



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GUILHERME SACHS

**A OBRIGATORIEDADE DA OFERTA DE ESPANHOL NO
ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA ABORDAGEM DO CICLO
DE POLÍTICAS**

Londrina
2011

GUILHERME SACHS

**A OBRIGATORIEDADE DA OFERTA DE ESPANHOL NO
ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA ABORDAGEM DO CICLO
DE POLÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na área de concentração de Linguagem e Educação e na linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação de professores de línguas estrangeiras, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S121o Sachs, Guilherme

A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a
ótica da abordagem do ciclo de políticas / Guilherme Sachs. –
Londrina, 2011.
112 f.

Orientador: Telma Nunes Guimenez

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –
Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem,
2011.

Inclui bibliografia.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Política
educacional – Teses. 3. Parâmetros curriculares nacionais – Teses.
4. Língua estrangeira – Estudo e ensino (Ensino médio) – Teses. 5.
Linguagem – Política governamental – Teses. 6. Análise do
discurso – Teses. 7. Gêneros textuais – Teses. I. Guimenez, Telma
Nunes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e
Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da
Linguagem. III. Título.

CDU 806.0:37.02

GUILHERME SACHS

**A OBRIGATORIEDADE DA OFERTA DE ESPANHOL NO
ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA ABORDAGEM DO CICLO
DE POLÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na área de concentração de Linguagem e Educação e na linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação de professores de línguas estrangeiras, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez
UEL – Paraná – PR

Prof. Dr. Ludoviko Carnasciali dos Santos
UEL – Londrina – PR

Prof. Dra. Terumi Koto Bonnet Villalba
UFPR – Paraná – PR

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
UEL – Londrina – PR

Londrina, 05 de maio de 2011.

A Johann Edward Sachs, filho amado, já em seu terceiro ano de vida.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Telma Nunes Gimenez por sua orientação e paciência, em todo o percurso.

Aos professores do Programa que, durante as disciplinas, me proporcionaram reflexões tanto para o tema direto da dissertação, quanto para outras questões vinculadas ao ensino-aprendizagem de línguas.

À Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão por ter participado da banca de qualificação e contribuído com sugestões valiosas.

À Dra. Terumi Terumi Koto Bonnet Villalba por, igualmente, ter participado do exame de qualificação, com riquíssimas revisões.

A meus familiares e amigos que me apoiaram durante o processo.

Por fim, agradeço a meu pai que deu todo suporte para a realização deste curso.

SACHS, Guilherme. **A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas.** 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

Este trabalho analisa a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Brasil visto a partir da abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994; Mainardes, 2006; 2009). Por meio do referencial teórico-metodológico de Ball, busca-se entender tal política em dois de seus principais contextos: contexto de influência e contexto de produção de textos. No primeiro circulam os discursos de diversos setores da sociedade em um embate a fim de direcionar a política e no segundo temos os textos que representam a política em questão (leis, decretos, parâmetros, orientações et c.). Para a análise do contexto de influência, buscamos considerar os discursos de importantes setores com interesse na promoção e/ou divulgação do ensino de Espanhol nas escolas: IC, jornal Folha de São Paulo além de discursos oriundos do meio acadêmico. No contexto de produção de textos, foram considerados os seguintes textos: Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que diz respeito ao ensino de línguas espanhola, as Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras do Estado do Paraná (2008), o texto da lei 11.161/2005 e a Instrução 011/2009 da SUED/SEEDPR. Este estudo propõe-se a apresentar pontos problemáticos tanto no contexto de influência quanto de produção de textos, a fim de promover discussão em torno da política de promoção de Espanhol entre linguistas aplicados e demais interessados.

Palavras-chave: Ensino de espanhol. Lei 11.161/2005. Abordagem do ciclo de políticas. Políticas linguísticas. Linguística aplicada.

SACHS, Guilherme. **The compulsory offer of the Spanish language in high schools from the perspective of the policy cycle approach.** 2011. 112 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

This study aims at analysing the compulsory offer of the Spanish language in Brazil from the standpoint of the policy cycle approach developed by Ball (1994) and Mainardes (2006, 2009). Two of the main contexts envisaged by such approach are addressed: the context of influence and the context of text production. The former comprises the several discourses in a constant struggle for legitimation and influence over policy, the latter refers to texts that represent such policies (laws, decrees, parameters, official curriculum guidelines, etc). For the analysis of the context the sources involved academic texts, the newspaper Folha de São Paulo, and IC publications, which conveyed the ideas promoting or disseminating information about the Spanish language in the last two decades. For the context of text production the following sources were considered: Law 9364/96, National Parameters for High School Education (OCM) in its Spanish section, the guidelines for teaching foreign languages in Paraná (2008), Law 11.161/2005 and the instruction 011/2009 issued by the Secretariat for Education in Paraná. This study aims at presenting controversial points in both contexts, in order to promote discussions among applied linguists and other interested people about the policy for promotion of the Spanish language in our country.

Keywords: Spanish language teaching. Law 11.161/2005. Policy cycle approach. Linguistic policies. Applied linguistics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – BORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UM OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
1.1 Dificuldades Comuns na Análise de Políticas Educacionais	18
1.2 A Abordagem do Ciclo de Políticas	19
1.3 Os Contextos de uma Política	22
1.4 Abordagem do Ciclo de Políticas e Políticas Linguístico-Educacionais	27
CAPÍTULO 2 – ONTEXTO DE INFLUÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	29
2.1 Alguns Fatos e Vozes Influentes	29
2.2 Espanhol como Língua de Comunicação Universal	34
2.3 Aspectos Econômicos em Torno da Língua	39
2.4 Espanhol no Mercosul	45
2.5 Espanhol e Mercado de Trabalho	51
2.6 Vinculação à Espanha	54
2.7 Espanhol e Exames	57
2.8 A Beleza do Espanhol como Argumento	59
2.9 Projetos de Leis e Problemas de Planejamento	61
2.10 Formação de Professores	69
2.11 Para Além dos Discursos Correntes	71
CAPÍTULO 3 – TEXTOS EM DEBATE: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA DE ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	74
3.1 Contextualizando os Textos	74
3.1.1 Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	75
3.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem)	76
3.1.3 Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná	77
3.1.4 Lei 11.161/2005	78
3.1.5 Instrução 011/2009 – Sued/Seed	79

3.2 Textos em Confronto.....	79
3.2.1As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Espanhol) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Continuidade ou Evolução?	80
3.2.2A Importância do Mercosul nas Ocem em Contraste com outras Decisões do Mec.....	81
3.2.3O Ensino de Espanhol no Contexto do Ensino Médio.....	85
3.2.4Os Descompassos entre a Ldben de 1996 e a Lei 11.161/2005.....	89
3.2.5Os Descompassos entre a Lei 11.161/2005 e a Instrução 011/2009 – Sued/Seed	90
CAPÍTULO 4 – PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a política governamental para o ensino de língua espanhola, no Brasil, em vista da aprovação da lei 11.161/2005 que torna obrigatória a oferta daquela língua no Ensino Médio (EM). A análise é efetuada por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (Ball, 1994; Mainardes, 2006; 2009), focando os contexto de influência e o contexto de produção de textos.

A abordagem permite entender a política em seus contextos, percebendo que esta não segue um padrão estritamente linear que vai da formulação à prática, e sim engloba contextos que se interrelacionam e promovem disputas de opiniões e interesses distintos que lutam por seu espaço. Desse modo, o contexto histórico tem importância crucial para a compreensão de uma política. No caso do ensino de línguas, esse percurso é marcado pelos processos de colonização e ocupação do território, primeiramente pelos portugueses e, no decorrer do século XIX, por um fluxo migratório, resultando em formas mais sutis de colonização nos dias atuais.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “a diversidade marca a vida social brasileira. [...] Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida” (Brasil, 1998, p. 125).

