do Ensino Médio a completar-se em cinco (5) anos, ou seja, até 2010 (art. 1º caput e §1º);
- *nas escolas públicas, o ensino de Língua Espanhola deve ser feito no horário letivo regular* (art. 2º);
- *nas escolas privadas, o ensino de Língua Espanhola poderá ser no horário letivo regular ou por meio de outras estratégias* (art. 4º). (Os destaques são nossos)

A mesma Lei, no art. 5º, salienta a competência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal para “emitir as normas necessárias” à sua execução, “de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada e conclama a União a estimular e apoiar os sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal, no âmbito da política nacional de educação (art. 6º).

Nesse aspecto, efetuamos uma busca por manifestações do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo no que diz respeito à apropriação da lei 11.161/2005 e não encontramos nenhuma publicação. Tivemos acesso ao parecer homologado¹¹ com esclarecimentos às dúvidas expostas pelo Conselho Estadual de Educação do Sergipe, em 2006, por intermédio do Ofício n.º 106/CEE.

Os integrantes da equipe do Conselho Estadual de Educação citam ser meritória a iniciativa normativa que confere especial importância ao ensino da Língua Espanhola, determinando sua oferta em todas as escolas do País. Mas argumentam que o texto da Lei nº 11.161/2005 apresenta-se “com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela

¹¹¹¹ Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 10/06/2008. Disponível na íntegra como anexo II desta dissertação.

sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais”.

Estamos diante de uma lei ordinária, sem fazer referência explícita a outra ordem normativa, pois, ainda conforme os pareceristas “não altera, pois, qualquer dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou de qualquer outra Lei Federal”. O sistema educacional brasileiro, após a aprovação da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional apresenta dois níveis escolares: Educação Básica e Educação Superior. A primeira formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação superior abrange cursos de graduação e pós-graduação (compreendendo programas de mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento, entre outros), inclui também cursos sequenciais por campo do saber e cursos de extensão. Há ainda modalidades de educação e ensino: Educação Especial, Profissional e de Jovens e Adultos.

Nesta LDB de 1996 a Língua Estrangeira recupera a importância que durante algum tempo lhe havia sido negada. Legislando sobre o nível Fundamental e Médio: no primeiro, determina a oferta obrigatória, a partir do sexto ano (nomenclatura nova, do EF de 09 anos): “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26/§ 5º). Já no Ensino Médio, prevê 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.” (Art. 36º, III)

A nossa legislação, antes da Lei 11.161/2005, apresentava nos termos de Rodrigues (2008) uma indeterminação das línguas estrangeiras que ocupariam a grade curricular, com falta de referência a elas, como podemos observar nos PCN:

Independentemente de se reconhecer a importância do aprendizado de várias línguas, em vez de uma única, e de se pôr em prática uma política de pluralismo lingüístico, nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua estrangeira no currículo. Os motivos podem ir da falta de professores até a dificuldade de incluir um número elevado de disciplinas na grade escolar. Assim, uma questão que precisa ser enfrentada é qual, ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo. (...) Pelo menos três fatores devem ser considerados: fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; fatores relativos à tradição.(...) Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (PCN-LE, 1999, p.22-23).

O espaço das línguas estrangeiras na escola passa a ser ocupado pela língua espanhola (com prioridade e preferência sobre as demais línguas) a partir desse “acontecimento discursivo” (LEMOS, 2008) que é a Lei 11.161 e, um ano depois, isto é, em 2006, que vai “desatar sentidos” como a elaboração das Orientações Curriculares para a Língua Espanhola no Ensino Médio (OCEM-Espanhol).

As OCEM-Espanhol (2006) contaram com a consultoria de uma equipe de renomados pesquisadores da área de E-ELE, dentre eles, Isabel Gretel María Eres Fernández (Faculdade de Educação) e Neide Therezinha Maia González (Departamento de Letras Modernas) da Universidade de São Paulo. Além dos consultores, o documento recebeu a leitura crítica de pesquisadores de várias instituições, dentre elas UFSCAR, UFRJ, UFMG, UERJ, UNESP.

Esse documento destaca quatro principais aspectos que se referem à concepção de Língua Espanhola que deve orientar a aprendizagem dessa língua no Brasil. Sendo eles: 1) educação regular x ensino livre; 2) a compreensão das linguagens como significados, conhecimento e valores; 3) a hegemonia do Espanhol peninsular; 4) o grau de proximidade-distância entre o Português e o Espanhol.

Apresentam as OCEM-Espanhol que “em primeiro lugar, 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” (p.131). Isso porque, a educação regular espera que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira esteja vinculada a discussões de ordem política, social e cultural que levem à formação do estudante brasileiro no que concerne a sua autonomia e cidadania.

O segundo aspecto ressaltado pelas OCEM-Espanhol se refere à importância fundamental de se “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (p.131).

Sobre a questão da hegemonia peninsular, diz o documento que é necessário que se trabalhe com uma concepção de Língua Espanhola que contemple sua diversidade de usos. Sugere, inclusive, que a velha pergunta “que espanhol ensinar?” deva ser substituída por outra: “como ensinar o espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (p.134).

Nesta concepção, o professor seria um interculturalista articulador de muitas vozes ao propiciar ao aluno a reflexão, o conhecimento dos Outros e conseqüentemente de si mesmo, auxiliando na compreensão dos lugares que essas múltiplas vozes ocupam.

2.6 Profissão Professor (de Espanhol)

Diante da concepção neoliberal de Estado, oferecer um curso a distância, como o *Oye*, promovido em parceria com o Instituto Cervantes e o Banco Santander para que qualquer licenciado - titular de cargo efetivo – com algumas horas de treinamento virtual se tornasse professor de espanhol seria uma alternativa fácil e barata de atender à suposta demanda por mão-de-obra nesta área.

Conforme afirma González (2008), estamos vivenciando um quase absoluto divórcio entre o que ocorre nas universidades públicas e o que sucede, de fato, no âmbito dos

estabelecimentos escolares públicos, para os quais, na verdade, uma parte muito pequena dos que se formam no ensino superior público vão, dada a precária, cruel, e até mesmo humilhante, situação dos professores. Isso decorre em grande parte da falta de estímulo e das péssimas condições de trabalho e salariais, para não falar da violência e falta de segurança que muitas vezes afetam esses ambientes, ao menos no Estado e na cidade de São Paulo. Sem querer generalizar essa situação (há professores e estabelecimentos muito bons no âmbito público, em que pese a precária situação em que estes costumam operar), mas sim apenas apontando uma tendência, nota-se, neste caso, uma enorme distorção: aquele professor bem formado pelas instituições públicas e gratuitas de qualidade migra para outras funções ou para as instituições privadas de melhor nível; enquanto isso, os formados precariamente por quem quer que seja acabam geralmente ocupando os postos das escolas públicas.

Nota-se uma falta de rigor na tentativa de habilitação de professores (visto neste contexto como mão-de-obra barata), que supostamente não precisaria ser bem qualificada diante das condições de trabalho, da remuneração, da degradação e falta de prestígio profissional. Existe uma grande tendência dos professores licenciados de forma tradicional (com uma formação que dura de quatro a cinco anos, muitas vezes em período integral, de forma presencial, em instituições sérias, comprometidas com o ensino, a pesquisa e a extensão) migrarem para outras áreas de maior prestígio profissional e financeiramente mais competitivas.

Em 1492, foi publicada na Espanha, a primeira *Gramática*, consagrando a frase de seu prólogo: “*A língua é companheira do império*”. E hoje, chegam até nosso país não só capital internacional, mas também prêmios para chefe de Estado, muitos métodos de ensino e boas intenções para colaborar com a difusão da área de abrangência da língua e cultura ibérica em nosso território.

Nosso argumento pode ser comprovado pela reportagem “*El Gobierno ofrece a Lula cooperación para formar profesores de español en Brasil*”, publicada, em 11/08/2005, pelo jornal espanhol “*El País*” três dias após o surgimento da lei brasileira (08/08/2005). O texto da reportagem é bem categórico quanto à disponibilidade em colaborar com nosso país:

A vice primeira-ministra María Teresa Fernández de la Vega *ofereceu* nesta terça-feira (10/08) ao presidente brasileiro, Luiz Inácio Lula da Silva, *a elaboração de um plano de formação do professorado que será necessário* para aplicar a lei, em vigor há alguns dias, que garantirá que dentro de cinco anos os 9 milhões de alunos de segundo grau brasileiros possam estudar espanhol, se desejarem. (EL PAÍS, 2005, destaques nossos)

Junto com essa oferta de um plano para formação dos professores brasileiros virá, muito provavelmente, um espanhol estandardizado que garanta a difusão da língua, cultura, e mercado editorial (com muita tradição no Brasil) da terra de Cervantes. O potencial conquistador da língua espanhola, bem como sua condição de recurso econômico tem sido constantemente destacado. Como exemplo, podemos citar as discussões do II Congresso Internacional da Língua Espanhola “O espanhol na sociedade da informação”. O Evento patrocinado pela *Telefónica, Ibéria e Caja Duero* foi composto por quatro seções, uma delas “O ativo do espanhol” teve como conferência plenária, pronunciada pelo Sr. D. Enrique V. Iglesias, presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento em Washington, “O potencial econômico do espanhol”.

Sabemos que se não fosse a Espanha com toda sua política lingüística exterior com foco no Brasil, não teríamos quase nada do conhecimento acumulado sobre o hispanismo. Concordamos que o financiamento espanhol (cursos, seminários, anais de eventos, anuários, bolsas, etc) foi fundamental para o crescimento dessa área de conhecimento em nosso país, bem como pela formação de pesquisadores. Porém, a formação de professores e a difusão de línguas estrangeiras é uma questão política, portanto, estratégica.

Dessa forma, toda e qualquer ajuda deve ser bem-vinda, mas não podemos abrir mão das tomadas de decisão e, tanto alunos como professores tem que ter consciência de tudo que se passa nos bastidores das políticas públicas para não perpetuarmos o estigma de mentes colonizadas linguisticamente.

Diante das reflexões que traçamos em torno da unidade e da diversidade da língua espanhola e da questão das possíveis armadilhas na aquisição de línguas próximas, observa-se a emergência e relevância de estudos com foco na aquisição do espanhol pelo brasileiro que levem em conta todos os construtos que orientam e permeiam a especificidade deste processo. Deste ponto em diante, nos deteremos no desafio da formação de professores para esta realidade. Neste ensejo, apresentaremos os possíveis (des)encaminhamentos que possam ser dados pelo poder público para a formação de docentes para esta nova realidade.

Ao pensarmos na formação docente para o ensino do espanhol enquanto língua multidimensional e intercultural surgem algumas perguntas: (i) Quais são e qual formação receberam os professores que levarão a cabo a missão de promover esse ensino? (ii) De que forma esse profissional valorizará as diferenças culturais experimentadas pelos diversos países onde essa língua é falada? (iii) Esse educador levará em conta a necessidade de um ensino que promova a integração dos países latino-americanos? (iv) Como poderão contribuir para a construção de uma identidade lingüística que represente a América Latina diante dos demais blocos político-econômicos mundiais?

Os objetivos de aprendizagem que esperamos dos alunos devem ser, antes, objetivos da formação de professores e para formar cidadãos críticos devemos conceber o aprendizado de uma língua estrangeira como algo além da memorização de vocabulário e formas gramaticais isoladas, ou seja, aprender uma língua estrangeira constitui-se como forma de aprender a significar, como uma nova maneira de ver a si e ao mundo. Considerando que

“(S/C)em línguas, (S/C)em mundos”¹² faz-se necessário levar estes mundos possíveis para a sala de aula de língua estrangeira.

Propomos a busca pela formação de um aprendiz que além da competência comunicativa, tenha insumos que instiguem seu potencial para alcançar o perfil intercultural, pois além de se comunicar adequadamente em contextos interculturais, terá sensibilidade para perceber o impacto que a diferença cultural exerce no processo comunicativo, em outras palavras, “compreenderá os padrões de comunicação, as expectativas e interpretações do outro” (JIN & CORTAZZI, 2001, p.124), e assim poderá interagir com seus vizinhos latino-americanos que se encontram tão próximos fisicamente e com tantas barreiras a romper no plano ideológico, econômico, político, dentre outras.

Na suposta promoção de um espanhol para a integração latino-americana, como preconizam nossos textos oficiais da década de 1980, para garantir o princípio fundamental da linguagem baseado no fenômeno social da interação verbal, como propõe o teórico russo Bakhtin (1978), surge a necessidade elementar de ver o outro, de dar voz aos seus sentimentos.

Cada falante pertence, de forma potencial, a várias comunidades discursivas que os reconhecem como seus, em maior ou menor grau, sendo o aprendiz estrangeiro o que tem maior capacidade para perceber as diferenças. O que confere ao estudante essa capacidade é o fato de olhar com os olhos de quem vê de fora, sem estar imerso naquela comunidade lingüística. Esse potencial só pode acrescentar o repertório daquele que desvenda o novo: o privilégio do falante intercultural tem que estar acompanhado de uma valorização da responsabilidade no uso das palavras e da posse de seus significados (KRAMSCH, 2001, p.37).

¹² “*Sem línguas, Sem possibilidade de mundos* ou *Cem línguas, Cem mundos possíveis*”. Este foi o título da XIII Semana de Letras da UNESP – São José do Rio Preto, 2001.

Para Plog & Bates (1980, *apud* Aguilera Reija *et alii*, 1996, p. 127) cultura seria o sistema de crenças, valores, costumes, condutas e artefatos compartilhados, que os membros de uma sociedade usam na interação entre si e com o seu mundo, sendo transmitida de geração em geração por meio do aprendizado. Dessa forma, a cultura é transmitida no processo de socialização e, diante do contato com outras culturas pode ocorrer o etnocentrismo, o relativismo cultural ou o interculturalismo.

Aguilera Reija *et alii* (1996) apresentam a visão etnocêntrica caracterizada pela adoção da cultura própria como modelo para avaliação de outras formas de viver e conceber o mundo. Procedimento que pode gerar problemas, a partir de uma compreensão desfigurada daquilo que está sendo observado. Já o relativismo cultural é apresentado por uma atitude aberta frente ao conhecimento e análise de outras culturas, considerando-as iguais, mas sempre tomando como ponto de partida nossos próprios valores.