Nesse contexto multicultural, muitas línguas convivem em terras brasileiras, de modo bastante desigual. Quanto às línguas estrangeiras (LEs), no nosso país, as que têm mais status, no currículo escolar, são o Inglês, o Francês, o Alemão, o Italiano e o Espanhol. Segundo Vygotsky (2001), a língua é o maior ícone de uma cultura, pois o homem se humaniza por meio da linguagem, cria, recria e atualiza sua identidade e é por ela que se dá toda e qualquer forma de interação humana. Bakhtin (2003) corrobora, esclarecendo que todos os campos de atuação humana ligam-se ao uso da linguagem. Desse modo, investigar as línguas e políticas a elas relacionadas é tarefa importante para se compreender o homem e suas relações em sociedade. O Brasil, com sua diversidade linguístico-cultural, é um terreno fértil para tais investigações.

Como se sabe, a língua portuguesa, no Brasil, é predominante e oficial. Contudo, há a presença de línguas indígenas (utilizadas como língua materna por grupos autóctones), de línguas européias (faladas principalmente em pequenas

colônias, no sul do país), da língua espanhola (usada nas regiões fronteiriças) e, por último, há a influência da língua inglesa, em função da influência dos Estados Unidos e mais recentemente da globalização.

Todas essas línguas convivem, por aqui, de modo bem desigual, como já dito, mas todas representam uma expressão cultural bastante rica e única. As línguas indígenas, cada vez mais, estão restritas a pequenas comunidades, devido a hegemonia do Português. Também as línguas de imigração seguem vivas, em pequenos redutos. Já o Inglês tem um espaço diferenciado como língua estrangeira, ensinada em escolas e centros de línguas devido a projeção sócioeconômica dos Estados Unidos, onde essa língua é predominante. A língua espanhola, mais recentemente, também tem ganhado força como língua estrangeira, dado uma política global de expansão desta língua que encontrou terreno fértil no Brasil. Assim, o Espanhol aumenta sua presença em escolas e centro de idiomas e tem se somado, significativamente, no cenário linguístico brasileiro.

Portanto, é sabido que o país apresenta grande diversidade linguística, seja na língua das minorias, seja no domínio de uma segunda língua ou até mesmo nas diferenças dialetais do próprio Português. Oliveira (2007) salienta que, nas duas últimas décadas, as reivindicações dos movimentos sociais, a diversificação de suas pautas, o crescimento das questões étnicas, regionais, de fronteira e culturais puseram em evidência o fato de o Brasil ser um país de mais de 200 comunidades linguísticas distintas, as quais têm se equipado, buscando participação na vida política do país.

Para os que acreditam e defendem uma democracia plena, onde todos os indivíduos, independente de suas características culturais, tenham acesso aos bens sociais, o respeito ao Outro é um valor inegociável, devendo estar presente em todas as relações, incluindo a discussão para a formulação de políticas linguísticas. Nesse sentido, a convivência plurilingue do país merece destaque, ainda mais, quando se trata da formulação de políticas linguísticas para o ensino de LEs na escola, que não pode, por esta perspectiva, ser guiado por critérios que desconsiderem o plurilinguismo, desejável em uma sociedade democrática.

O contexto, elencado acima, mostra-se importante de ser abordado para a definição de qual (ou quais) língua(s) ensinar nas escolas, levando em conta o respeito às minorias e às necessidades específicas de cada comunidade. Desse

modo, todas estas questões devem ser, profundamente, problematizadas para a elaboração de políticas linguísticas.

Uma política linguística, segundo Hamel (1988), é um conjunto de ações adotado, deliberadamente, entre várias alternativas públicas relativas à língua, que abrange três áreas: a política externa, que define o papel de cada língua, seu uso e suas funções; a política interna, que elabora os instrumentos linguísticos (gramáticas, dicionários etc.); e, por último, o campo da pedagogia ou do ensino da língua que, tendo por base as decisões tomadas nas outras instâncias, é onde se estabelecem os planos de estudos e os métodos de ensino. Ainda segundo o autor, fazem parte do conceito as mudanças linguísticas em si que se referem mais ao uso pelas pessoas e não à intervenção estatal sobre a língua.

Calvet (2007) retrata que a intervenção humana sobre as línguas e em situações linguísticas não é algo novo. Sempre existiram pessoas que tentaram legislar sobre isto. O poder público, igualmente, sempre deu destaque a uma língua, em detrimento de outras, governando o Estado com uma eleita ou mesmo impondo à maioria a língua de uma minoria. Por esse viés, percebe-se que as línguas sempre estão sendo expostas a políticas.

O que Hamel e Calvet dizem vale para as questões acerca das LEs de destaque em dada sociedade, as quais sempre estiveram sob a intervenção humana, nem sempre representando o querer coletivo. Cabe aos linguistas aplicados e demais profissionais envolvidos com a linguagem problematizarem a construção de políticas de intervenção sobre as LEs. Por esse motivo, a Linguística Aplicada (LA) tem procurado, ainda que timidamente, pautar políticas educacionais, buscando subsidiar propostas para o ensino de LEs no país (Celani, 2000; Leffa, 1999).

Acreditamos que intervenções sobre o ensino de LEs devem estar pautadas em argumentos amplamente discutidos, sempre levando em conta as opiniões de todos (sociedade, em geral, e não apenas grupos isolados). Em vista disto, defendemos argumentos e políticas que busquem a democracia linguística e o respeito às necessidades e anseios dos aprendizes e que superem visões economicistas ou que sirvam apenas aos interesses das classes socialmente privilegiadas; ou seja, argumentos, para uma política e planejamento linguísticos, que representem os interesses da sociedade como um todo.

Apesar da antiguidade das intervenções humanas nas línguas e nas situações linguísticas, são recentes os conceitos de *política linguística* e *planejamento linguístico*. O primeiro trata das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. O segundo diz respeito à implementação destas decisões (Calvet, 2007).

O conceito de política linguística e planejamento linguístico, aparentemente, surgiram como resposta aos problemas de países em via de desenvolvimento ou de minorias linguísticas. No entanto, a política e o planejamento linguísticos não se vinculam somente às situações pós-coloniais (Calvet, 2007). Todos os países, entre eles os desenvolvidos, apresentam diversidade linguística. A uniformidade linguística já se revelou um mito, sendo a variação inerente às línguas (Fanjul, 2004). Tais questões se ligam ao problema das LEs nas escolas, pois, após um embate pela definição de qual (ou quais) língua(s) ensinar, ainda resta a eleição de qual variedade (ou dialeto) eleger ou dar maior ênfase.

Ainda apoiados em Calvet (2007), observamos que qualquer grupo de pessoas pode elaborar uma política linguística. No entanto, somente o Estado tem a força necessária para estabelecer o nível do planejamento. Daí surge a preocupação por intervenções estatais, apoiadas em ideais democráticos, aos quais nos filiamos. Como linguistas aplicados e educadores, nos sentimos na obrigação de vigiar e, se possível, influenciar os rumos das políticas linguísticas nas escolas, lutando para a implementação de políticas que tenham compromisso com as questões de igualdade social.

No Brasil, temos uma infinidade de exemplos históricos sobre política e planejamento linguísticos. No caso das LEs, presentes no sistema educacional formal, uma rápida passada pelas legislações educacionais e fatos históricos conhecidos deixa transparecer essa intervenção, como vemos, resumidamente, na sequência.

A história do ensino de LEs modernas, no Brasil, data de menos de dois séculos. Segundo Leffa, ainda no período colonial, as línguas clássicas (grego e latim) eram dominantes no ensino (1999).

Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas (Leffa, 1999, p. 2-3).