Ao mesmo tempo em que representa uma postura de respeito e tolerância, o relativismo cultural mantém o isolamento entre diferentes grupos humanos. Já o interculturalismo busca a intercomunicação entre as culturas, tentando superar o relativismo cultural e avançar para a conquista de uma atitude de respeito e igualdade que nos permita analisar as outras culturas desde seus próprios padrões culturais.

A idéia de interculturalidade é proposta por alguns pesquisadores a partir da releitura do conceito de competência comunicativa de Del Hymes, bem como de sua visão de etnógrafo. Parte-se da concepção de que desde os nossos primeiros dias de vida buscamos entender o mundo que nos rodeia observando, escutando e, com o tempo, falando. Dessa forma, esse construto seria uma competência que forma parte das práticas sociais e culturais de uma comunidade, na qual a língua ocupa posição central.

Essa releitura propõe a etnografia como forma de estudar os ‘*Outros*’ e, assim sendo, as estruturas sociais e culturais que dão sentido às suas vidas. Serrani (2005) argumenta que o

componente sócio-cultural é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas do ensino de línguas.

A autora apresenta a necessidade de o professor de línguas portar-se como interculturalista, referindo-se um docente apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais na linguagem da sala de aula. (Ibid., p.15)

Dessa forma, ao entendermos que a língua se realiza *sempre* em discursos ou, como dizia Bakhtin, em gêneros discursivos, é indispensável que a formação do docente de línguas capacite o futuro profissional a propiciar aos seus alunos reacomodações subjetivo-emocionais, cognitivas e sociais inerentes à produção discursiva de sentidos.

A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino - a língua - como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações comunicativas (SERRANI, 2005, p 17).

A proposta de Serrani é norteada por uma política lingüística cultural e educativa na qual se levaria em conta: a) estimular os alunos a estabelecerem pontes culturais com outras sociedades e culturas, b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos, c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas. (Ibid, p. 22). Na concepção da autora, teríamos uma idéia discursiva, portanto processual e sócio-histórica, da linguagem, nos componentes de um *currículo multidimensional*.

[a] proposta é que em cada projeto pedagógico, currículo, programa, planejamento etc. se selecionem, de forma explícita e destacada, materiais lingüístico-discursivos correspondentes a territórios, momentos, grupos sociais e legados culturais que permitam um enfoque culturalmente heterogêneo.(Ibid., p. 32)

Dessa forma, para Serrani (2005), esse deslocamento conceitual resultante de considerar que a língua só acontece em processos discursivos, e por sua vez, que esses não

podem ocorrer sem a materialidade da língua e da história, leva a propor que o componente de conscientização da linguagem não seja um componente separado, mas que seja parte substancial do módulo de língua discurso.

2.7 Ações e não-ações do Estado de São Paulo para apropriação da Lei 11.161/2005

Vivenciamos o instante em que o Estado toma as decisões para apropriação da Lei n.º 11.161, de 05 de Agosto de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola nas escolas de Ensino Médio de todo o país e deixa facultativa a oferta desta língua estrangeira para as séries do Ensino Fundamental – Ciclo II (5.^a à 8.^a séries na nomenclatura antiga; 6º ao 9º ano na terminologia recente, proposta pela lei n.º 10.172/2001).

Dado o pouco tempo que falta para que a lei entre em vigor, este é um momento crucial para a análise tanto das ações quanto das não-ações do Estado para a apropriação dessa política de difusão da Língua Espanhola. No caso específico do nosso objeto de estudo, observamos muitas não-ações e pouquíssimas ações a analisar.

Essa omissão do papel do Estado já tem sido costumeira nos estudos e análises de políticas públicas. Ao refletir sobre o assunto, Machado, Maia & Labefalini (2007, p.27) citam que a política tomada como objeto de estudo envolve relações e implicações manifestas nos cursos de ação dos governos ou organizações, uma rede de decisões e também de não-ações ou omissões, pois o estudo das não-decisões e dos adiamentos adquiriu importância crescente, nos últimos anos.

Em março de 2007, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) realizou o *1º Fórum de professores de espanhol – “Formação de professores: demandas e desmandos”*, que culminou na escrita coletiva da Carta São Paulo, documento que reivindicava, entre outras coisas:

Ao poder público nacional: a) atenção às Orientações Curriculares Nacionais para o ensino do Espanhol, principalmente no que diz respeito ao caráter formador e reflexivo que deve ter essa disciplina e à diversidade de normas e culturas dos povos de língua espanhola;

Merece destaque essa situação em que professores reunidos em uma associação de classe, têm que reivindicar ao Estado que não entre em contradição os documentos oficiais do Estado-Nação nas suas tomadas de decisão. Isto porque, entre a Lei, que é um discurso federal, e a implementação (de competência dos Estados) há um perigoso intervalo:

No estado de São Paulo, a Secretaria de Educação deu início, em 2007, à elaboração de um plano curricular (que deveria ser acompanhado de materiais preparados para as aulas), que chegou a ter uma primeira versão, feita por uma equipe da qual participei e que foi substituída ao mudar a titular da pasta da educação. Até o momento de escrever este texto não sabemos como terminou esse episódio nem se o trabalho entregue será aproveitado ou se foi/será refeito ou substituído pela segunda equipe, porém sabemos, por informação oficiosa, que a questão do espanhol (carga horária, plano curricular, materiais, etc.) foi adiada para a data em que este tiver que ser implantado. (GONZÁLEZ, 2008)

No caso do Estado de São Paulo, entre o dizer e o fazer há um grande vazio. Nas palavras de Roger Chartier, destacadas por Almadoz & Vitar (2006, p.21) “a apropriação sempre transforma, reformula e excede o que recebe”, dota de uma significação diferente, expressando-se em práticas sociais distintas nas quais as não decisões, isto é, os adiamentos são usados como estratégia, para que, de última hora, a urgência e a emergência justifique a falta de recursos e as precárias condições de oferta desse ensino.

Tudo indica a falta de uma política de implementação que garanta um ensino de qualidade. Conforme destacou González (Id.) o ensino do espanhol no Estado de São Paulo se dará em alguns pontos isolados, ao sabor de certo acaso, em função de que alguém, talvez algum idealista, quiçá algum aventureiro, que tome para si essa tarefa atuando como um *desobediente legal*¹³ ao contrariar as condições impostas.

¹³ No sentido apresentado por Lima (2001, p. 103), ao argumentar sobre a pluralidade de orientações e de práticas, isto é, do choque de racionalidades e a infidelidade normativa que regem a escola como organização educativa.

Vimos neste capítulo que o contexto sócio-político-econômico influencia sobremaneira as políticas públicas para a educação, marca fortemente as configurações do currículo e as políticas lingüísticas para a promoção de determinada língua estrangeira. A seguir nos deteremos em compreender as políticas de difusão do espanhol no estado de São Paulo.

Capítulo III

ESPAÑHOL (LÍNGUA ESTRANGEIRA) PARA BRASILEIROS



Imagem 6: Metáfora da diversidade geográfica experimentada pela língua espanhola e sua difusão no Brasil, de autoria nossa, adaptada a partir do logotipo do *Proyecto Jergas de Habla Hispana*.
<http://www.jergasdehablahispana.org/> Acesso: 02/jan/09.

Para compreendermos os gestos que motivam as políticas de difusão do E-LE em nosso Estado, antes se faz necessário uma discussão sobre a unidade e diversidade na língua espanhola e dos desdobramentos dessa questão na aquisição desse idioma pelo brasileiro.

3.1 Variação e preconceito

A problemática da variação na língua espanhola, quando abordada desde uma perspectiva brasileira implica em estereótipos como a dicotomia “Espanhol da Espanha” vs “Espanhol da América”, ou até mesmo a crença em um espanhol “neutro” ou “internacional”, que muitas vezes geram, como explicitaremos mais adiante, equívocos no ensino dessa língua estrangeira no Brasil.

A sociolinguística, no âmbito acadêmico, tem tentado desmistificar conceitos enraizados sobre as línguas naturais ao defender que todas as variantes linguísticas servem com a mesma qualidade ao propósito de comunicação, que seria a principal função das línguas.

Ainda hoje, diversos mitos habitam o imaginário coletivo, como, por exemplo, a idéia de que seria possível ensinar/aprender o espanhol de ‘cada país’, de forma que o aluno necessitasse conseqüentemente, aprender a falar ‘como espanhol’, ‘como argentino’, ‘como mexicano’ (FANJUL, 2004, p.165).

Os avanços nos estudos da relação entre língua e sociedade já deixaram claro que a variação é uma característica comum às línguas e, no que concerne ao espanhol, compartilharemos da citação de Valle (2005), para quem “a língua espanhola é muitas coisas. Para alguns nem espanhol é; é castelhano. E o é, em cada caso, por razões bem diferentes. Esta língua é falada em lugares distantes e de maneiras diferentes”.

Todo falante, como membro de determinada comunidade lingüística, estará condicionado por variantes geográficas e sociais, por meio de vínculos de ordem psíquica e coletiva internalizadas independente da sua vontade individual, ou seja, como fruto do “contrato coletivo” ao qual o indivíduo faz “adesão” ao participar de determinado grupo social.

A variação em determinada língua pode ser classificada por critérios geográficos (variação diatópica), sociais (variação diastrática) e de estilo (diafásica). De acordo com Briz (1998), a língua varia no tempo e no espaço conforme as características dos usuários e da situação de comunicação. O contexto comunicativo regula e determina de alguma forma as condutas lingüísticas e extralingüísticas dos interlocutores.

Os falantes costumam adequar suas realizações lingüísticas a determinada cena comunicativa. Dessa forma, o domínio e o emprego adequado de modalidades lingüísticas e registros são proporcionais à proficiência dos interlocutores, buscando alcançar o maior nível de domínio de registros. A língua é heterogênea por definição e sempre há múltiplas variedades lingüísticas (sociais, regionais, registros em diferentes contextos), que se realizam em gêneros discursivos particulares (SERRANI, 2005, p. 23).

A variação *na* e *da* língua espanhola só pode ser explorada e aprofundada abordando as principais variantes americanas e peninsulares segundo os critérios da filologia, dialetologia e sociolingüística. Esse tema é de fundamental importância. Bugel (1998) destaca o professor como um modelo sociolingüístico para o aluno; dessa forma, se o docente não explicitar a questão da diversidade, o aprendiz poderá considerar as realizações diferentes daquelas do professor como erradas de maneira preconceituosa, fruto de puro desconhecimento.

Silva (2003, p. 119) alerta sobre a necessidade de uma urgente conscientização de alunos, professores e autores de materiais didáticos sobre a diversidade da língua para que se

produzam materiais mais coerentes, a partir de diferentes visões da língua espanhola e que sejam respeitadas as diferenças como características inerentes à língua e não como curiosidades do povo conquistado.

A maior parte dos livros didáticos de espanhol existentes no Brasil não apresentam muito a respeito das variantes do espanhol hispano-americano e, quando o fazem, reduzem a variação a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito, como comprovam os estudos de Bugel (1998) e Silva (2003).

Em uma publicação dedicada a compreender a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Moita Lopes (1996) dedicou um capítulo a discutir a atitude de professores e alunos de inglês como língua estrangeira no Brasil em relação às culturas dos falantes nativos de inglês, sobretudo os ingleses e norte-americanos. O autor criticou a “atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura de língua inglesa” (Ibid., p. 37), questão que pode ser transposta para a área de E-LE no que diz respeito ao prestígio pela variante peninsular em detrimento das variantes hispano-americanas, na maioria das vezes estigmatizadas.

Estudos como o de Bugel (1998) mostram que alunos de E-LE da cidade de São Paulo, bem como professores em serviço, preferem aprender o espanhol peninsular, por considerarem uma variante de prestígio. Inclusive a autora destaca que muitos professores, falantes nativos latino-americanos, renunciam a suas variantes maternas em prol de uma imaginada língua padrão, sempre ligada à idéia de espanhol da Espanha.

Outro fato merecedor de questionamento é o imaginário coletivo que projeta o espanhol falado na Espanha como padrão. Na verdade, nem na própria Espanha esta língua é única, padronizada, estandardizada. Estudo realizado por Irala (2004), com professores em serviço e pré-serviço, também mostrou a predominância da preferência pelo espanhol peninsular, fato já destacado no PCN-LE, 1998:

Embora em um nível diferente, devido ao papel que os Estados Unidos representam na economia internacional, a mesma vinculação do inglês com os Estados Unidos é detectada na associação do Espanhol com a Espanha no Brasil. Chamar a atenção por meio de trabalhos de pesquisa para países que usam o espanhol tanto como língua materna e/ou língua oficial nas Américas (Argentina, Bolívia, Chile, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai etc.) traz para sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma língua estrangeira, além de contribuir para uma percepção intercultural da América. (Ibid., p.50-51)

Uma vez apresentada a problemática que envolve a questão da unidade e diversidade na língua espanhola, bem como os reflexos desse assunto na difusão dessa língua estrangeira no Brasil, passaremos à questão da recepção desse idioma pelo brasileiro.

Em nosso *corpus* observamos, não apenas no documento citado acima, mas também na Constituição de 1988, e na legislação dos CEL que a diversidade é tratada com ênfase no plano do enunciado jurídico. No entanto, constatamos nesta pesquisa o fato de o discurso jurídico não ser apropriado pelos agentes que o colocam em prática, dessa forma, a maior parte dos professores, alunos, materiais didáticos ignoram a diversidade lingüística do espanhol.

A presença dessa língua no Brasil é dividida por Celada (2002) em duas cenas: a primeira iria até o início dos anos 90, e a segunda partiria desse período e alcançaria nossa contemporaneidade, momento em que se instaura uma outra “nova memória”. Lemos (2008, p.12) cita a Lei n.º 11.161/05, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras que atuam no ensino médio, como um acontecimento discursivo que coloca em relação à atualidade dessa língua com a memória discursiva. Para a pesquisadora, essa lei desata efeitos como a escrita das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio–Espanhol (OCEM-Espanhol) que afetam antigas rotinas no que tem a ver com o aprendizado dessa língua em nosso território.