Para Pagel (2002), o ensino de LEs, no Brasil, sempre foi destinado à elite e à classe dominante. Conforme o autor, no Brasil Colônia, o ensino de LEs esteve sob influência da cultura humanística européia, principalmente a francesa, o que respondia aos anseios da aristocracia rural. No período imperial, o ensino de LEs esteve atrelado ao poder político e econômico. No século XIX, com a consolidação de uma burguesia urbana, no país, a educação era a porta para a chegada ao poder e a língua estrangeira exercia o mesmo papel que nos períodos anteriores.

Leffa (1999) enfatiza ainda que, durante o Império, e também na República, o ensino de línguas passou por um crescente declínio, sendo destinadas poucas horas a seu estudo, na educação formal. Reflexos desse desprestígio acompanharam boa parte do percurso do ensino de línguas, no Brasil. Além de se dedicar poucas horas à aprendizagem de uma língua estrangeira, a escola brasileira, por vezes, lutou com a falta de clareza de qual (ou quais) língua(s) deve(m) ser ensinada(s).

Pagel (2002) destaca que, historicamente, nas escolas secundárias, a presença das LEs no currículo deixa transparecer que o ensino destas esteve, frequentemente, afetado pela política educacional e pelo contexto social e político.

Prado (1996, apud Pagel 2002, p. 24-25) comenta, resumidamente, a evolução do ensino de línguas no percurso histórico do país:

- em 1854, no Colégio “Pedro II”, o ensino do Francês, do Inglês e do Alemão era obrigatório e do Italiano facultativo;
- em 1942, em consequência de muitas reformas, Alemão e Italiano não integram mais o currículo. A reforma “Capanema” que organizou o ensino secundário em dois ciclos, mantém o ensino do Francês e do Inglês e introduz um ano de ensino do Espanhol no 2º ciclo;
- em 1961, a lei nacional de educação permitia uma maior liberdade aos currículos das escolas; o Conselho Federal de Educação, na época, fixava disciplinas obrigatórias, enquanto que disciplinas complementares eram da alçada dos Conselhos Estaduais de Educação, que podiam ou não incluir o ensino de uma ou de duas ou mais línguas estrangeiras. Esta reforma marcou uma mudança importante no que se refere à presença das línguas estrangeiras nas escolas, tendo em vista que cada Estado brasileiro escolhia de maneira independente a inclusão de línguas estrangeiras no currículo das escolas;
- mas, foi em 1971, com a lei 5962 que mudava a estrutura do ensino secundário, que o ensino das línguas estrangeiras era recomendado somente quando a escola oferecia condições adequadas e eficazes. O que trouxe como consequência um desaparecimento quase total das línguas estrangeiras nos currículos. O tratamento diferenciado do ensino das línguas estrangeiras em relação às demais disciplinas lhe deu de fato um “status” (rótulo) de marginal;
- além do ensino de línguas estrangeiras tornar-se majoritariamente monolíngue, na maioria das escolas secundárias brasileiras em

consequência da LDB de 1971, deve-se igualmente observar o declínio e a ascensão de certas línguas, o que pode, muitas vezes, corresponder ao papel dos países de origem dessas línguas, no contexto econômico, cultural e político, como foi o caso do Inglês, por exemplo.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pouco acrescentou para a área das LEs. Foi determinado que, a partir da quinta série do EF, fosse incluída uma língua estrangeira moderna no currículo. Porém, não se discutiu as condições de oferta desta língua, tampouco se falou em carga horária mínima. Tudo isto, auxiliou para que as LEs continuassem em desprestígio, sendo consideradas, muitas vezes, como de menor importância que as outras disciplinas curriculares (Celani, 1987).

Ainda assim, é louvável que a LDBEN atual tenha dado igualdade às LEs, pois, em tese, segundo suas determinações, qualquer língua estrangeira moderna pode fazer parte do currículo escolar, dependendo da escolha da comunidade. Esse fato trouxe em cena um embrião democrático para o ensino de LEs no país.

Após, aproximadamente, cinco anos tramitando no Congresso Nacional, em 2005, é aprovada uma nova lei que influencia o ensino de LEs no país. A lei 11.161/2005 dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino de Espanhol nas escolas de EM em todo o país, como parte de uma política para sua valorização na Educação Básica. Esta lei faz parte da atual política de promoção da língua espanhola nas escolas, em pleno desenvolvimento, hoje, no Brasil. É esta política de promoção da língua espanhola que este trabalho pretende compreender melhor.

Adotando o referencial da ACP, explicitado no capítulo 2, pretendemos analisar os contextos de influência e de produção de textos da atual política de promoção da língua espanhola. Para Ball (1994), uma política pode ser compreendida por seu contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. Em seu livro, ele teoriza sobre reformas educacionais e revela o poder subjacente a elas. Para isso, se utiliza de três epistemologias ou perspectivas analíticas, empregadas como recursos interpretativos, como uma espécie de sociologia aplicada. Essas três epistemologias são: análise crítica de políticas, pós-estruturalismo e etnografia crítica. A ênfase na análise pós-estruturalista recai sobre discursos e textos que contribuem para a constituição de instituições sociais e produtos culturais. Segundo ele, baseado em Foucault (1981, p. 101): "Discurso transmite e produz poder; ele o reforça, mas também o debilita e o

expõe, torna-o frágil e possibilita seu enfraquecimento" (p. 2). Uma das maneiras de expor sua fragilidade é revelar as vozes dissonantes que são apagadas ou tornadas invisíveis na produção de políticas.

Assim, este trabalho tem os seguintes objetivos específicos:

- Discutir o contexto de influência da política de ensino de Espanhol no Brasil, analisando os discursos revelados por acadêmicos, imprensa e instituições, como o Instituto Cervantes (IC), que corroboram o texto da Lei 11.161/2005.
- Confrontar as determinações/orientações para o ensino de LEs/Espanhol na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que diz respeito ao ensino de línguas espanhola, nas Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras do Estado do Paraná, no texto da lei 11.161/2005 e na Instrução 011/2009 da SUED/SEED, problematizando, desse modo, o contexto de produção de textos da política para o ensino de língua espanhola;
- Defender um ponto de vista sobre as políticas para o ensino de LEs, especialmente com relação à língua espanhola.

A dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, os quais detalhamos, na sequência.

No primeiro capítulo, é traçado um panorama da ACP (já que acreditamos que uma política se desenvolve do modo que esta abordagem defende), evidenciando seus principais conceitos e explicando seus contextos. Este capítulo visa apresentar as idéias de Stephen Ball e seus colaboradores acerca da abordagem, por eles, desenvolvida. Trata-se, portanto, de um capítulo de revisão das principais idéias da ACP.

Na sequência, no capítulo 2, discute-se o contexto de influência da referida política, que é o onde os discursos nascem e entram em embate a fim de influenciar a política pretendida. Trazemos, neste capítulo, alguns dos discursos circulantes nesse contexto, como o acadêmico, o ligado ao IC e o da imprensa. Buscamos os discursos mais representativos, uma vez que discutir a totalidade seria tarefa impossível, dada a complexidade e as inúmeras instâncias que envolve uma política desta natureza.

Os textos acadêmicos foram selecionados, a partir, de autores representativos acerca do ensino de língua espanhola; tratam-se de autores já consagrados em universidades brasileiras. A seleção dos anuários do IC se deu por

esse instituto, órgão oficial da Espanha, promover o Espanhol em todo o mundo, sendo o maior de todos os institutos desta natureza. O IC é, também, bastante representativo por conta dos investimentos massivos que a Espanha faz para manter filiais, em especial, no Brasil, que conta com 9 unidades, o maior número dentre todos os países.

Acerca da imprensa, foi escolhido o jornal *Folha de São Paulo*, jornal mais vendido em todo o país. Os textos da *Folha* foram selecionados no site do jornal online (www.folha.uol.com.br), onde são disponibilizadas, tanto matérias do jornal impresso, como uma versão exclusiva para a Internet. No buscador do site, foram digitadas as seguintes expressões: “ensino de Espanhol”, “ensino de castelhano”, “lei 11.161”, “Espanhol no Brasil”, “castelhano no Brasil” e “lei do Espanhol”. Dos resultados, foram selecionados todos os que tratavam do ensino de Espanhol no Brasil.

O próximo capítulo trata do contexto de produção de textos: contexto onde os discursos mais influentes são materializados em indicações oficiais, como diretrizes, parâmetros, leis, instruções, além de vídeos e áudios de natureza oficiais. Aqui, discutimos os principais textos que representam a política de ensino de Espanhol no país. Os textos analisados são: a LDBEN 9394/96, o texto da lei 11.161/2005, a instrução 011/2009 da SUED/SEED, as Diretrizes Curriculares do Paraná para a área de línguas estrangeiras e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, referente ao capítulo de língua espanhola. É importante evidenciar que alguns dos textos analisados não tratam, especificamente, do Espanhol, e sim de LEs no geral. Porém, como são textos de referência para o ensino de línguas nas escolas, devem ser considerados nesta análise. Neste mesmo capítulo, foram trazidas considerações sobre critérios que deveriam pautar as políticas para o ensino de LEs, especialmente, da língua espanhola.

O quarto capítulo aborda a importância da LA para uma política de ensino de línguas estrangeiras, neste caso do Espanhol. A LA, sendo a ciência que investiga o ensino de LEs, não pode ser desconsiderada na formulação de uma política desta natureza.

Nas considerações finais, retomamos as ideias principais desta dissertação, apresentando conclusões de como a ACP nos ajudou a contextualizar a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola, nas escolas brasileiras, como parte do conjunto de políticas que atrelam o econômico e o cultural, salientando de que

modo os textos revelam convergências ao mesmo tempo que deixam vislumbrar pontos de atrito, muitas vezes minimizados pela não visibilidade de vozes dissonantes.

CAPÍTULO 1

ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UM OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo explicitar a abordagem do ciclo de política e seus três principais contextos: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto de prática. Trata-se de uma abordagem que busca fazer análise crítica de reformas educacionais e que pode contribuir para discussões no campo da LA, ao abraçar conceitos de texto e discurso para desvelamento das relações de poder engendradas pelas políticas linguístico-educacionais.

1.1 Dificuldades Comuns na Análise de Políticas Educacionais

Analisar e refletir sobre políticas educacionais é uma tarefa necessária aos envolvidos no processo educacional. Políticas educacionais sobre a linguagem requerem um olhar crítico dos profissionais da LA, que se assume como indisciplinar (Moita Lopes, 2008), podendo se valer de referenciais advindos de áreas, como a Sociologia Crítica e outras áreas do conhecimento.

Ainda que se faça necessária, a análise de políticas apresenta dificuldades e limitações. Mainardes (2009), pesquisando a política da organização escolar por ciclos, indica três problemas mais comuns nos trabalhos de análise de políticas educacionais no Brasil:

a) falta, por parte dos pesquisadores, uma explicitação mais clara dos pressupostos teóricos que fundamentem a análise. Os trabalhos acabam difusos e inconsistentes. Falta também nos trabalhos a explicitação dos valores éticos e princípios que sustentam a análise;

b) em muitas pesquisas, há ênfase em aspectos locais, o que acarreta uma frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo. Também há ausência de teorização mais profunda acerca do papel do Estado e sua natureza. Observa-se, ainda, que não é feita uma articulação entre a política investigada e outras políticas do mesmo período;

c) há ausência do estabelecimento de relações entre a política e o

contexto histórico que dão base para a compreensão das origens da política e sobre os problemas e questões que estas pretenderam solucionar. É importante investigar as políticas educacionais dentro de uma perspectiva histórica.

Neste trabalho, procuramos abordar esses aspectos lacunares, apontados por Mainardes. A ACP, por sua natureza interdisciplinar, pode ser uma alternativa viável na busca de evitar os problemas enumerados por Mainardes, pois, ao propor análise tridimensional de políticas, permite a explicitação dos valores que orientam a pesquisa, a vinculação a aspectos da atuação do Estado e a contextualização histórica.

O uso de referenciais da Ciências Sociais e da Educação se justifica porque uma política linguístico-educacional é uma política que toca diretamente em temas de interesse social (política pública) e com ecos diretos nas escolas (aspecto educacional), impossibilitando, desse modo, uma análise disciplinar estanque. Acerca disto, Moita Lopes (2004) advoga que a os estudos da linguagem não podem estar distanciados de outras Ciências Sociais e Humanas. Segundo ele, apenas se pode focar a linguagem em uso se estivermos familiarizados com apontamentos sobre a natureza social de nossos dias, feitos por sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e culturais, geógrafos, historiadores, estudiosos da literatura etc.

Baseados na perspectiva defendida por Moita Lopes e buscando nos distanciar dos problemas apontados por Mainardes, neste trabalho, utilizamos referenciais advindos de outras áreas, além da LA.

1.2 A Abordagem do Ciclo de Políticas

A ACP foi inicialmente desenvolvida pelo sociólogo Inglês Stephen Ball e alguns colaboradores (Bowe et al., 1992 & Ball, 1994) e constitui um método - não de explicação de políticas e sim de teorização destas. Por tal método, pretende-se refletir sobre políticas e pensar como elas são feitas, destacando seus compassos e descompassos. Rejeita-se a idéia de que políticas são implementadas de forma, rigorosamente, linear, indo da teorização à prática (Ball apud Mainardes & Marcondes, 2009). Assim, defende-se que qualquer política é muito complexa para ser entendida por um modelo linear, pois seus ciclos se interrelacionam sendo, constantemente, reinterpretados e revistos.

Para falar da ACP, é necessário antes buscar uma definição de

política, elemento base de suas teorizações. Creemos que uma política não se resume a uma legislação regulamentadora acerca de um tema. Uma política educacional, portanto, não é apenas o texto legal que regulamenta o funcionamento das escolas, currículos etc, constituindo apenas uma parcela dela. Assim, Daher (2006) enuncia que “a política não se resume a discursos oficiais, encontramos política na maneira de proceder, nas lutas, em estratégias visíveis e ‘dizíveis’ de produções singulares e coletivas”¹. Uma política educacional, por esta perspectiva, é um processo complexo que envolve muitos fatores e agentes. Na política, estão inclusos discursos normativos e de resistência, relações de poder, de opressão e de luta pela liberdade. Por isso, a importância de um modelo que capte tal complexidade e rejeite uma interpretação por um viés, meramente, linear.

Nesse sentido, entende-se que uma política desenvolve-se em um ciclo. Ball & Bowe, analisando as políticas inglesas, utilizaram uma abordagem, por eles desenvolvida, denominada “Abordagem do Ciclo de Políticas” (Dalarosa et al., 2009). Tal abordagem evidencia a natureza complexa e controversa da política educacional, conforme destacado por Daher, dando ênfase aos fatos micropolíticos e às ações dos profissionais envolvidos, em nível local. Também revela a necessidade de articulação dos processos macro e micro para a análise de políticas educacionais, sendo um referencial teórico-analítico bastante flexível (Mainardes, 2006).