3.2 O espanhol para o brasileiro: *a ilusão de competência espontânea*¹⁴.

Creencia muy común es en este Brasil cristiano
que el idioma castellano
se parece al portugués.
Y en seguida hemos de ver que en verdad son parecidos...
Por ejemplo noz es nuez, fome es hambre y bode es chivo.
Y no lo tomen en broma que yo ni quito ni pongo:
llaman pomba a la paloma y a la laucha camundongo.
Nojo es asco, frango es pollo y una oruga taturana,
y como la salsa es molho, es batina la sotana.
(...)
¡Sí, Señores, ya lo ven! El idioma castellano
se parece al portugués,
como el chino al italiano
y como el ruso al japonés.

(Autor desconhecido, *apud* ABIO, 2005)

Adotamos esta epígrafe por seu caráter chistoso, mas temos consciência que a diferença entre o português e o espanhol vai muito além do plano lexical e, portanto, assim como Celada (2000, p.41; 2002, p. 37), não compartilhamos da concepção de que ter acesso a uma língua estrangeira é somente ter acesso às palavras. Porém, durante muito tempo a prática pedagógica brasileira foi guiada por uma visão contrastiva entre o Português e o Espanhol e que até hoje orienta a publicidade de escolas de línguas com situações “curiosas” acerca de equívocos de vocabulário em conversas de hispânicos com brasileiros. Foi nesse contexto que Becker (1945) criou a palavra heterossemântico para referir-se ao falso cognato que, na tradição do francês e do inglês seria falso amigo. O hispanista argumenta: “não são falsos amigos. Amigo falso é um traidor, enquanto que heterossemântico significa que a semântica é diferente”¹⁵.

Pioneiros na difusão do espanhol no Brasil como os professores Antenor Nascentes (1934) e Idel Becker (1945) difundiram uma relação de “proximidade” e “facilidade” na aprendizagem de E-LE por brasileiros, compatível com as teorias conhecida até aquele

¹⁴ Expressão cunhada por Celada (2002, p.39).

¹⁵ Idel Becker, em entrevista de 07/10/93, concedida a Amaral (1995, p. 13 – vol. anexo).

momento, essa difusão pode, em alguma medida, ter contribuído para que esse conceito perdure até hoje, uma vez que temos conhecimento do fato de que um fato assumido como verdade demora para ser desmistificado na memória coletiva dos sujeitos envolvidos. Atualmente, porém, essa concepção é considerada como equivocada por pesquisadores da área (CELADA & GONZÁLEZ, 2000, p.37).

Diversos pesquisadores da Linguística Aplicada afirmam que a cultura de aprender Língua Estrangeira (LE) do aprendiz baseia-se em teorias implícitas que são compostas por fatores como crenças, motivações, memórias, intuições e imagens, dentre outros (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1999). Os motivos pelos quais a sociedade brasileira procura aprender uma língua estrangeira mantêm-se, de forma geral, restritos à simples busca pela inserção no mercado ou à ascensão profissional no mundo dito “globalizado”.

Em um estudo que realizamos em 2004 (SOUZA *et al*, 2004; 2006), com alunos de um Centro de Estudos de Línguas do interior do Estado (por meio da análise dos dados coletados com os participantes) observamos que muitos desses aprendizes estudavam espanhol apenas porque, segundo seu imaginário, quem tem domínio de uma língua estrangeira tem chave de acesso ao mercado de trabalho e, já que, como constatamos também no estudo citado, o contato com a língua inglesa na grade curricular da escola pública foi frustrado, uma alternativa para ter um emprego melhor seria a língua espanhola, pois poderia inserir-se no Mercosul com facilidade. Essas visões estão representadas na imagem 7:



Imagem 7: Saber língua estrangeira significa ter emprego e ascensão financeira. (SOUZA *et al*, 2006, p.391)

Podemos perceber no discurso dos aprendizes uma visão de Língua Estrangeira enquanto “chave de acesso” ao mercado de trabalho e ao status social:

Por que o espanhol? Por que o mercado de trabalho é muito exigente e espanhol é a segunda língua mais falada. Karina¹⁶, 17 anos.

Faço espanhol pra ter um conhecimento a mais no currículo. Maria Júlia, 16 anos.

Sigo estudando espanhol porque quero completar o curso e, no final, pegar meu diploma. Ana Carolina, 17 anos.

Esse estudo possibilitou-nos conhecer outras crenças desses aprendizes, como a de que o espanhol, por ser uma língua próxima à língua portuguesa, é fácil de ser aprendida:

Eu escolhi o espanhol porque, das cinco línguas que têm aqui, eu acho que o espanhol é mais fácil. Izabel, 14 anos.

Eu escolhi o espanhol porque eu achei que fosse uma língua fácil e gostosa de se falar Marcos, 16 anos.

Eu gosto do espanhol, porque é uma das línguas mais fáceis. Kamille, 14 anos.

¹⁶ Visando a proteção da face, os nomes dos aprendizes são fictícios.



Imagem 8: A diferença entre aprender espanhol e outras línguas estrangeiras. (SOUZA *et al*, 2006, p.393)

Levando-se em conta um imaginário que impõe o estudo de línguas como uma necessidade essencial na contemporaneidade, o grupo pesquisado procura aprender espanhol, pois, segundo esse mesmo imaginário, na concepção da maioria desses alunos esta é uma língua que demanda pouco esforço do aprendiz.

Ampliando nosso foco do grupo estudado naquela ocasião para a representação da língua espanhola para a maioria dos brasileiros, contaremos com as idéias de Celada (2002). Para referir-se a esse fato, a autora apresenta o raciocínio: “espanhol – língua parecida – língua fácil – língua espontânea = portunhol” (Ibid., p.17).

Essa ilusão de uma competência espontânea preconiza o portunhol como uma interlíngua sem muita preocupação de evolução. Este caminho traçado da língua materna à língua alvo foi definido por Selinker (1972) como interlíngua, vocábulo utilizado para designar o sistema lingüístico não-nativo usado pelo indivíduo que aprende outra língua. Uma conceituação contemporânea seria a proposta por Cruz (2004, p. 27): competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de língua estrangeira manifesta na sua produção, marcada pela

variabilidade em um trajeto com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até sua etapa final.

Celada (Id.) cita a assinatura do Tratado de Assunção, firmado em 26/03/1991 (instrumento jurídico fundamental do Mercosul), como o divisor de águas entre a primeira e a segunda cena da recepção do espanhol pelo brasileiro. A ilusão da competência espontânea, predominante na primeira cena e freqüentemente acompanhada pela pergunta “*Estudar espanhol!? Precisa mesmo?*”, vem sendo submetida a negações que a submetem a uma posição de língua veicular (da sociedade, de troca comercial) e que, portanto, precisa ser estudada.

Geralmente, o aluno que decide estudar o espanhol “pela facilidade” vê-se frustrado à medida que descobre que as diferenças entre o português e o espanhol vão além do plano lexical; muito antes de perceber as discursividades solicitadas nas produções em uma e na outra língua ele já se depara com muita dificuldade nas diferenças fonéticas e do sistema pronominal.

Além da falsa ilusão de que, pelo fato de falar português, já se é meio falante de espanhol, outro problema que permeia a difusão do espanhol no Brasil diz respeito, como já destacamos neste capítulo, à adoção do espanhol da Espanha como modelo. Estudos como os de Bugel (1998) e Irala (2004) demonstram que predomina no imaginário dos aprendizes brasileiros certa rejeição às variantes do espanhol hispano-americano e o desejo pelo espanhol “puro”, “culto” da península ibérica.

Os fatos delineados pelos estudos citados embasam as noções cristalizadas de “certo” e “errado” e perpetuam o preconceito lingüístico que gera a dicotomia “espanhol da Espanha” e “Espanhol da América”, além do imaginário de um centro legislativo da língua, o controle “*in vitro*” exercido pela *Real Academia*.

Roberto Bein, da *Universidad de Buenos Aires*, ao analisar as políticas lingüísticas do Mercosul, apresenta um exemplo das conseqüências dessa ênfase ao espanhol peninsular, bem como da falta de uma política lingüística latino-americana.

O professor transcreve um e-mail recebido de uma prima argentina que vive no Rio de Janeiro e relata como estão sendo as aulas de espanhol que o filho dela tem na escola brasileira: “a professora descontou um ponto na prova do Miguel, pelo fato de ao escrever o abecedário em espanhol, ter colocado ‘ve’ pela V e ‘doble ve’ pela W, e a professora insiste em dizer que é incorreto, que a única opção é ‘uve’ e ‘uve doble’” (BEIN, 2008).

O exemplo citado demonstra claramente a questão das atitudes em relação às línguas: ao aluno, falante nativo de espanhol e aprendiz dessa língua em um país onde esse idioma é ensinado como língua estrangeira, a professora corrige o nome das letras “V” e “W” porque o espanhol difundido no Brasil tem privilegiado a norma peninsular. Atitudes como essa são legitimadas pela política lingüística do Brasil, da Argentina e da Espanha. Conforme aponta Bein (2008), quando um país não empreende sua própria política lingüística interna e externa se vê submetido à política de terceiros países.

Em geral, toda consideração das línguas e variedades como fator de identificação e símbolo de identidade social, grupal, nacional, etc., como marca do “pertencer” a um “nós” coletivo, pode relacionar-se com essa temática [das atitudes lingüísticas], por isso a incorporação do conceito “representação social” (Jodelet, 1989), oriundo das ciências sociais, também interveio no desenvolvimento de alguns estudos sobre atitudes. (FANJUL, 2004, p. 169)

Ainda hoje sofremos as conseqüências das relações entre discurso colonial e discurso lingüístico (CALVET, 2005) e, independente da variante de espanhol adotada em nosso território, temos que encarar o fato de que aqui se desenvolverá um “Espanhol brasileiro”. Nesse aspecto, compartilhamos da reflexão tecida por Celada e Rodrigues (2005, p. 9), quando as pesquisadoras afirmam ser preciso reconhecer que a língua espanhola em expansão

por terras brasileiras deverá submeter-se a certa heterogeneidade, deixando-se filtrar, sem pruridos puristas, por novas formas de dizer que resultam da maneira como um brasileiro explora sua posição específica de estrangeiro e no espanhol se inscreve, pois em tal aprendizagem ele é um errante que deve submeter-se ao trabalho de construir materialmente um hiato entre as duas línguas.

Para Christine Revuz, aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa.

Antes de falar todo sujeito está imerso em, um mundo de discursos, no qual há sempre interpretações (explícitas, implícitas ou denegadas) sobre o sujeito e seu sentir, sobre expectativas a seu respeito e sobre o mundo ao seu redor. As memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas, novas variedades, discursividades e culturas questionará, perturbará, mobilizará. (SERRANI, 2005, p. 19)

Sobre a interferência da língua materna na constituição deste “novo eu” em contato com a língua espanhola no Brasil, será sempre uma reconstrução baseada na língua ou variedade de origem, aquela que teceu o inconsciente, e nas bases ou memórias discursivas, que constituem a denominada “identidade cultural” de cada um de nós.

3.3 A língua espanhola em território brasileiro: memória e contemporaneidade

Nosso escopo não consiste em fazer um percurso pela história do ensino do espanhol no Brasil. Acreditamos, no entanto, ser de fundamental importância para todos que trabalhamos com o mundo do espanhol. Porém, reconhecemos não ser tarefa fácil, especialmente se levarmos em conta a variação e especificidades de cada Estado brasileiro, bem como o disperso das fontes de informação. Dessa forma, nos limitaremos apenas a pinçar alguns dados e informações desse idioma que Herrero (2007, p.5) argumenta tratar-se de uma

língua com impactante geografia que se estende por quase a totalidade de um continente e tem presença em outros três: a superfície geográfica alcança os 11.990.000 km², o que corresponde a 8,9% da superfície terrestre emergida. Isto a transforma na primeira língua românica mais propagada e a quarta do mundo, sendo superada apenas pelo russo, o francês e o inglês (em ordem ascendente).

A presença do espanhol no Brasil remonta às viagens realizadas por Colombo entre os anos de 1494 e 1495 pela costa da América do Sul, a fim de assessorar aos Reis da Espanha na ocasião da demarcação estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas. Desde então, como aponta Moreno Fernández (2001, p. 2), o idioma se mantém vivo no país, sendo também relevantes e dignas de especial lembrança as décadas em que o Brasil pertenceu à Coroa da Espanha (1580-1640), unida a Portugal nos tempos de Felipe II, ou a longa permanência das chamadas “Ordenações Filipinas”, em vigor até 1916.

Paraquett (2006, p. 115) cita o surgimento da disciplina “espanhol” em 1919, no Colégio Pedro II, a partir da aprovação, em concurso, do professor Antenor Nascentes. Essa língua foi mantida como disciplina optativa até 1925. A prática pedagógica de Nascentes orientou sua visão contrastiva entre o Português e o Espanhol, levando à publicação de sua “Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros”, em 1934. Outra obra que marca a história do espanhol no Brasil é o *Manual de Español*, de Idel Becker, publicado em 1945 e utilizado como livro didático por muitas gerações de aprendizes de E-LE no Brasil.

A difusão do E-LE em território brasileiro sempre foi estimulada pela política exterior da Espanha: a intenção de uma política lingüística voltada para o exterior já era documentada desde a constituição espanhola de 9 de dezembro de 1931, em que o artigo 50.º estabelece a responsabilidade do Estado em atender a expansão cultural da Espanha, firmando delegações e centros de estudo e ensino pelo mundo, preferencialmente nos países hispano-americanos.

Durante o franquismo houve uma política de expansão da língua de Cervantes promovida pelo *Instituto de Cultura Hispánica*, que mais tarde daria origem ao *Instituto de Cooperación Iberoamericana*, com uma forte presença *no* Brasil e destinada *ao* Brasil. Nesse contexto surgiu o Instituto de Cultura Hispânica de São Paulo, formado por convênio entre a USP e o Instituto de Cultura Hispânica de Madrid, que funcionou de 1964 a 1980, aproximadamente. O ICHSP oferecia cursos de língua e literatura espanhola e cultura hispânica em geral e teve um êxito enorme. Também era responsável por bolsas de estudos outorgadas a estudantes brasileiros pelo governo espanhol.

Valle (2005) destaca a busca por estratégias de planejamento do status do espanhol, especialmente o interesse manifesto por dotar o idioma de uma imagem pública capaz de promover sua importância e permanência além das fronteiras da própria Espanha. Hoje, as principais instituições responsáveis pela difusão do espanhol são a Academia Real Espanhola (fundada em 1714, sob o reinado de Felipe V) e o Instituto Cervantes.

Em termos concretos essas estratégias se canalizaram por meio da criação, em 1991, do instituto que leva o nome do autor do clássico *Don Quijote de la Mancha*, obra de 1605, livro mais traduzido depois da Bíblia (HERRERO, 2007, p.5) e pela renovação e modernização da Academia.

O Instituto Cervantes é uma entidade pública, sem fins lucrativos, criada pelo Governo espanhol em 21 de março de 1991 para a difusão e ensino da língua espanhola e da cultura dos países de língua espanhola. Dentre suas funções está a gestão da aplicação dos exames para certificação de proficiência lingüística, os DELE – *Diplomas de Español Lengua Extranjera*, atualmente divididos nos níveis *inicial*, *intermedio* e *superior*.

Em 1998 a cidade de São Paulo foi escolhida para sediar o primeiro Instituto Cervantes (IC) em terras brasileiras. Num processo em franco crescimento, o Brasil já tem sete IC e estamos próximos de vivenciar a inauguração de mais dois centros, totalizando nove.

Já somos o país com mais IC no mundo, seguidos por Marrocos, França e Estados Unidos, respectivamente com cinco, quatro e três unidades.

Estudiosos têm destacado o interesse da Espanha em harmonizar a convivência pacífica de suas línguas internas e, a partir disso, defender um espanhol pan-hispânico e difundí-lo pelo mundo. Nesse sentido, foram declarados objetivos prioritários pela Academia e pelo Cervantes a preservação da unidade do idioma, isto é, a garantia da lealdade dos falantes de espanhol à norma culta e aos seus guardiões, bem como a promoção do espanhol internacionalmente, ou seja, o estímulo e exploração de um interesse pela língua espanhola em outros países.

Nesse intuito produziu-se, em suma, um sistema de idéias formado por noções lingüísticas e visões da identidade coletiva (espanhola ou hispânica) cujo funcionamento há de ser entendido no contexto do desenvolvimento político e econômico da Espanha contemporânea. Após o fim da ditadura franquista em 1975, o país decolou em seu processo de redemocratização. Em 1986 aderiu à União Européia e transformou-se em uma das economias mais sólidas do mundo.

Com uma economia forte e agressiva, tornou-se atualmente um dos países estrangeiros que mais investe no Brasil. A partir da metade dos anos 1990, grandes companhias passaram a investir maciçamente em nosso país, atraídas principalmente pelos processos de privatização de setores como o de telecomunicações, o energético, o financeiro e o de petróleo. Dentre eles, *Banco Santander*, *Telefónica*, *Mapfre*, *Grupo Sidenor* (um dos maiores representantes mundiais de aço) *Grupo Repsol YPF* (petróleo e derivados).

Exemplo dessa expansão econômica é o Grupo Santander. Conforme citam Salgado, Napolitano & Mesquita (2007, pp. 20-24) em 1986 este grupo era o 152º maior do mundo e, no mercado espanhol, apenas o sétimo. Após uma seqüência notável de aquisições em série, já há dez anos ocupa a liderança na Espanha. Em 20 anos, o banco investiu cerca de 60 bilhões

de dólares para realizar mais de 35 aquisições, o que dá a média de uma compra a cada sete meses.

A prioridade até agora tem sido o Brasil, o país que mais recebeu investimentos fora da Espanha. Por aqui, o presidente do grupo, Sr. Botín, mostrou a que veio em 2000, quando pagou 3,6 bilhões de dólares na tumultuada privatização do Banespa, 236% mais que o segundo lance no leilão, o do Unibanco. Logo depois, gastou mais na compra de ações dos minoritários, totalizando 5 bilhões de dólares na aquisição do ex-banco estadual paulista. Antes do Banespa, tinha pago cerca de 2 bilhões de dólares pelos bancos Meridional/Bozano, Simonsen, Noroeste e Geral do Comércio. Com a compra do Real ABN Amro por 17 bilhões de dólares, entrou para a história como o protagonista da aquisição mais cara do sistema financeiro local.

Cabe destacar que a atuação espanhola no Brasil tem alcançado números consideráveis também na área educacional. O conselheiro de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil, Ángel Altisent Peñas, declarou em entrevista concedida a Davis (2008) que nos últimos três anos, cerca de 10 mil professores se especializaram ou se atualizaram no ensino do espanhol, mediante acordos assinados pela Espanha com os governos dos Estados brasileiros.

Apuramos, para esta pesquisa, que os cursos de atualização para professores de espanhol do Brasil são organizados pela *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia*, contam com o apoio de materiais, recursos didáticos e atividades práticas para a aula de Espanhol-Língua Estrangeira e têm como objetivo desenvolver a competência lingüística, comunicativa e cultural dos participantes. Geralmente são ministrados pelos *Asesores Técnicos de la Consejería*, podendo contar com especialistas de instituições brasileiras. A carga horária, as datas e os locais de oferta variam de acordo com o público e a instituição. Os participantes costumam receber (sem custo) os materiais e o certificado de participação da Instituição e da *Consejería*.

Os cursos Interuniversitários de *Actualización para Profesores de Español en Brasil* começaram a ser oferecidos em 2004. É uma parceria celebrada entre uma universidade espanhola e outra brasileira e acontece, de forma concentrada (de 15 a 20 dias), nos meses de Janeiro e Julho de cada ano. Os cursos são oferecidos preferencialmente (mas não exclusivamente) para professores da rede pública e tanto o curso quanto os materiais são gratuitos (financiados pelo Ministério da Educação da Espanha Espanha, doravante ME da Espanha).

Anualmente, o ME da Espanha, oferece, via *Consejería de Educación*, e com a colaboração das Universidades de Granada, Salamanca e Santiago de Compostela, bolsas destinadas aos professores brasileiros, para realizarem cursos de aperfeiçoamento lingüístico e cultural (com três semanas de duração e uma carga média de 90 horas) na Espanha, durante o mês de julho.

A cidade de São Paulo conta, desde 1978, com o Colégio Miguel de Cervantes (Associação Colégio Espanhol de São Paulo), empresa hispano-brasileira privada que tem como objetivo oferecer à sociedade uma educação bilíngüe que difunda a língua e a cultura espanholas. Seu sistema educacional para a oferta do ensino regular conta com reconhecimento no Brasil e na Espanha e está organizado em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Realiza uma feira de livros anual com a participação de importantes nomes da literatura em língua espanhola. Sedia, anualmente, o *Seminario de Dificultades Específicas en la enseñanza del Español a Lusohablantes*.

Outra instituição de ensino bilíngüe é o *Colegio Español Santa María* em Belo Horizonte, que oferece aos alunos um projeto de ensino bilíngüe e é fruto de convênio estabelecido em 1999 entre o ME espanhol e a sociedade Mineira de Cultura da arquidiocese de Belo Horizonte.

Atualmente, existem Centros de Recursos Didáticos em Belém, Brasília, Cuiabá, Rio de Janeiro e Salvador. O Centro de Recursos disponibiliza a diferentes setores da comunidade educativa exposições, empréstimo de livros e outros materiais didáticos. Organizam conferências, seminários, grupos de estudo sobre temas relacionados com o ensino da língua espanhola.

Dentre as publicações brasileiras estimuladas e/ou custeadas pelo governo espanhol destacam-se o *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, a *Colección Complementos*, *Colección Orellana* e as *Actas del Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*.

São dois os principais eventos sobre a língua espanhola em contexto brasileiro, realizados alternadamente e a cada dois anos: o primeiro é o Congresso da ABH (Associação Brasileira de Hispanistas) e o segundo é o Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (que se realiza este ano, em João Pessoa/PB). A ABH, embora conte com o apoio das demais APE (Associações de Professores de Espanhol), tem sua diretoria própria. A *Consejería de Educación de la Embajada de España* colabora na organização dos eventos e auxilia na publicação, algumas vezes inclusive custeando as atas.

O portal da *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília* [www.mec.es/sgci/br] reúne uma série de informações sobre o hispanismo, divulga ofertas de cursos, bolsas, publicações, links interessantes e diversas informações pertinentes ao ensino do espanhol no Brasil e no mundo.

O ELEBRASIL é um fórum virtual para debate e intercâmbio de informações entre os profissionais envolvidos no ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil, bem como especialistas em formação nessa área. Dentre seus objetivos, destacam-se: “(a) Ofrecer el asesoramiento de la Consejería de Educación y Ciencia en Brasil en el campo de la formación de profesores. (b) Divulgar las actividades (cursos, seminarios, etc.) que organiza o en los que

participa la Consejería de Educación y otras instituciones de interés para los suscriptores. (c) Divulgar publicaciones, trabajos, artículos, materiales, etc. relacionados con la formación de profesores de ELE, la enseñanza-aprendizaje de ELE y con la lengua y la cultura españolas. (d) Favorecer el uso de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza de ELE.” (CONSEJERÍA, Site Oficial)

A Lei n.º 11.161/2005 que impõe a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na grade curricular do Ensino Médio tem recebido pouca atenção e não existem, até o momento, esforços substanciais para que o texto oficial entre em vigor até 2010. Apesar disso, Luis Inácio Lula da Silva, em função dessa lei, foi – em 2008 - agraciado com premiação: o governo da região de *Castilla-La Mancha* e a Fundação *Santillana* quiseram reconhecer o incentivo que a lei deu à língua no Brasil e concederam a Lula a primeira edição do Prêmio Internacional Don Quixote de la Mancha para o melhor trabalho institucional.

3.4 Os lugares da língua espanhola no Estado de São Paulo

A memória do ensino da Língua Espanhola no Estado de São Paulo, em ordem cronológica, inicia-se com o surgimento das primeiras universidades a oferecer a licenciatura em letras com habilitação nesta língua. Passa pela presença dos espanhóis, que pode ser dividida em duas cenas: 1ª) caracterizada pela fundação do Colégio Miguel de Cervantes, a Assessoria Lingüística da Embaixada da Espanha em São Paulo; a difusão da certificação DELE (Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira); o surgimento da APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo) e a criação dos CEL; 2ª) Contemporânea, organizada mais agressivamente a partir da *Comisión del V Centenario*, encarregada de organizar as celebrações dos cinco séculos de descobrimento da América, em cujo contexto ocorreu a Fundação do Instituto Cervantes (1991) e a realização, em *Sevilla*, do

Congreso de la lengua española (1992) e que vieram a culminar, entre os meses de agosto e setembro de 2006, no ato de política pública do Governo do Estado de São Paulo para a (des)qualificação de professores: oferecer um curso que vem sendo realizado a distância em parceria com o Instituto Cervantes e o Banco Santander no qual, inicialmente, qualquer licenciado titular de cargo efetivo, com esse treinamento on-line se tornaria professor de espanhol. Graças a manifestações contrárias da opinião pública e das entidades de classe, o governo recuou desse objetivo.

No Brasil, as universidades públicas surgem a partir dos anos 30. González (2001) cita haver, na maioria dos cursos de Letras, a especialidade de Língua e Literatura Espanhola. O autor acrescenta que a literatura muitas vezes limitava-se à produzida na Espanha e ocupava um lugar central nesses cursos, já que as línguas estrangeiras eram vistas só como instrumentos que, fundamentalmente, permitiam o acesso ao universo dos textos literários.

A Universidade de São Paulo (USP) foi fundada em 1934 pelo governo do Estado de São Paulo, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A especialidade em Espanhol já constava ao criar-se a universidade. Contudo, só a partir de 1940 passaram a oferecer as disciplinas Língua Espanhola e Literatura Espanhola, ao criar-se a cátedra desse nome no curso de Línguas Estrangeiras.

Em 1942 se criou a especialidade em Letras Neolatinas na qual, às mencionadas disciplinas, acrescentou-se nominalmente Literatura Hispano-americana e ao seu estudo foram destinados dois anos. Em resumo, até a metade da década de 1960, o espanhol na USP estava marcado pela vinculação à literatura espanhola.

Além da USP, os estudos de espanhol tiveram e têm um excelente campo de ação nas Faculdades dependentes do governo estadual de São Paulo que, após existir de maneira isolada durante alguns anos, se congregaram em 1976 na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Duas dessas faculdades conservaram a especialidade de Língua Espanhola e

Literaturas Espanhola e Hispano-americana, incluindo estudos de pós-graduação nesta especialidade: a Faculdade de Ciências e Letras, instalada na cidade de Assis, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, estabelecida em São José do Rio Preto, ambas desde 1957. Desde 2005, a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara conta com a língua espanhola como opção de habilitação na graduação e possibilidade de pesquisa nos programas de pós-graduação.

Atualmente, em termos de instituições públicas a oferecerem a licenciatura e/ou bacharelado na língua espanhola, nosso Estado conta com este idioma, além da USP e UNESP, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos, que passou a ofertar a licenciatura em E-LE a partir de 2009. Cabe ressaltar também a presença deste idioma na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como língua de apoio aos estudos de graduação e como tema de pesquisa na pós-graduação.

A UFSCAR oferece, no período noturno, o curso de Letras com habilitação em Inglês ou Espanhol desde 1996. São oferecidas 20 vagas para cada língua estrangeira e tem cinco anos de duração, habilitando, desde 2000, uma média de 15 a 20 professores de língua espanhola por ano. A instituição conta com cinco professores, sendo três doutores e dois mestres que cursam o doutorado, todos dedicados ao hispanismo, com a orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCC), iniciação científica (IC), além de cursos de extensão.

Em 2008, o campus da UNESP/Faculdade de Ciências e Letras de Assis, completou 50 anos de existência, acumulando meio século de experiência no ensino de espanhol. A instituição acabou por formar boa parte dos professores de E-LE da região (Alta Sorocabana, boa parcela do Norte do Paraná e Mato Grosso).

A mídia divulga que o ensino superior também foi contagiado pelo interesse em aprender/difundir a língua de Cervantes no Brasil. Segundo Davis (2008), o número de

licenciaturas em espanhol ministradas nas universidades do Brasil chegou no ano de 2008 a 324, das quais 70% foram implantadas nos últimos dez anos.