Esse enfoque mostra-se bastante coerente por esta relação que faz entre forças locais e globais, pondo em evidência que os discursos e ações, aparentemente, pequenos, ocorridos em contextos localizados, são parte da política, já que se configuram em ações reais frente ao cenário global da política. Aplicando tal abordagem em políticas educacionais, pode-se perceber o porquê de muitas das ações em prática no âmbito escolar serem, por vezes, tão distantes dos textos políticos, pois os profissionais, envolvidos nas implementações dos textos oficiais, têm suas próprias interpretações do que lhes é sugerido, possuem visão própria de mundo e, desse modo, não lêem objetivamente os textos, mas da perspectiva de mundo que possuem. Aliás, uma leitura “objetiva” nem mesmo é possível. A palavra nunca está livre de um conteúdo ou um sentido ideológico (Volochinov, 1997). Cada texto é interpretado, segundo as experiências acumuladas por aquele que lê. Desse

¹ la política no se resume a discursos oficiales, la encontramos en la manera de proceder, en las luchas, en estrategias visibles y ‘decibles’ de producciones singulares y colectivas.

modo, uma política caracteriza-se pela complexidade dos inúmeros atores envolvidos, desde sua primeira aspiração, até sua efetivação na prática. Assim, uma política educacional envolve políticos, comunidade escolar, educadores, acadêmicos e, inclusive, economistas!

A política educacional está, intimamente, ligada a um contexto mais amplo, ou seja, o da política social. Não se pode pretender a compreensão de uma política educacional sem visualizá-la globalmente, em seu contexto sócio-histórico. Ball (2006) afirma que pesquisas sobre política educacional costumam ser deficientes no entendimento das reformas ao separarem a educação do campo mais amplo de mudanças na política social. Por isso, é importante buscar o entendimento de uma política educacional em sua totalidade, em constante diálogo com os diversos setores sociais. Cada parte do ciclo de uma política é infinitamente complexa e não se isola dos demais contextos. Acerca de uma análise descontextualizada de políticas educacionais, Ball (2006, p. 24) declara:

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios.

Com isso, Ball sugere que os múltiplos atores de uma política educacional sejam considerados na análise. No caso de políticas que envolvam o ensino de LEs, Moita Lopes (1999, p. 421-422) defende que “os fatores de natureza sócio-política são [...] necessários para explicar o papel de predomínio que certas LEs passam a desempenhar na história”. Buscando contemplar tais dizeres, neste estudo, serão considerados discursos produzidos por distintas fontes: IC, jornal *Folha de São Paulo*, meio acadêmico (artigos e outros gêneros produzidos no âmbito universitário), documentos como a LDBEN 9394/96, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), texto lei 11.161/2005, a intrução 011/2009 da SUED/SEED/PR.

Com esta variedade de fontes, pretende-se demonstrar que uma política nunca é feita apenas por um segmento social. Forças divergentes se fazem presentes em cada contexto do ciclo. Em se tratando das políticas educacionais, em relação às línguas, pode-se apontar, por exemplo, a tensão entre as diversas línguas que competem para inserção no currículo escolar, como é o caso de Inglês e Espanhol, na atual conjuntura. Esta presença múltipla de forças e interesses é que

faz com que uma política desagrade a uns e agrade a outros e, ao mesmo tempo, permite a existência de um meio termo entre os muitos objetivos existentes. O que nem sempre garante um patamar qualitativo e/ou democrático.

1.3 Os Contextos de uma Política

Os autores da ACP consideram que uma política é desenvolvida em vários contextos, sendo os três principais o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática. Bowe et al (1992) aclaram que tais contextos: “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (apud Mainardes, 2006, p. 50).

Ainda que Ball rejeite a linearidade - e tem muita razão ao fazer isso -, cremos que uma política não é totalmente desprovida de uma sequencialidade. Há um mínimo sequencial que vai da direção do contexto de influência em direção ao contexto de prática. Porém, os contextos nunca se encerram, totalmente, para dar vez ao outro. Eles vão se sobrepondo e se influenciando mutuamente. De modo geral, uma política tem início a partir de uma necessidade que algum grupo, com poder de liderança, atribui à sociedade. A partir disto, surge o contexto de influência, aparecendo variados discursos, na busca de definir como se dará o desenrolar da proposta pretendida.

Acreditamos, portanto, que uma política tem sim certa linearidade que a faz caminhar do contexto de influência em direção ao contexto de produção de textos e, por sua vez, para o contexto de prática. Obviamente, que não há o encerramento de um contexto para que se comece o outro; entretanto, o contexto de prática nunca começa sem que já exista o contexto de produção de textos, por exemplo, a não ser que se trate de uma proposta que não necessite de regulamentação de ordem estatal. Por isso, acreditamos que a temporalidade é um fator que não pode ser desconsiderado. Estamos de acordo com Ball e colaboradores de que uma política sempre continua em evolução; todavia, cremos que um novo contexto de influência, por exemplo, é o resultado da soma dos três contextos já percorridos. Assim, propomos que uma política se desenvolve em uma espiral, conforme a figura abaixo:

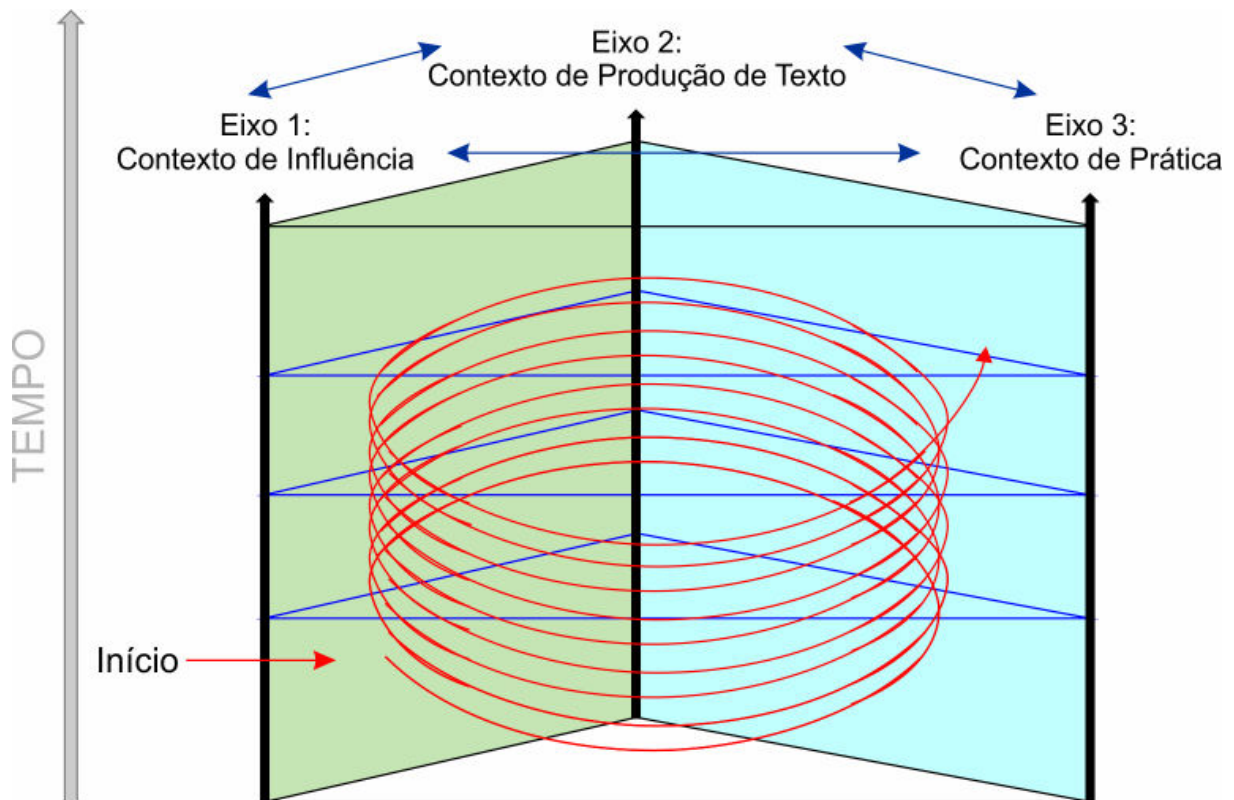


Fig. 1 – Desenvolvimento de uma política em modelo espiral.

A política, em sua evolução, passa, constantemente, pelos três eixos, conforme o tempo. Nesse sentido, é que entendemos que os contextos se sobrepõem e nunca se encerram.

O contexto de influência é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos e entram em embate. É aqui que ocorre a luta de diversos setores para influenciar a definição de políticas, segundo seus entendimentos sobre o processo educativo (Mainardes, 2006). Aqui também estão representadas, de maneira assimétrica, entidades de classes, membros do governo, comunidade científica etc. Dalarosa et al. (2009) afirmam que, no contexto de influência, existe uma relação dialética entre o global e o local, uma vez que a globalização torna possível a migração de políticas, sendo estas recontextualizadas e reinterpretadas nos diversos países. Nesse contexto, se dá o empréstimo de políticas, a venda de idéias acadêmicas e a influência dos organismos multilaterais.

Mainardes (2009) alega que a análise do contexto de influência, da maneira mais abrangente possível, é útil e necessária para o entendimento da rede e múltiplas agendas que influem na configuração política, no processo histórico. Tal

análise possibilita indentificar as influências globais, de agências multilaterais (FMI, Banco Mundial etc., por exemplo), redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticos, forças do contexto político nacional e local etc. No caso das políticas educacionais para LEs, tais agências podem incluir órgãos governamentais ou semi-governamentais (e.g. IC, British Council) que, tendo como foco a expansão das línguas de seus países no mundo, buscam influenciar contextos locais.

O contexto de produção de textos é o contexto em que se produzem textos que indicam, regulamentam, normatizam, criticam etc. a política pretendida.

O contexto de produção de textos da ACP se assemelha ao conceito de contexto de produção de texto utilizado pela Análise do Discurso. O contexto de produção de texto da análise do ciclo de políticas tem como foco os discursos que são invocados para construir e justificar uma política pretendida.

Conforme Mainardes (2006, p. 52),

o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

Desse modo, a análise dos textos em suas redes discursivas, atreladas ao contexto de influência (atores que detém interesse pela política em questão), permitem vislumbrar mais diretamente os sentidos e direcionamentos pretendidos. Os textos políticos são o produto dos acordos e disputas dos diversos segmentos do contexto de influência (Mainardes, 2006). O contexto de produção de textos é o que dá como resultado os textos (orais ou escritos) que pretendem normatizar a política. É aqui que entram os parâmetros, orientações, textos legais, leis, decretos, instruções, vídeos institucionais e governamentais etc.

É importante ter cuidado na análise do contexto de produção de textos, pois muitas vezes pode-se confundir esse contexto com a política propriamente dita e dar aos textos (em especial os escritos) um caráter de totalidade, ou seja, entender que o que aparece registrado representa a política e não apenas uma parte dela. Isto pode ocorrer, em particular, em virtude da força que a palavra escrita tem em nossa sociedade, que atribui a ela uma força muito maior que ao oral. Entretanto, os textos escritos não nascem prontos, sendo resultados de um processo de disputas. Além disso, também fazem parte do contexto de produção de textos áudios e vídeos governamentais e institucionais, pois a palavra texto,

nesse sentido, não se filia à letra escrita. Mainardes (2007, pp. 29-30) esclarece isto: o contexto de produção de textos são representações e estas “podem tomar várias formas: textos legais oficiais, e textos políticos, comentários formais e informais sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc”.

Por isso é importante que a análise não privilegie apenas o contexto de produção de textos, desconsiderando sua historicidade e sua relação com os demais contextos. Neste estudo, foram considerados os seguintes textos escritos: a LDBEN 9394/96, o texto da lei 11.161/2005, a instrução 011/2009 da SUED/SEED, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (disciplina de Espanhol) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para as Línguas Estrangeiras Modernas.

O contexto de prática é o espaço onde se interpretam e recriam as políticas, podendo distanciar-se, significativamente, da política proposta (Dalarosa et al., 2009). Ocorre que os agentes que atuam nas instituições escolares não lidam com os textos de forma ingênua e sim conforme suas visões de mundo, dando-lhes significados. Assim, os autores dos textos não controlam as significações possíveis de seus discursos. Partes desses textos podem ser rejeitadas, recriadas, mal interpretadas, não entendidas etc. pelos agentes escolares. As interpretações são também elementos de disputa, onde algumas prevalecem sobre outras (Mainardes, 2006). Se os textos políticos não surgem prontos, tampouco a interpretação deles ocorre de forma objetiva para ser posta em prática nas instituições escolares.

Na ACP, os profissionais que atuam no âmbito escolar não são considerados excluídos do processo da política. Estes agentes, em suas práticas, tomam decisões, posturas, que formam e transformam a política. Há, na postura dos profissionais escolares, processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo, ou seja, a política, no contexto de prática pode ou não ser implementada de modo semelhante ao seu desenvolvimento nos outros contextos (Mainardes, 2006).

Ball aponta algo, aparentemente, óbvio, porém muito importante sobre políticas. O autor declara que uma política é feita por pessoas e atinge pessoas, ou seja, uma política é feita por e para pessoas. Apesar de parecer simplista, Ball ainda esclarece que uma política antes de apresentar caminhos, expõe problemas a serem resolvidos na prática (2006)

Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser 'criativas'. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa (Ball, 2006, p. 26).

A transposição prática de uma política é algo bastante complexo, consistindo em alternância de modalidades. De acordo com Mainardes & Marcondes (2009), a primeira modalidade é a escrita, já a prática é ação. Quem coloca em prática uma política lida com o desafio de converter as modalidades, a escrita e a ação. Isto pressupõe uma atuação, quase como em uma peça teatral onde há a presença do texto escrito que, porém, ganha vida apenas quando alguém o interpreta, certamente trazendo mudanças e ressignificações. A prática é constituída de mais que a soma de uma gama de políticas: é constituída de valores locais e pessoais e engloba a solução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios. Adaptações sempre estão presentes e são necessárias.

Seguindo esse pensamento, os autores do ciclo de políticas acreditam que os profissionais que atuam no contexto de prática podem ter contato com dois tipos de textos: *readerly* e *writerly* (Mainardes, 2006). O primeiro diz respeito a textos mais prescritivos que não dão muita margem para múltiplas interpretações, enquanto o segundo refere-se a textos mais interativos, os quais convidam o leitor a contribuir, a atribuir sentidos, a preencher lacunas.

Mainardes (2007), com base no pensamento foucaultiano, descreve que sociedades distintas têm seus próprios sistemas de valores, de verdades, ou seja, os discursos, mais ou menos, cristalizados que as fazem funcionar. Assim, ainda que o texto seja um texto *readerly*, ele passa pelo sistema de valores de seus leitores e, desse modo, não fica totalmente alheio a ressignificações. Isso significa que, em uma política linguístico-educacional, um texto *readerly* não será, necessariamente, posto em prática tal qual idealizado por seus autores. Ou seja, mesmo textos altamente prescritivos² estão sujeitos a reinterpretções.

² Para discussão sobre textos prescritivos no contexto brasileiro, ver, dentre outros, MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o Professor e seu Trabalho em Proposta Institucional Brasileira para a Formação Docente. In: Lília Santos Abreu-Tardelli; Vera Lúcia Lopes Cristovão. (Org.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1.

Ainda sobre a importância do contexto de prática, Mainardes (2009, p. 13) defende:

A pesquisa sobre políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas. Nesse sentido, sem desconsiderar a importância de pesquisas de natureza teórica, deve-se destacar as contribuições das pesquisas que procuram investigar o contexto da prática (realidade concreta), articulando-as com as determinações mais amplas.