Efetuamos, em junho de 2009, uma pesquisa no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁷ por cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol autorizados a funcionar/reconhecidos no Estado de São Paulo. A busca retornou 89 resultados. Conforme apresenta a tabela 2, dos 89 cursos, 42 estão localizados na grande São Paulo e 47 no interior do Estado:

CAPITAL E GRANDE SÃO PAULO			
<i>Cidade</i>	<i>Cursos</i>	<i>Cidade</i>	<i>Cursos</i>
São Paulo (Capital)	27	Itapecerica da Serra	01
Cotia	01	Jandira	01
Ferraz de Vasconcelos	01	Mogi das Cruzes	02
Mairiporã	01	Santo André	02
Osasco	02	São Bernardo do Campo	02
Guarulhos	02	TOTAL: 42 CURSOS	
INTERIOR DO ESTADO			
<i>Cidade</i>	<i>Cursos</i>	<i>Cidade</i>	<i>Cursos</i>
Americana	01	Junqueirópolis	01
Araçatuba	01	Lorena	01
Araras	02	Marília	02
Barretos	01	Mirassol	01
Batatais	02	Olímpia	01
Bauru	01	Ribeirão Preto	03
Bebedouro	01	Rio Claro	01
Birigui	01	Santa Cruz do Rio Pardo	01
Descalvado	01	Santos	01
Espírito Santo do Pinhal	01	São Carlos	01
Fernandópolis	01	São José do Rio Pardo	01
Franca	01	São José do Rio Preto	02
Guararapes	01	São José dos Campos	01
Ibitinga	01	São Manoel	01
Ibiúna	01	São Sebastião	01
Itararé	01	Sertãozinho	01
Jaboticabal	01	Taubaté	01
Jacareí	01	Tietê	01
Jales	01	Votuporanga	01
Jaú	01	TOTAL: 47 CURSOS	
TOTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: 89 CURSOS			

Tabela 2: Cursos de Letras com habilitação em língua espanhola, credenciados no MEC, conforme base de dados do INEP em Junho/2009.

¹⁷ Cadastro das Instituições de Educação Superior, <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>

Cabe ressaltar que ter um curso credenciado no MEC não implica na obrigatoriedade de oferecer turmas todos os anos. Fica a critério da Instituição de Ensino abrir turmas de acordo com a demanda. Destacamos o fato de dois desses cursos serem oferecidos na modalidade Ensino a Distância (EAD) pela Universidade de Franca (UNIFRAN) e pelo Instituto de Ensino Superior COC de Ribeirão Preto, o que nos impede precisar a abrangência geográfica dessas instituições.

No que concerne ao agrupamento em classe profissional, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) foi fundada em 1983, sendo a segunda instituição do país (após a APEERJ – Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro, em 1981) a reunir profissionais da língua espanhola, seguida por diversas outras associações estaduais que tiveram um papel fundamental na constituição de uma comunidade que se encontra a cada dois anos em congressos onde se definem questões de ordem política e científica.

Em março de 2007, no auge do projeto *¡Oye! Brasil – Espanhol para professores*, uma parceira do Governo do Estado com o Instituto Cervantes e o Banco Santander que pretendia a habilitação em massa de professores de espanhol com mínimos critérios, a APEESP realizou o I Fórum de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, *“Formação de professores: demanda e desmandos”*, reuniu discussões sobre questões relativas à habilitação de professores, necessidades, relações de trabalho e formação continuada. O ponto culminante do evento foi a escrita coletiva da Carta São Paulo, documento com posições e reivindicações dos professores de espanhol do Estado.

Ao longo dos seus 25 anos, a APEESP realizou diversos eventos e publicou vários volumes da *Revista da APEESP*, difundindo informações técnicas e científicas em torno da questão do ensino do Espanhol. O Simpósio comemorativo do jubileu de prata da APEESP: *“ensino de espanhol e formação para a cidadania”*, realizado em 08/11/08, discutiu as

Políticas Lingüísticas neste momento de implementação da lei 11.161/05: o ensino do espanhol em cursos regulares, sua contribuição para a formação cidadã dos educandos e, também, novas e velhas perspectivas no mercado de trabalho, promovendo discussões que envolveram a formação dos futuros professores, a reciclagem dos que já estão ou virão a entrar em exercício e as expectativas do mercado de trabalho e a importância das associações neste processo. A APEESP contava, em maio de 2009, com 357 membros cadastrados. Cabe ressaltar que, a partir de 2006, a associação passou a permitir que estudantes de Letras/Espanhol também se associassem de modo que nem todos os membros cadastrados são necessariamente professores em serviço.

3.4.1 Centro de Estudos de Línguas (CEL)

O surgimento dos CEL nos remete ao contexto político-econômico da década de 80, que marcou a política nacional brasileira com uma série de acontecimentos, dentre eles o fim da ditadura militar, as eleições diretas para escolha do Presidente da República e a promulgação da Constituição Federal de 1988, fruto dos anseios do processo de abertura política, dotando o Brasil de uma nova lei magna que fosse defensora de valores democráticos. Naquela ocasião, nossa lei maior exprimia o ideal da busca pela integração latino-americana: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando a formação de uma comunidade latino-americana de nações.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, Artigo 4.º, Parágrafo único)

O governo do Estado de São Paulo não ficaria atrás e, em 1987, a Secretaria de Estado da Educação, dando cumprimento à decisão política do Governo de integração latino-

americana, constituiu uma comissão para a implantação das disciplinas de Língua Espanhola e de História da América Latina no quadro curricular das escolas estaduais.

Neste mesmo espírito de retomada da união dos povos foi inaugurado em São Paulo (no bairro da Barra Funda), em 18 de março de 1989, o Memorial da América Latina (projetado por Niemeyer, com o conceito e projeto cultural de Darcy Ribeiro, forma um complexo arquitetônico de 78 mil m² de área construída):

A idéia generosa de solidariedade e união latino-americana é tão antiga quanto as lutas no séc. XIX de Simón Bolívar, José Martí e San Martín por um continente livre e fraterno. A “Pátria Grande” vislumbrada por eles, porém, ficou esquecida no passado. Nos anos 80 do séc. XX, especialmente os brasileiros precisavam redescobrir a América. Os hispano-americanos também pareciam desconhecer a proximidade histórica, lingüística e cultural de seus vizinhos de língua portuguesa. Era preciso lembrar quem somos a nós mesmos. Para isso [...] o Memorial nasceu com a missão de estreitar as relações culturais, políticas, econômicas e sociais do Brasil com os demais países da América Latina. (MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA, Site Oficial)

A criação dos CEL surgiu como a medida mais viável para o cumprimento da decisão do governo estadual de implantar a Língua Espanhola no quadro curricular das escolas públicas, uma vez que a inclusão de línguas estrangeiras modernas no currículo, assegurada pelos dispositivos legais vigentes, concentrava-se no ensino de inglês.

Em 10 de agosto de 1987, por meio do Decreto n.º 27.270, são criados os Centros de Estudos de Línguas, no âmbito da rede Estadual de Ensino: “A criação do CEL decorreu da necessidade de a escola oferecer ensino da língua espanhola, no contexto da *política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana*, no final da década de 80” (Decreto n.º 27.270/1987 - destaques nossos).

Quanto ao funcionamento desses Centros, a Resolução SE n.º 271/1987, no Parágrafo único do Artigo 1.º, ficou autorizado *exclusivamente* o ensino de língua espanhola, no primeiro ano de funcionamento. No ano seguinte, a resolução SE n.º 193/1988, passa a

considerar o ensino da língua espanhola como *preferencial* e não exclusivo nos CEL, permitindo assim estender aos alunos a oferta dos outros idiomas de interesse. Nesta mesma linha, a Resolução SE n.º 6/2003, apresenta: “Independentemente dos idiomas oferecidos, o CEL deverá priorizar em sua proposta pedagógica a oferta do ensino da língua espanhola, *tendo em vista a importância da cultura hispânica na América Latina.*” (Resolução SE n.º 6/2003, Capítulo III, o Artigo 5.º, Parágrafo único, destaques nossos).

Atualmente, além do espanhol, são oferecidos (com variação na quantidade de línguas, vagas e horários de um CEL para outro) os idiomas Francês, Italiano, Alemão e Japonês, visando ampliar o restrito universo do monolíngüismo, de forma a garantir para os jovens a abertura de novos horizontes no campo do saber e da profissionalização, ou seja, propiciar diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão lingüística, enriquecimento curricular e acesso a outras culturas contemporâneas, além de ampliar as habilidades para inserção no mercado de trabalho.

Os cursos de línguas oferecidos pelos Centros contam com uma carga total de 480 horas de aulas, compreendem seis estágios (semestrais) distribuídos por dois níveis. As aulas, quatro por semana, de cinquenta minutos cada, ocorrem em diferentes horários, de acordo com a disponibilidade da escola pública que sedia a unidade.

Segundo informações fornecidas pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), ao final do curso espera-se que o aluno esteja habilitado a ler e entender pequenos textos, estabelecer e manter diálogos simples, solicitar e fornecer informações básicas, ouvir e entender músicas/ textos, e escrever pequenos textos.

Atualmente, existem em funcionamento oitenta e um Centros de Estudos de Línguas, dezessete no Município de São Paulo, doze na Região Metropolitana e cinquenta e dois em diferentes municípios do interior do Estado. Quanto à quantidade de professores, acredita-se

que o CEL conte com cerca de 600 docentes. Destes, aproximadamente 400 são da área de Espanhol.

Anualmente, todos os professores são convocados para uma Orientação Técnica (OT). No primeiro semestre de 2008, 368 professores de todo o Estado participaram da capacitação oferecida pela CENP em parceria com a *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília*.

Dentre as debilidades desse projeto, encontra-se o desinteresse da maior parte da população, fato que culmina no alto índice de evasão. Com isso, o Estado tem adotado políticas alternativas de manutenção de um número elevado de alunos por turma de forma a manter os altos índices que promovem determinada gestão, medida que inclui reclassificação de alunos de um nível para outro, formação de turmas multisseriadas (onde várias turmas com poucos alunos, de diferentes níveis, se agrupam formando uma turma completamente heterogênea).

A Pasta da Educação do Governo do Estado considera o CEL como um projeto extracurricular e, com isso, não existem cargos que possam ser ocupados por concurso público. Os professores são contratados, semestralmente, como ocupantes de função-atividade (OFA), não têm um vínculo de trabalho que lhes proporcione segurança e, diante disso, a maior parte dos profissionais mais bem capacitados acaba migrando para a área de língua portuguesa do quadro regular (onde existe a possibilidade de trabalhar como professor efetivo), para instituições privadas, ou até mesmo para outros ramos de atividade mais estáveis e financeiramente mais competitivos.

O CEL é uma tentativa de proporcionar novos espaços enunciativos ao cidadão paulista. Guimarães (2001) elabora o espaço de enunciação como um local político, habitado por falantes determinados pela(s) língua(s) que fala(m) e por seus direitos do dizer e do como

dizer. Nesses espaços de funcionamento das línguas, elas se dividem, se multiplicam, se misturam, se desfazem, como fruto de conflitos de ordem lingüístico-discursiva. Dentro desta concepção, Oliveira (2003, p.50) cita que somente a criação de um espaço de enunciação para outras línguas que não o inglês não foi suficiente para sanar a questão da política monolingüista presente nas escolas públicas, pois não se propiciou a ocupação e expansão deste espaço. Criou-se um espaço demasiadamente limitado.

Pelos fatos mencionados ao longo do nosso texto, argumentamos que a tentativa do Estado em proporcionar o acesso a novas comunidades enunciativas é uma atitude louvável, mas que apresenta uma série de debilidades que limitam seu êxito.

3.4.2 Oficinas de Espanhol nas Escolas de Tempo Integral

Outro espaço por onde a Língua Espanhola tem tentado transitar são as Escolas de Tempo Integral, que compõem um projeto que vem sendo desenvolvido no Estado de São Paulo desde 2006. Das 3.982 escolas públicas de todo o Estado que oferecem o Ensino Fundamental II, em 2008, 469 eram de tempo integral. Segundo o site da CENP, em 2009, 399 escolas estão funcionando nesse modelo. Nelas os alunos permanecem por nove horas diárias, divididas em dois turnos, um com disciplinas do currículo básico e outro com oficinas curriculares: Orientação para Estudo e Pesquisa, Hora da Leitura, Informática Educacional, Experiência Matemática, Espanhol, Atividades Esportivas e Motoras, Atividades Artísticas, Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social.

Nessas escolas, de 2006 a 2008 a língua espanhola foi oferecida na modalidade de “Oficina Curricular” variando (segundo critérios da comunidade escolar) entre uma ou duas horas aula semanais; a partir de 2009 a inclusão dessa disciplina na grade curricular passou a ser optativa para a escola.

Quanto aos recursos humanos, fica difícil saber, com precisão, quantos professores de espanhol estão envolvidos nesses trabalhos. Em 2007 a SEE ofereceu uma Orientação Técnica (OT) em acordo de cooperação com a *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília*. Na OT foram convocados 160 professores de todo o Estado.

Assim como os CEL, as oficinas de língua espanhola nas escolas de tempo integral são consideradas projetos e os professores são contratados temporariamente, sem concurso, como ocupantes de função atividade (OFA).

A SEE-SP, por intermédio da CENP divulgou, em 2007, o documento *Oficina Curricular de Espanhol – Ciclo II*, uma publicação complementar às *Diretrizes da Escola de Tempo Integral*, elaborado gratuitamente pela *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília*.

Vimos neste capítulo que apesar dos estudos acadêmicos ressaltarem a questão da importância da conscientização sobre a variação na e da língua espanhola e as especificidades da aquisição pelo brasileiro. A difusão desse idioma em nosso país não tem sido tratada de maneira crítica por muitos professores, o que acaba difundindo alguns estereótipos e preconceitos lingüísticos, além da visão do espanhol como língua fácil e, logo, não demanda muito esforço para o aprendizado. A memória discursiva dessa língua no Estado de São Paulo nos permite destacar a presença constante da Espanha promovendo e incentivando a difusão desse idioma e, ainda assim, os espaços discursivos para esse idioma têm sido relativamente limitados.

CONSIDERAÇÕES

As decisões para a promoção do espanhol como língua estrangeira no Estado de São Paulo não são neutras, nem independentes das relações de poder: estamos diante de uma arena composta por agentes com uma diversidade de valores e interpretações, permeados por disputas e tensões.

Os documentos oficiais analisados ao longo desta dissertação, tomados enquanto políticas públicas apresentam dois momentos quanto às motivações, isto é, políticas que estão por trás da política para a difusão do Espanhol-Língua Estrangeira: a) na década de 1980, tanto no âmbito Federal (discurso constitucional), quanto Estadual (legislação da criação dos CEL), preconizavam a difusão do espanhol para a integração latino-americana num momento em que o espaço legislativo para as línguas estrangeiras no currículo do Ensino Médio não fazia nenhuma referência à língua que deveria ser ensinada. Naquele momento, os CEL operavam como um espaço discursivo complementar ao currículo oficial; b) atualmente, temos a lei n.º 11.161/2005 que não faz nenhuma referência às suas motivações: não menciona a idéia de integração; restando, portanto, somente questões mercadológico-econômicas, já que o Tratado de Assunção tem um caráter explicitamente comercial e não faz nenhuma referência à situação lingüística e/ou cultural. Além disso, a Espanha desponta como uma economia forte e agressiva, um dos países que mais investem no Brasil. Neste momento, o espaço para as línguas estrangeiras na escola de Ensino Médio, que antes era indeterminado, passa a ser ocupado obrigatoriamente pela língua espanhola.

O texto da lei n.º 11.161/2005 prevê a implantação gradativa da língua espanhola no currículo do Ensino Médio em um processo que deverá ser cumprido no prazo de cinco anos, ou seja, até 2010. Passados quatro anos da publicação do texto oficial, caminham lentamente as ações do poder público e, desta forma, até agora ainda não há esclarecimentos sobre as

condições de carga horária e demais detalhes para que o idioma integre os componentes curriculares do ensino médio das escolas públicas. As não decisões, isto é, os adiamentos são usados como estratégia, para que de última hora, a urgência e a emergência justifique a falta de recursos e as precárias condições de oferta desse ensino, que deveria estar sendo implantado desde 2005.

Do macro para o micro contexto, a concretização da implementação do Espanhol no currículo do Ensino Médio nas escolas do Estado de São Paulo não depende só da pertinência dos objetivos explicitados pelos documentos federais, mas também das várias mediações que incidem nas tomadas de decisão e de apropriação da pasta da Educação até cada unidade escolar. Em outras palavras, determinada política só se faz pública a partir de sua apropriação em determinado contexto composto por sujeitos mobilizados em torno de sua aplicação. Assim sendo, muitas são as possíveis interpretações que podem ocorrer da transposição dos textos oficiais por parte de cada Estado, Diretoria de Ensino, Escola, Professor, Comunidade Escolar, Aluno.

Ao considerarmos a nova ordem mundial, as configurações do capitalismo contemporâneo, a concepção de conhecimento imposta pelo neoliberalismo, centralização curricular e foco nas competências como questões de fundo para a implementação da Lei n.º 11.161/2005, encontraremos dúvidas e contradições entre o discurso legislativo e as tomadas de decisão.

Nosso Estado promove um enxugamento enquanto provedor (ainda que mantenha fortemente seu papel controlador) e ignora o discurso legislativo da década de 1980 que enfatizava a difusão do espanhol para a integração latino-americana, delegando as tomadas de decisão à Espanha.

Ao que tudo indica, estaremos fadados ao monolingüismo. Historicamente, a legislação previu espaço para várias línguas estrangeiras no contexto escolar, porém,

predominou o monopólio da língua inglesa, ainda que este idioma raramente tenha deixado de ser língua estrangeira, mantendo sempre seu papel de língua do Outro falante (geralmente detentor do império), que poucas vezes desestrangeirizou-se num contínuo complexo. Nesse contexto, o ensino da língua espanhola enquanto disciplina curricular, diante das poucas condições propiciadas pelo Estado para que seja ofertada com qualidade, remete-nos à condição sócio-histórica estabelecida de monolíngües.

Apesar de o Estado parecer imune às manifestações, este trabalho é concluído como mais uma forma de resistência de uma memória para que o espanhol seja difundido como língua multidimensional e intercultural no território brasileiro, saindo do lugar de língua parecida, logo fácil, e que não precisa ser estudada e ocupando o espaço de uma possibilidade a mais de subjetivação, de fazer-se outro, fortalecendo nossa identidade latino-americana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIO, Gonzalo. *Situación actual y perspectivas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera a brasileños*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 21-25 de noviembre de 2005. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/publica.html> [Acesso: 10/10/2006]

ABURRE, Maria Bernadete Marques. In: XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (orgs.) *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.

AGUILERA REIJA, Beatriz et alii. *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular, 1996.

ALMADOZ, María Rosa & VITAR, Ana. “Caminhos da inovação: as políticas e as escolas” In: VITAR, A; ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. (orgs.) *Gestão de Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha*. Brasília: Líber Livro, 2006.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

AMARAL, Vera Lúcia do. *Análise Crítica de Dicionários Escolares Bilíngues Espanhol-Português: Uma Reflexão Teórica e Prática*. Tese (Doutorado em Letras). UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis – Assis/SP, 1995.

APEESP. *Carta São Paulo*, documento do I Fórum de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – Formação de professores: demandas e desmandos (Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – APEESP) em 17 de março de 2007. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/frames.php?pagina=conteudo&opcao=boletim> [acesso: 27/05/2007.]

ARISTÓTELES. *Política*. Texto integral. Tradução: Pedro Constantin Tolens. São Paulo: Martin Claret, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1978.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

BARBOSA, R.A.: *Mercosul quinze anos*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2007.

BARDACH, Eugene. *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas*. México: Centro de Documentación y Docencia Económicas, 1998.

BARRO, A.; JORDAN, S.; ROBERTS, C. La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. In: BYRAM, M. & FLEMING, M. (Org) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

BECKER, I. *Manual de Español*. São Paulo: Nobel, 1945.

BEIN, Roberto. Los idiomas del MERCOSUR. *Revista Todavía* – maio de 2002. Disponível em: http://www.revistatodavia.com.ar/notas/bein/frame_bein1.htm [Acesso: 01/out/2008].

BOBBIO, Noberto et al. *Dicionário de política*. Tradução: Carmen Varriale et al. v.2, 5.^a ed. Editora UNB. São Paulo, 2000.

BOHN, Hilário I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, Universidade Católica de Pelotas, 2000 (117-138)

BOTANA, Cecília Martha. *As águas turvas dos discursos. Uma análise em torno da dualidade espanhol-castelhano no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Niterói: UFF, 2006. 113p.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. PP. 156-183.

BRASLAVSKY, Cecília. As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no ensino médio do Cone Sul na década de 90. *Seminário Internacional “Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio”*. Junho de 2000. Disponível em: www.mec.gov.br/seb/pdf/novastend.pdf [Acesso: 10/09/08].

BRIZ, A. *Cuadernos de Lengua Española - El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros, 1998.

BROWN, H.D. *Principles of language and teaching*. 3.ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.

BUENO, Maria Sylvia S. *Experiências Exitosas, Experiências Duvidosas...* Educação em Revista, Belo Horizonte, n.º 37, Jul. 2003.

_____. *Curso “Tópicos especiais sobre o ensino médio e educação profissional”*, ministrado durante o segundo semestre de 2007 no programa de pós-graduação em educação da UNESP/Marília.

BUGEL, Talia. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Campinas: IEL/Unicamp, 1998.

_____. *A macro- and micro-sociolinguistic study of language attitudes and language contact: Mercosur and the teaching of spanish in Brazil.* Tese de Doutorado (Philosophy in Spanish). Urbana, Illinois: University of Illinois, 2006.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização & Lingüística.* São Paulo: Scipione, 1996.

CALVET, Louis-Jean. *La guerra des langues et les politiques linguistiques.* Hachette Littératures, 1999.

_____. Site oficial: <http://pagesperso-orange.fr/Louis-Jean.Calvet/accueil.htm> [Acesso: 03/11/2008]

_____. *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation.* Plon, 2002a.

_____. *Sociolingüística: uma introdução crítica.* Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002b. [Original: *La sociolinguistique.* Paris: P.U.F. 1993]

_____. *Lingüística y colonialismo.* Tradução: Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. [Original: *Linguistique et colonialisme.* Petite Bibliothèque Payot. Paris, 2002]

_____. *As políticas lingüísticas.* Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007. [Original: *Les politiques linguistiques.* Paris, P.U.F, 1996]

_____. En América del Sur hubo una masacre lingüística. Entrevista concedida a reporter Silvina Frieria, publicada no jornal *Página 12.* Buenos Aires, 29 de Setembro de 2008. Disponible en-línea: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-11467-2008-09-29.html> [Acesso: 29/Set/2008]

CANALE, M. e SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.* In: *Applied Linguistics*, vol. 1, n.º 2, 1980.

CASTILHO, Ataliba. In: XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (orgs.) *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística.* São Paulo: Parábola, 2003.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. A propósito da Lingüística Aplicada. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, vol. 7 Campinas: 1986.

_____. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil In: *DELTA* Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, p. 385-418, 1999.

CELADA, Maria Teresa. Um equívoco histórico In: *Cuadernos hispanoamericanos.* Monográfico: Español/Português: diálogos. Madrid, n.º 570, 1997. pp. 30-44.

_____. *Espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira*. 275 f., Tese (Doutorado). IEL/UNICAMP, 2002.

_____. “De prisa, de prisa, oye, Brasil” In: *Unidad en la diversidad*: Portal informativo sobre la lengua castellana. Noviembre de 2006. Disponível on-line: http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2006/nov_06/opinion_021106.htm [Acesso: Dez/2006]

_____. Acerca del gesto que fundó una manera de interpretar la lengua española en Brasil. *Revista Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Suplemento: El Hispanismo en Brasil. Brasília: Thesaurus, 2000. p.35-58.

_____. & RODRIGUES, F.S.C. *El español en Brasil: actualidad y memoria*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, España, 2005.

_____. & GONZALEZ, Neide. Los estudios de lengua española en Brasil. *Revista Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Suplemento: El Hispanismo en Brasil. Brasília: Thesaurus, 2000. p.35-58.

CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs) *Lingüística Aplicada*. São Paulo: EDUC, 1992.

CAPES, Banco de teses. Disponível on-line: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> [Acesso: 27/05/2008]

CHAREILLE, Samantha. Planificación lingüística y constitución de un bloque regional: El caso del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y de Chile. In: *Language Problems & Language Planning*, v. 27, n.1, 2003, pp. 63–70.

_____. L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux: le cas du MERCOSUR en Amérique du Sud. In: *Terminogramme*, n.º 99-100. Géostratégies des langues, les publications du Québec, 2001, pp. 129-160.

CMC – COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES/ASSOCIACIÓN COLÉGIO ESPAÑOL DE SÃO PAULO. *Colección de Grabados Antiguos*, 1987.

COLL, Cesar. *A reforma curricular brasileira*. Entrevista concedida em Barcelona, em 2 de junho de 1999, à Jean Lauand e Elian Alabi Lucci. Adaptação e compilação de Ana de Oliveira.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASÍLIA. Site oficial: www.mec.es/sgci/br Acesso: Out/2008.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Colección Monografías ASELE, n.º 6. Málaga, 2004.

_____. La enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil y la importancia del enfoque adoptado. In: *XI Congreso Brasileño de Profesores de Español*, 2007, Salvador. Actas del XI Congreso Brasileño de Profesores de Español. Brasília: Thesaurus Editora de Brasília, 2007. p. 492-499.

DAGNINO, Renato Peixoto. Metodologia de Análise de Políticas Públicas. GAPI-UNICAMP. Extraído de: _____ et alii. *Gestão Estratégica da Inovação: metodologias para análise e implementação*. Taubaté: Editora Cabral Universitária, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm#1a> [Acesso: 13/05/2007]

DAHER, Del Carmen . Enseñaza de español y políticas lingüísticas en Brasil. In: *Revista Hispanista*, v. VI, p. 1-12, 2006. Disponível on-line: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm> [acesso: abril/07]

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, n.º 2, 2005. pp. 181-196.

DAVIS, Eduardo. *Español se expande no Brasil e vale prêmio a Lula*. Agência EFE de Notícias. Brasília, 11 de outubro de 2008.

DUSSEL, Inés. *El curriculum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales*. Flasco/Série Documentos e Informes de Investigación, n.152, 1994.

DYE, T.R. *The policy analysis*. Alabama: The University of Alabama Press, 1976.

EL PAÍS. *El Gobierno ofrece a Lula cooperación para formar profesores de español en Brasil*. Reportagem publicada em 10-08-2005 na edição impressa e disponível em: www.elpais.es, Tradução sob o título: Madri oferece a Lula cooperação para formar professores de espanhol no Brasil, publicado em 11-08-2005 no site do UOL: <http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/elpais/2005/08/11/ult58lu1379.jhtm> [Acesso em: Set/05]

ESTEVEVES, Antonio Roberto. *Algumas reflexões sobre o ensino do espanhol no Brasil*. 2006.

FANJUL, Adrián Pablo. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, Uberlândia 20 (1) 165-183, jan./jun., 2004.

FARACO, Carlos Alberto “Guerras em torno da língua – questões de política lingüística” In: _____ (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001a.

_____. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001b.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FORTES, Arcélio Alves. *Política e planejamento lingüístico para o MERCOSUL: uma análise dos livros didáticos de espanhol usados em Alagoas*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pernambuco: UFPE, 2004. 119p.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadey da & GENTILI, Pablo. *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIMENEZ, Telma. "Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga": espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: *IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras*, 2002, Londrina. Anais do IX EPLE. Londrina : APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

GONZÁLEZ, M.M. El hispanismo en Brasil. In: II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid. Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Madrid: Real Academia Española, Instituto Cervantes, 2001. Disponível on-line: http://www.congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm Acesso: 31/maio/2009.

GONZÁLEZ, N. T. M. *Lugares de interpretação do fenômeno de aquisição de línguas estrangeiras*. Estudos Lingüísticos, Campinas, 2004.

_____. *A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer*. Texto apresentado no 5º Congresso Brasileiro de Hispanistas 2008. Disponível on-line: <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2008/100201-situacion-actual-de-la-ensenanza-de-espanol-en-brasil.php> [Acesso: 03/10/2008].

GUATTARI, F. O capitalismo mundial integrado e a revolução molecular. In: ROLNIK, S. (org.) *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de Línguas na América Latina. In: *Relatos – junho 2001*, n.º 07. Campinas, SP.

HAM, Cristopher; HILL Michael. *The policy process in the modern capitalist state*. Londres, 1993.

HAMEL, Rainer Enrique. “Regional Blocs as a Barrier against English Hegemony: The Language Policy of Mercosur in South America”. In: MAURIS, JACQUES ; MORRIS, MICHAEL A. (eds.) *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. pp.: 111-142.