Com isso, o autor quer ressaltar a necessidade de se investigar a prática e localizar as contradições e encontros que ocorrem entre o contexto de prática e os demais contextos.

1.4 Abordagem do Ciclo de Políticas e Políticas Linguístico-educacionais

A política para o ensino de Espanhol, no Brasil, tem natureza tridimensional, pois é uma política educacional, uma política curricular e, ao mesmo tempo, linguística. A ACP já se mostrou viável para a análise de políticas ligadas à educação em trabalhos como Alferes (2009)³, Barreto (2008)⁴, por exemplo. Sendo interdisciplinar, esta abordagem pode fazer uso dos mais variados referenciais e dialogar com muitas disciplinas, entre elas a LA. Assim, torna-se viável o uso do referencial da ACP para a análise de políticas linguísticas dentro do campo da LA.

Hamel (1988) afirma que a política linguística funciona sempre como uma intervenção, transformando a experiência coletiva e individual de uma comunidade; experiência que se cristaliza em um complexo sistema de símbolos linguísticos e extra-linguísticos. Assim, a política linguística faz parte da história social e linguística de um povo. Dado que a reconstrução desses processos constitui o principal objetivo de estudo acerca da política linguística, fica evidente que uma investigação desta natureza terá que ser interdisciplinar, incluindo disciplinas como a História, a Ciência Política e a Sociologia/Antropologia, além da Linguística.

Desse modo, para se entender uma política para o ensino de

³ ALFERES, Marcia Aparecida. *Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento*. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. 2009.

⁴ BARRETO, Edna Abreu. *Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004)*. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

Espanhol no Brasil, que já tem natureza mista (educacional, curricular e linguística), faz-se necessário um referencial que extrapole a disciplinaridade estanque. Assim, neste trabalho, pretende-se entender a política investigadas em dois dos três principais contextos do ciclo de políticas (influência e produção de textos), utilizando-se de referenciais diversos, advindos tanto dos Estudos da Linguagem, como da Pedagogia e Ciências Sociais.

Como os contextos, mesmo tendo certa linearidade, se entrelaçam, por vezes, as discussões de um contexto ganha espaço no capítulo referente a outro contexto, pois a divisão dos capítulos, por contexto, tem caráter, meramente, didático. Do mesmo modo, algumas discussões se repetem em distintos momentos, dado o entrelaçamento entre os contextos.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A política mais abrangente que atinge diretamente a oferta no ensino de LEs no Brasil é a que teve como resultado a lei 11.161/2005. Tal política, em seu contexto de influência, teve um longo percurso. Este capítulo visa traçar e entender esse percurso e algumas das vozes que o constituem. Em vista disto, a seguir, trataremos de questões que resultaram na situação que, hoje, encontramos para o ensino de Espanhol nas escolas.

Vale ressaltar que o contexto de influência é bastante abrangente, sendo impossível trazer todas as vozes que o constitui. Por isso, foram selecionadas as mais influentes por estarem associadas a instituições com interesses na escolha do Espanhol como língua estrangeira, no currículo escolar, ou por serem grandes veículos de divulgação, no país. Desse modo, apresentamos discursos do meio acadêmico, do IC e do jornal Folha de São Paulo.

2.1 Alguns Fatos e Vozes Influentes

A luta por legislação sobre a obrigatoriedade do ensino de Espanhol no currículo escolar tem sido travada desde a década de 1950. Esta ganha força no início da década de 1990, com a criação do MERCOSUL.

Com a fundação do IC os esforços de profissionais da área se somam aos daquele órgão. Em 1998, é aberto o primeiro IC no país, o de São Paulo. No mesmo ano, *la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil*, divulga o documento *Datos y Cifras – informe sobre la enseñanza de español en Brasil*. Tal documento trata de um importante veículo de divulgação de um ideário pró ensino de Espanhol em nosso país.

Conforme Morillo Caballero (1998), o documento *Datos y Cifras* afirma que o interesse da sociedade brasileira pelo Espanhol é facilmente observado na vida cotidiana, em especial nos meios de comunicação. Esse interesse deve-se a uma maior abertura do Brasil para os países de seu entorno. Em quase todos os

estados do Brasil, as secretarias de educação estão mostrando interesse pela inclusão do ensino de Espanhol.

Em termos gerais, podemos, pois, afirmar que o ensino de Espanhol avança e se consolida consideravelmente em todos os âmbitos da realidade educativa brasileira e que é perceptível o interesse dos poderes públicos em canalizar a demanda do estudo do Espanhol que existe em amplos setores da sociedade (Morillo Caballero, 1998, p. 182).⁵

O documento segue destacando as diversas iniciativas de inclusão do Espanhol no sistema educativo nos mais diversos estados brasileiros. Afirma que o Espanhol tem uma presença cada vez maior no Ensino Básico, mas a situação ainda pode melhorar muito, caso seja incluído no currículo em plano de igualdade com outras línguas e que ocorra um aumento substancial do número de professores (Morillo Caballero, 1998).

Constrói-se, portanto, a idéia de que o ensino de Espanhol, no Brasil, estava se tornando uma realidade, que poderia ser fortalecida com a formação de professores. Ainda hoje, mais de uma década após estas declarações, há uma luta por fazer valer a lei de oferta obrigatória para o EM, sendo que muitas vezes o Espanhol está sendo ofertado em contraturno, diferentemente do que determina a lei, como veremos, mais detalhadamente, no capítulo do contexto de produção de textos.

No ano de 2000, é fundada a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e, em abril de 2000, inaugura-se a primeira revista eletrônica dos hispanistas brasileiros (www.hispanista.com.br). Nesse veículo, abundam discursos acerca do ensino de Espanhol no Brasil e a relação do de nosso país com a Espanha e Hispanoamérica (González 2000; Marín, 2000; Celada, 2000; Kulikowski, 2000; Ayllón, 2001; Olszanski, 2003, 2006). Esses discursos, que são representativos no contexto de influência, ajudam na consolidação dos argumentos comuns na política de ensino de Espanhol no Brasil.

As posições que se alinham ora a motivações culturais ora econômicas, conforme veremos detalhadamente, neste capítulo, permeiam a discussão sobre obrigatoriedade por força de lei ou por interesse espontâneo. Para

⁵ En términos generales podemos, pues, afirmar que la enseñanza del español avanza y se afianza considerablemente en todos los ámbitos de la realidad educativa brasileña y que es perceptible el interés de los poderes públicos por canalizar la demanda del estudio del español que existe en amplos sectores de la sociedad.

esse debate irão contribuir, sobremaneira, a criação do IC e sua ampliação no Brasil, além da divulgação de idéias no âmbito da imprensa.

Dentro do contexto de influência da política de ensino de Espanhol, no Brasil, tem um papel de centralidade o IC, inaugurado em 1991, ligado ao *Ministerio de Educación y Cultura de España*. O Instituto foi criado com a função de promover a língua e a cultura espanhola e hispanoamericana em todo o mundo.

As primeiras unidades, as sedes do instituto, foram a de Madri e a de Alcalá Henares (Madrid), lugar do nascimento do escritor Miguel de Cervantes, que dá nome ao instituto. Desde sua criação, o instituto promoveu ações efetivas para a promoção da língua espanhola e para o crescimento do Espanhol como segunda língua, nos mais diferentes países. Entre estas ações, destaca-se a abertura de filiais do instituto por todo o mundo. Em apenas duas décadas, o Instituto Cervantes já conta com 73 unidades, espalhadas por 5 continentes (África, América, Ásia, Europa e Oceania). De todas as unidades, o país que recebeu mais investimentos foi o Brasil.

A primeira unidade, no Brasil, foi a de São Paulo, inaugurada em 1998. Inicialmente, as atividades daquela unidade estavam centradas em cursos de didática e metodologia para professores de Espanhol. A partir de 2002, a unidade começou a fornecer cursos regulares e especiais da língua, a desenvolver uma ampla programação de atividades culturais e ampliar e reorganizar sua biblioteca.