HERRERO, Antonieta Andión. Variedades del español y su enseñanza en el marco de E/LE: el caso de Brasil [Hojas de trabajo]. In: *Curso Interuniversitario de Actualización para profesores de Español en Brasil*. Julio de 2007. São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie/Universidad Nacional de Educación a Distancia/Consejería de Educación de España (Embajada de España).

HYMES, D. *On communicative competence* (extracts). In: Brumfit, C.J. e K. Johnson (Orgs.) *The Communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Caderno CEDES, ano XXI, n.º 55, nov. 2001. Disponível on-line: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> Acesso: 01/09/2008.

INSTITUTO CERVANTES. Site oficial: <http://cvc.cervantes.es> [Acesso: 25/02/2007].

IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística. “Quem Somos – Apresentação”. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/> Acesso: 08/06/2008.

IRALA, V.B. *A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço* In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, N.º 2, 2004.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970.

JIN, L. & CORTAZZI, M. *La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?* In: BYRAM, M. & FLEMING, M. (Org) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

KRAMSCH, C. *El privilegio del hablante intercultural*. In: BYRAM, M. & FLEMING, M. (Org) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit, 1976.

LAS LENGUAS Y LA EDUCACIÓN, texto divulgado durante o I Congreso de laS lenguaS, disponível em: <http://www.laslenguas.org.ar> [Acesso em 05/09/2005]

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

LEMOS, Marilene Ap. *O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. Dissertação de mestrado (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana). São Paulo: DLM-FFLCH-USP, 2008.

LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez. 2004, n.º 27, p. 5-27.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. “Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização”. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, nº.80, setembro/2002, p. 389-403.

_____. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: _____. & MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio* Disponível on-line: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273a.htm>
Acesso em: 10/02/2008.

LÜDKE, M.& ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino. “ Considerações sobre a natureza do trabalho científico” In: _____ & MAIA, Graziela Zambão Abdian& LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate (Orgs.) *Pesquisa em educação: passo a passo*. Marília: Edições M₃T, 2007.

_____. Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate “Constituição de objetos de estudo” In: _____. (Orgs.) *Pesquisa em educação: passo a passo*. Marília: Edições M₃T, 2007.

MATTOSO, J. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1996.

MARTINS, Nélia de Almeida. *O espanhol em Belém: atitudes representações e políticas lingüísticas*. Dissertação (Mestrado em Letras). Cidade: Universidade Federal do Pará, 2005. 155p.

MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA, Site Oficial: <http://www.memorial.sp.gov.br>
[Acesso: 17/Out/08]

MEJÍA, Ronald Tenorio. *Política lingüística e política de ensino de espanhol no Brasil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Brasília: UNB, 1998. 153p.

MIRANDA, M. G. Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais para a América Latina. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, mar. 1997. Pp. 37-47.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil: logros, dificultades y falsas creencias. *Revista de Occidente*, 240, 2001 pp. 82-89.

_____. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Planificación lingüística en España In: BARROS, L. G.; COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. de A. (Orgs.). *Hispanismo 2004: Língua Espanhola*. Florianópolis: UFSC/ABH, 2006.

_____. Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. In: *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

NASCENTES, A. *Gramática da língua espanhola para uso de brasileiros*. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1934.

OLIVEIRA, Ana de. *A disciplina escolar história no Colégio Pedro II: reinterpretaciones curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI*. Dissertação de Mestrado (Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2006.

OLIVEIRA, Ênio de. *Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado (Lingüística Aplicada). Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. “Política Lingüística na e para além da Educação Formal”. In: *Estudos Lingüísticos XXXIV*. Campinas, 2005. pp. 87-94.

ORLANDI, E.P. (Org.) *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. “Confronto pela linguagem” In: _____. (Org.) *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

OSORIO, Ester Myriam Rojas. Pensando en una identidad regional del MERCOSUR. In: LAFACE, Antonieta; TASHIRO, Eliza Atsuko; CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo; SILVA, Maria do Rosário Gomes Lima da (Orgs.) *Estudos lingüísticos e ensino de línguas*. São Paulo: Arte & Ciência/UNESP, 2006. Pp. 227-235.

PAIVA, V.L.M.O. *Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras*. Site: <http://www.veramenezes.com/amfale2.htm> [Acesso em: Set/2005]

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: Kátia Mota; Denise Scheyerl. (Org.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, v. 1, p. 115-146.

PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. *O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. 164p.

PICANÇO, D.C.L. *História, memória e ensino de espanhol*. Curitiba, Ed. UFPR, 2003.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social*. Editora Atlas: São Paulo, 1989

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. “A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas”. In: *Hispanismo 2004*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004. pp.177-189.

_____. *Relações entre Estado, Leis e Línguas Estrangeiras no Brasil: o discurso legislativo de 1958 a 2000*. Relatório apresentado para o exame de qualificação (Doutorado em Língua Espanhola). São Paulo: FFLCH/USP, 2008. [Título provisório, pesquisa em andamento]

RODRIGUES, Aryon. *As Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola.1986.

_____. Línguas indígenas. 500 anos de descoberta e perdas. *DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 9, pp.82-104. 1993.

SERRANI, Silvana Mabel. Por uma política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogia de lenguas In: ORLANDI, E.P. (Org.) *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. A Formação do Professor e Currículo de Língua In: _____ *Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo, Leitura, Escrita*. Campinas: Editora Pontes, 2005. Pp. 13-58.

SELINKER, Larry. “Interlanguage” In: *IRAL*, Vol. X/3, August, 1972.

SOUSA, G. N. (2007). *Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Dissertação de mestrado (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana). São Paulo: DLM-FFLCH-USP, 2007.

SOUZA, Fábio Marques; GAMA, Angela Patricia Felipe. Jogos Discursivos: dominação e resistência na América Latina In: *Revista Medições*, v. 10, n. 2, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Jul./Dez. de 2005. Pp.:105-114.

_____. CRUZ, M.L.O.B.; LIMA, L.F.M. Aquisição lingüístico-cultural de Espanhol-Língua Estrangeira (E-LE) mediada pelo cinema: um estudo de representações. In: PINHO, S.Z. ; SAGLIETTI, J.R.C. (Orgs.). *Núcleos de Ensino - Projetos de 2004*. São Paulo: UNESP/PROGRAD, 2006, v. 1.

_____. CRUZ, M.L.O.B.; LIMA, L.F.M. Adquisición de Español-Lengua Extranjera por brasileños, ¿cuál variante enseñar?: la pluralidad lingüística y cultural mediada por el cine. In: *I Congreso de laS LenguaS*, 2004, Rosario. Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilíngue. Rosario : Hombre Nuevo/MNER/IMPA, 2004.

_____. CRUZ, M.L.O.B.; GAMA, A.P.F. “Aquisição de Línguas Estrangeiras em uma perspectiva intercultural” In: PINHO, S.Z. & SAGLIETTI, J.R.C. (Orgs.). *Núcleos de Ensino - Projetos de 2006*. São Paulo: UNESP/PROGRAD [no preto].

STÖER, Stephen; CORTESÃO, Luisa. *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

STEIN, Carla Machado de Sá. *Um paralelo entre o curso de Letras Espanhol no Estado de Santa Catarina e os Movimentos do Mercosul*. Dissertação (Mestrado em Educação). São José: UNIVALI, 2005. 95p.

STURZA, Eliana Rosa. *Línguas de Fronteiras e Política de Línguas: uma história das idéias lingüísticas*. Tese (Doutorado em Lingüística). Campinas: IEL/UNICAMP, 2006. 180p.

SALGADO, Eduardo; NAPOLITANO, Guiliana; MESQUITA, Rodrigo. O Espanhol que assusta: o Brasil é hoje a grande arena do Santander, novo dono do Real e banco mais agressivo do mundo. O que muda no mercado financeiro nacional com o incrível avanço dos espanhóis. *REVISTA EXAME*, Edição 904, Ano 41, n.º 20 – 204/10/2007 p. 20 e 24.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1970.

SIGNORINI, I.: Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: IGNORINI, I. ; CAVALCANTI, M. C., orgs. (1998): *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-110.

SILVA, Odair Luiz da. *A diversidade léxica em livros didáticos de língua espanhola: descrição e análise*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista –FCLAR/UNESP – Araraquara, 2003.

TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

THOMAZ, Karina Mendes. *A língua portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização lingüística*. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2005.

VALLE, José del. La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. In: WRIGHT, Roger; RICKETTS, Peter (Ed.). *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*. Delaware: Juan de la Cuesta, 2005. p. 391-415. Disponível em: <http://www.elcastellano.org/ns/edicion/2006/septiembre/delvalle.html> [Acesso: 26/03/2007].

_____. Página Web: http://web.gc.cuny.edu/Hispanic/faculty/jose_del_valle.html [Acesso em 28/05/2008]

_____. & VILLA, L. La lengua como recurso económico: Español S.A. y sus operaciones en Brasil. In: DEL VALLE, J. (org.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert. 2007, pp .81-127.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZILLES, Ana Maria Stahl. “Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos” *In*: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

Textos Oficiais

TRATADO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM MERCADO COMUM ENTRE A REPÚBLICA ARGENTINA, A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, A REPÚBLICA DO PARAGUAI E A REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI, Assunção, 26 de março de 1991. Disponível em: <<http://www.mercosur.org.uy>>. Acesso em: 19 de abril de 2005.

PROTOCOLO DE OURO PRETO. PROTOCOLO ADICIONAL AO TRATADO DE ASSUNÇÃO SOBRE A ESTRUTURA INSTITUCIONAL DO MERCOSUL, Ouro Preto, 17 de dezembro de 1994, Disponível em: <<http://www.mercosur.org.uy>>. Acesso em: 19 de abril de 2005.

BRASIL. *Constituição Federal*, de 05/10/1988.

_____. *Lei n.º 11.161, de 5/08/2005*: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm Acesso: maio/2008.

_____. *Lei n.º 10.172, de 09/01/2001*: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm Acesso: set/2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras* Brasília: MEC, ????

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa de melhoria e expansão do ensino médio: projeto escola jovem (síntese)*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Estrangeira)*, Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa de melhoria e expansão do ensino médio: projeto escola jovem (síntese)*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei n.º 11.161/2005. Parecer Homologado, despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 10/06/2008. Disponível on-line: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf [Acesso: 12/08/2008]

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Proposta curricular de língua estrangeira moderna - espanhol: 1º grau*. Disponível em: <http://www.cmariocovas.sp.gov.br> [Acesso: 06/06/2008].

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SANTANDER BANESPA. UNIVERSIA. INSTITUTO CERVANTES. *¡Oye! Espanhol para profesores*. Guia do Professor-aluno. 2006.

_____. SEE/CENP. *Oficina curricular de espanhol – Ciclo II*. São Paulo, 2007.

ESPAÑA. *Constitución Española del 9 de diciembre de 1931*. Disponible en-línea: <http://www.icsi.berkeley.edu/~chema/republica/constitucion.html> [Acesso: 21/05/2008].

_____. *Constitución Española de 1978*. Disponible en-línea: <http://www.valencianet.com/constitucion/> [Acesso: 21/05/2008].

Legislação CEL

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto n° 27.270, de 10/08/87*: cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.

_____. *Resolução SE n° 06, de 22/01/2003*: dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centros de Estudos de Línguas.

_____. *Resolução SE n° 113/04, de 21/12/2004*: altera dispositivos da resolução SE n° 06/2003, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas.

_____. *Resolução SE n° 91/05, de 13/12/2005*: acrescenta dispositivo à resolução SE n°06/2003, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas.

Decreto n° 27.270, de 10/08/87: cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.

ANEXO I:

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.

ANEXO II:

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 10/06/2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Estadual de Educação de Sergipe UF: SE

ASSUNTO: Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005.

RELATORA: Maria Beatriz Luce

PROCESSO Nº: 23001.000108/2006-91

PARECER CNE/CEB Nº: 18/2007

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 8/8/2007

I – RELATÓRIO

O Conselho Estadual de Educação de Sergipe, por meio do Of. nº 106/CEE, de 19 de abril de 2006, firmado por sua Presidenta, Marlene Alves Calumby, e protocolado neste CNE, em 16/5/2006, solicita esclarecimentos sobre cinco questões originadas na implementação da Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que “dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola”.

As dúvidas apresentadas são literalmente as seguintes:

- 1 – A instituição de ensino que oferece no Ensino Médio a Língua Espanhola como Língua estrangeira obrigatória, em atendimento ao que determina o inciso III do Art. 36 da Lei no 9.394/96, já estará também atendendo ao disposto na Lei no 11.161/2005 ou deverá tornar a Língua Espanhola oferecida de matrícula facultativa para o aluno e inserir no seu currículo, em caráter obrigatório, uma outra língua estrangeira moderna (Inglês, Francês, etc.)?
- 2 – Será permitido o oferecimento de apenas uma língua estrangeira moderna à instituição de ensino que pretenda incluir no seu currículo, em caráter obrigatório, a Língua Espanhola?
- 3 – Poderá a instituição de ensino disponibilizar, no ato da matrícula, o oferecimento da Língua Espanhola e de outra língua estrangeira moderna para que o aluno faça sua opção por apenas uma delas?
- 4 – Deverá constar, na documentação de conclusão de curso ou guia de transferência do aluno, a serem emitidos pela instituição oficial de Ensino Médio, o registro da Língua Espanhola cursada em Centro de Estudos de Língua Moderna ou em outras instituições?
- 5 – Considerando que a oferta da Língua Espanhola tem a mesma determinação legal exarada para o Ensino Religioso, de oferta obrigatória para a escola e matrícula facultativa para o aluno, podemos definir que o Parecer CNE/CP no 5/97, cuja orientação é de que a oferta do Ensino Religioso tenha sua carga horária acrescida à carga horária mínima exigida, portanto extrapolando esta, deverá nortear a oferta da Língua Espanhola?

Análise

A consulta em tela apresenta-se como a primeira oportunidade para que este Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, exerça sua competência de analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino (art. 7º, § 1º, alínea f da Lei 4.024/1961 com a redação dada pela Lei 9.131/1995), em relação à Lei nº 11.161/2005, que mais recentemente dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio.

Assim, ao providenciar os esclarecimentos solicitados pelo Conselho Estadual de Educação de Sergipe, que nos parecem pertinentes também para os demais entes federados, e ensejam a constituição da devida tessitura curricular nacional, ainda que sempre valorizados os espaços das especificidades regionais e da autonomia dos projetos pedagógicos escolares, neste Parecer queremos também comentar que:

- É de todo meritória a iniciativa normativa que confere especial importância ao ensino da Língua Espanhola, determinando sua oferta em todas as escolas do País.
- Contudo, o texto da Lei nº 11.161/2005 apresenta-se com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Por estas razões justifica-se sobremaneira o tratamento das dúvidas já suscitadas na aplicação da Lei em questão, neste ato normativo, bem como a complementar orientação dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal, nas respectivas competências, conforme prevê seu próprio art. 5º.

Referências primárias

A referência mais primária para a interpretação dos novos preceitos legais sobre o ensino da Língua Espanhola reside na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9.394/96, art. 26), que dispõe para a Educação Básica:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, 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. (Lei 9.394/96, art. 26).

Já para os currículos do Ensino Médio a mesma Lei estabelece 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 (Lei 9.394/96, art. 36, III).

A partir destas referências, inserem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98), que rezam:

Artigo 11 Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que:

V - a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada.

Vale lembrar que estes dispositivos vieram encontrar nas escolas brasileiras efeitos da Lei de Diretrizes e Bases anterior, a Lei nº 5.692/71, com currículos e formação de professores impregnados por acordos internacionais da época e pelas forças da globalização, ou seja tendo como amplamente predominante a oferta de língua inglesa. A escassez de recursos verificada durante os primeiros dez anos da nova LDB, no Ensino Médio público, pouco alterou o quadro de evidente limitação nas condições de diversidade e de qualidade do ensino, inclusive no que tange à oferta de língua estrangeira. As disparidades regionais, neste particular, merecem igual atenção¹ e uma preocupação mais exacerbada com a infra-estrutura, formação de professores e possibilidades de formação continuada nas redes escolares estaduais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Da Lei nº 11.161/2005 à sua interpretação

A Lei nº 11.161, publicada em 5 de agosto de 2005, apresenta-se como uma Lei ordinária, sem fazer referência explícita a outra ordem normativa. Não altera, pois, qualquer dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou de qualquer outra Lei Federal.

“Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola”, com as seguintes especificações de organização curricular:

- oferta obrigatória pela escola no Ensino Médio (art. 1º caput);
- oferta facultada nos anos finais do Ensino Fundamental (art. 1º, §2º);
- matrícula facultativa para os alunos (art. 1º caput);
- implantação gradativa nos currículos do Ensino Médio a completar-se em cinco (5) anos, ou seja até 2010 (art. 1º caput e §1º);
- nas escolas públicas, o ensino de Língua Espanhola deve ser feito no horário letivo regular (art. 2º);
- nas escolas privadas, o ensino de Língua Espanhola poderá ser no horário letivo regular ou por meio de outras estratégias (art. 4º).

A mesma Lei, no art. 5º, salienta a competência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal para “emitir as normas necessárias” à sua execução, “de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada e conclama a União a estimular e apoiar os sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal, no âmbito da política nacional de educação (art. 6º).

Surgem, então, as primeiras dúvidas quando os órgãos normativos dos sistemas estaduais de ensino tratam de realizar sua função precípua de orientação normativa e de supervisão dos respectivos estabelecimentos escolares.

1. Nas regiões Sudeste e, notoriamente, Sul as raízes culturais de imigrações mais fortes têm marcado presença nos currículos escolares, também com a oferta de língua e cultura italiana, alemã e outras; ao mesmo tempo, a crescente urbanização das fronteiras e o trânsito profissional e turístico do Mercosul já têm motivado a oferta de Língua Espanhola e cultura hispano-americana.

1 – A instituição de ensino que oferece no Ensino Médio, a Língua Espanhola como Língua estrangeira obrigatória, em atendimento ao que determina o inciso III do art.36 da Lei no 9.394/96, já estará também atendendo ao disposto na Lei no 11.161/2005 ou deverá tornar a Língua Espanhola oferecida de matrícula facultativa para o aluno e inserir no seu currículo, em caráter obrigatório, uma outra língua estrangeira moderna (Inglês, Francês, etc.)?

Consideramos que a oferta da Língua Espanhola já está concretizada, se esta é a língua escolhida pela comunidade como primeira, ou seja, para ser a obrigatória. Neste caso, será uma outra (como as línguas inglesa, francesa ou ...) a língua estrangeira moderna que comporá o currículo escolar, em atendimento ao inciso III do artigo 36 da LDB, podendo a segunda língua ou outras, se for possível diversificar a oferta facultativa, ser escolhida em razão das disponibilidades no corpo docente.

Entretanto, caberá destacar que se a Língua Espanhola é a obrigatória em determinada escola, não se aplicará o indicado na Lei nº 11.161/2005, art. 1º, caput, concernente à matrícula facultativa. Nesse caso, a matrícula será obrigatória para o aluno, restando para matrícula facultativa do aluno a segunda língua moderna (e as demais, se houver) ministrada na escola.

2 – Será permitido o oferecimento de apenas uma língua estrangeira moderna à instituição de ensino que pretenda incluir no seu currículo, em caráter obrigatório, a Língua Espanhola?

Entendemos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional precipuamente com o inciso III do seu artigo 36, que toda e qualquer escola deve positivamente oportunizar aos seus alunos de Ensino Médio a aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras modernas: uma obrigatória, que é objeto de estudo de todos os estudantes e escolhida como tal pela deliberação coletiva da própria comunidade escolar; e, no mínimo, mais uma outra língua estrangeira, determinada(s) “dentro das disponibilidades da instituição”.

Sendo assim, entende-se que não é permitido “o oferecimento de apenas uma língua estrangeira moderna”, no Ensino Médio, ainda que esta seja aquela cuja oferta é obrigatória em todas as escolas, a Língua Espanhola.

E não será demais retomar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no inciso III, do seu artigo 36 define com clareza: o currículo do Ensino Médio deve incluir uma língua estrangeira moderna obrigatória e mais uma segunda, em caráter optativo. Daí fica incoerente cogitar que um componente curricular possa ser a uma só vez o primeiro e o segundo, o obrigatório e o facultativo.

Ademais, cabe a reflexão sobre o fundamento desta exigência – a da oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras. Este é o das finalidades da Educação Básica, para o exercício da cidadania e para progredir no trabalho e nos estudos; e o da garantia de “padrão de qualidade” (art. 3º, IX). Assim também orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando enfatizam a importância das linguagens e das competências de comunicação, inclusive em línguas estrangeiras.

3 – Poderá a instituição de ensino disponibilizar, no ato da matrícula, o oferecimento da Língua Espanhola e de outra língua estrangeira moderna para que o aluno faça sua opção por apenas uma delas?

Aqui, cabe iniciar a análise retomando a noção de que não apenas é devida a oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, como também de que cabe decisão de cada comunidade escolar sobre qual destas é a obrigatória para todos os estudantes de Ensino Médio sob sua jurisdição. Assim sendo, ao aluno do Ensino Médio só poderá caber a opção de inscrever-se ou não para estudar uma segunda (ou até terceira língua estrangeira moderna, se a escola puder oferecê-la); uma será sempre obrigatória e comum a todos os estudantes de determinada escola, apenas as demais podem lhes ser individualmente facultativas. E, sendo línguas estrangeiras modernas um importante componente do currículo escolar, este deve ser oferecido no horário regular de aulas, como bem indica o art. 2º da Lei nº 11.161/2005, para as escolas mantidas pelo poder público. Isto posto, merece nossa consideração uma outra noção relativa à completude da formação estudantil e ao valor da amplitude, diversificação e flexibilidade curricular; a opção de um aluno por não realizar estudos de uma segunda língua estrangeira não poderá significar redução das horas diárias mínimas de frequência à escola ou, melhor, do plano de estudos mínimo de cada escola. Em muitos casos, portanto, a opção do aluno será entre uma ou outra língua estrangeira moderna facultativa ou entre a(s) língua(s) moderna(s) e outros componentes curriculares (sejam estes temas, matérias, disciplinas, práticas, projetos, ...).

4 – Deverá constar, na documentação de conclusão de curso ou guia de transferência do aluno, a serem emitidos pela instituição oficial de Ensino Médio, o registro da Língua Espanhola cursada em Centro de Estudos de Língua Moderna ou em outras instituições?

Esta questão permite-nos salientar que a Lei nº 11.161/2005 introduz dois termos estranhos à legislação e normas educacionais brasileiras, sob a forma de substantivos próprios: Centros de Ensino de Língua estrangeira e Centro de Estudos de Língua Moderna. Curiosamente, o primeiro mandado implantar-se nos “sistemas públicos de ensino” (outro termo verdadeiramente

esdrúxulo à legislação, normas e teorizações no Brasil); e o segundo para ser eventualmente acessado pelos alunos da rede escolar privada. Daí a oportunidade de registrar nossa curiosidade sobre a origem destes termos e da concepção, ou melhor, da recepção pelos legisladores do País deste tipo de instituição no âmbito da “educação escolar” e da Educação Básica dos brasileiros. E, sobretudo, podemos aproveitar esta oportunidade para consignar nossa dúvida sobre a legalidade de elemento desta natureza, em caráter impositivo para a arquitetura institucional dos sistemas de ensino e dos órgãos executivos dos entes federados.

Mais diretamente sobre o ponto questionado, consideramos que todos os componentes curriculares devem constar nos históricos escolares individuais; ou seja, na documentação de conclusão parcial ou final do Ensino Médio de cada estudante deve, sim, constar o registro da aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, da obrigatória e das facultativas, se realizadas. Um histórico escolar é o relatório do plano de estudos realizados pela pessoa; como tal, deve ser o mais completo e informativo possível. Isto vale tanto para o ensino público como privado.

Então, caso um sistema de ensino conte ou venha a contar com instituição especializada no ensino de línguas estrangeiras modernas, que atue de forma complementar ou subsidiária às suas escolas, integrando o esforço pedagógico no projeto de educação escolar, nas condições que devem ser garantidas pelo Poder Público, é pertinente indicar esta vinculação. Contudo, é preciso que esta instituição e a relação desta com as escolas públicas e privadas sejam adequadamente regulamentadas e supervisionadas pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino. O mérito da valorização do ensino da Língua Espanhola, interposto pela Lei nº 11.161/2005, ou do ensino de quaisquer outras línguas estrangeiras modernas não poderá ser realizado se houver hipótese de relaxamento nos requisitos de qualificação e de valorização dos profissionais da área e das condições funcionamento e de ensino. Tais instituições poderão justificar-se pelos ganhos sistêmicos de eficiência e eficácia do trabalho concentrado, de um corpo docente especializado e de infra-estrutura excepcional.

Se escolas privadas pretenderem o concurso de instituições extra-escolares, conforme admite o artigo 4º da Lei nº 11.161/2005, deverão proceder à prévia regulamentação desta relação interinstitucional, na forma determinada pelo respectivo Conselho de Educação.

5 – Considerando que a oferta da Língua Espanhola tem a mesma determinação legal exarada para o Ensino Religioso, de oferta obrigatória para a escola e matrícula facultativa para o aluno, podemos definir que o Parecer CNE/CP no 5/97, cuja orientação é de que a oferta do Ensino Religioso tenha sua carga horária acrescida à carga horária mínima exigida, portanto extrapolando esta, deverá nortear a oferta da Língua Espanhola?

Entendemos, preliminarmente, que a natureza epistemológica e pedagógica do componente curricular ensino religioso é distinta do de língua estrangeira moderna. Segundo, o ensino religioso foi ordenado, na Lei nº 9.394/96, apenas por meio do artigo 33; e este diz tão somente respeito à oferta em escolas públicas de Ensino Fundamental. Já a Lei nº 11.161/2005, em tela, dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola em escolas públicas e privadas de Educação Básica, tratando a matéria como de oferta obrigatória só no Ensino Médio. Ainda, o ensino religioso é sempre facultativo para o aluno das escolas públicas. A analogia proposta mostra-se, conseqüentemente, precária; e por isso não nos parece recomendável.

Tratemos, pois, da questão do horário e da carga horária que objetiva a dúvida na epígrafe.

Para a Educação Básica, a Lei nacional preconiza “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Lei 9.394/96, art. 24, I).

Grifamos os mínimos nacionais, aplicáveis no caso igualmente ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental – anos finais. Por certo podem (e deveriam) os sistemas de ensino e estabelecimentos escolares estabelecer e/ou incentivar sobre quantitativos superiores, que seriam por certo também aplicáveis para a oferta de Língua Espanhola.

Ademais, como já salientamos, sendo línguas estrangeiras modernas um importante componente do currículo escolar, este deve ser oferecido no horário regular de aulas, como bem indica o art. 2º da Lei nº 11.161/2005, para as escolas mantidas pelo poder público. Isto posto, merece nossa consideração uma outra noção relativa à completude da formação estudantil e ao valor da amplitude, diversificação e flexibilidade curricular; a opção de um aluno por não realizar estudos de uma segunda língua estrangeira não poderá significar redução das horas diárias mínimas de frequência à escola ou, melhor, do plano de estudos mínimo de cada escola. Não poderia, também significar, que sua opção por estudar mais de uma língua estrangeira, no Ensino Médio ou mesmo no Ensino Fundamental, seja feita fora dos horários e condições regulares da vida escolar. As atividades de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, obrigatória e facultativas, são componente curricular, compromisso dos alunos e dos profissionais envolvidos.

Concluindo, podemos expressar a expectativa de que a oferta da Língua Espanhola venha para qualificar a Educação Básica, trazendo mais diversidade ao conjunto de conhecimentos e potencialidades dos estudantes, bem como ao corpo docente escolar. É para somar em motivação e experiências educativas.

II – VOTO DA RELATORA

Manifesto-me no sentido de que as análises e interpretações acima elaboradas, em resposta à consulta do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, sejam consideradas uma orientação da Câmara de Educação Básica para a aplicação da Lei nº 11.161/2005.

Brasília(DF), 8 de agosto de 2007.

Conselheira Maria Beatriz Luce – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.
Sala das Sessões, em 8 de agosto de 2007.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente
Conselheira Maria Beatriz Luce– Vice-Presidente

Disponível on-line: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf

[Acesso: Junho/09]