Em 2001, o IC inaugura sua segunda unidade, na cidade do Rio de Janeiro. Até 2003, a unidade do Rio de Janeiro também se dedicava apenas a dar cursos de didática e metodologia para professores. A partir de 2003, começou a fornecer as mesmas atividades da unidade de São Paulo. A unidade do Rio de Janeiro organiza, todos os anos, dois simpósios internacionais. O primeiro sobre didática e metodologia do Espanhol (Simposio José Carlos Lisboa, homenagem ao pioneiro dos estudos de Espanhol no Brasil) e o segundo sobre literatura em língua espanhola.

Mais quatro unidades são instaladas no Brasil, no ano de 2007: Brasília, Curitiba, Porto Alegre e Salvador. A unidade de Brasília foi inaugurada pelo príncipe Felipe de Borbón y Grécia, em 17 de julho de 2007. Em 2010, já contava com mais de 2000 alunos, participando de aulas de Espanhol e atividades culturais. O Paraná também ganhou uma unidade, em Curitiba, no mesmo dia de inauguração da unidade de Brasília. Porto Alegre e Salvador foram os outros dois grandes

centros estratégicos escolhidos para inauguração de unidades em 2007. Em 2008, inaugura-se o centro de Recife, em junho. Mais uma investida do governo Espanhol para consolidar sua presença no Brasil. O ano de 2009 marca a instalação de outras duas unidades em terras verde-amarelas: Belo Horizonte, Florianópolis. A inauguração em Belo Horizonte ocorreu em 20 de janeiro. Já, em Florianópolis, as atividades tiveram início no mês de março.

Após todo esse processo de expansão em nosso país, o Brasil passa a ser, de longe, o país com o maior número de unidades do Instituto, nove no total. Pode-se perceber que a Espanha está empreendendo uma política agressiva de consolidação de seu idioma como segunda língua, em nosso país. A presença maciça do IC permite à Espanha um acompanhamento próximo da expansão do Espanhol.

Nas páginas de internet das diversas unidades do IC, no Brasil, encontra-se que, entre os objetivos do instituto estão:

- Organizar os exames para o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), assim como de expedir certificados e diplomas oficiais para os participantes de nossos cursos;
- Organizar cursos de Espanhol;
- Organizar cursos de formação para professores de Espanhol;
- Apoiar hispanistas em suas atividades;
- Estimular atividades culturais em colaboração com outras organizações.⁶

Entretanto, segundo Paraquet (2009a),

O IC é o órgão oficial do Ministério de Educação da Espanha para fomentar o Espanhol como língua estrangeira fora do território nacional. **Seu papel é, portanto, político.** Essa aparente coincidência confirma que a Espanha seguia com sua política linguística externa, lutando por garantir a presença do Espanhol fora de seu espaço geopolítico (Paraquet, 2009a, grifo nosso).

Corroborando com Paraquet, o próprio IC declara que seu objetivo é contribuir para a formação dos 210.000 professores de Espanhol que, segundo as próprias autoridades brasileiras, serão necessários nos próximos anos (IC, 2000).

No intento de promover o Espanhol, Moreno Fernández (2000) indaga o porquê dessa língua ter prestígio, no Brasil, no início do século XXI. Questionamento que ele mesmo responde, apontando três razões principais:

⁶ • Organizar los exámenes para el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), así como de expedir certificados y diplomas oficiales para los participantes en nuestros cursos;
 • Organizar cursos de español;
 • Organizar cursos de formación para profesores de español;
 • Apoyar a hispanistas en sus actividades;
 • Estimular actividades culturales en colaboración con otras organizaciones.

- a) criação do MERCOSUL, em 1991;
- b) instalação de grandes empresas espanholas (Telefônica, Iberdrola, Banco Santander, Banco Bilbao Vizcaya). A Espanha, atualmente, é o primeiro investidor europeu, no Brasil, e o segundo, no mundo, atrás apenas dos Estados Unidos. Os laços entre Brasil e Espanha se estreitaram, a partir de 1995, sendo que o Brasil e a Argentina são os mercados mais importantes de exportações espanholas na Iberoamérica. Estreitaram-se os laços comerciais, em especial a partir de 1996, com o avanço das empresas espanholas e a abertura comercial do Brasil, empreendida desde 1992. A isto, soma-se a primazia das empresas espanholas no plano de privatizações do governo brasileiro;
- c) o peso da cultura hispânica, de modo geral. Esse fator, talvez, seja o menos mensurável, porém sua relevância é evidente.

A estas três circunstâncias, somou-se o trabalho de muitos hispanistas e professores brasileiros: um trabalho grandioso de ensino e difusão da língua e cultura espanholas (Moreno Fernández, 2000).

Um esforço de peso de difusão do Espanhol é empreendido com a publicação de anuários pelo IC. Esses anuários constituem-se em importantes documentos do contexto de influência da política de ensino de Espanhol no Brasil (e também de uma política de expansão global desta língua). Del Vale & Villa (2005) consideram que um olhar sobre o conjunto dos anuários possibilita visualizar os interesses das agências que os fomentam. De 1998 até 2005, o anuário recebia o nome de *El español en el mundo*. Em 2006-2007, a publicação passou a ocorrer de dois em dois anos, contudo, bastante ampliada, transformando-se na *Enciclopedia del español en el mundo*.

Outras vozes importantes na consolidação de uma política são as que circulam na imprensa, já que é esta que dialoga mais diretamente com a opinião pública. Obviamente, que não se trata de uma voz neutra, como nenhuma outra, embora de bastante impacto para a aceitação ou não de uma política pretendida. No caso do ensino de língua espanhola no Brasil, a imprensa regularmente tem apresentado notícias, comentários, reportagens etc. sobre o assunto. Abordamos algumas dessas colocações conforme o tema tem sido tratado no jornal de maior circulação no Brasil, a *Folha de São Paulo*. Entendemos que esse periódico serve

como representante do pensamento da classe média e alta da sociedade brasileira e, portanto, dos discursos circulantes na imprensa.

A Folha de São Paulo, fundada em 1921, é, desde a década de 80, o jornal mais vendido do país. Em 2008, a circulação média foi de 302 mil exemplares, nos dias úteis, e 365 mil, aos domingos (www.folha.uol.com.br). Além da versão impressa, conta com a versão online que disponibiliza, diariamente, grande parte de seus noticiários.

Por ser o maior jornal do país, a Folha tem grande repercussão e é um veículo de comunicação bastante conceituado. Os textos sobre o ensino de LÉs, em particular sobre o ensino de Espanhol, os quais fazem parte do contexto de influência da política para a promoção da língua espanhola, foram compilados desde 1995 até o presente.

A escolha por esse período se justifica pelo fato de que é esse recorte de tempo que o jornal traz online. A pesquisa foi feita no portal da Folha, selecionando todas as notícias sobre o tema que apareciam quando digitados, no buscador, os seguintes termos: “ensino de Espanhol”, “ensino de castelhano”, “lei 11.161”, “Espanhol no Brasil”, “castelhano no Brasil” e “lei do Espanhol”.

Portanto, em nossa análise documental, nos baseamos em fontes escritas compreendendo: os anuários do IC, reportagens do jornal *Folha de São Paulo* e publicações acadêmicas da área. Essa análise resultou no agrupamento de temas que são apresentados na sequência.

2.2 Espanhol como Língua de Comunicação Universal

Nos textos acadêmicos é frequente a defesa da língua espanhola com a valorização dos aspectos que a tornam atraente e que, portanto, justificariam sua inserção no currículo escolar. Podemos afirmar, portanto, que os acadêmicos representam as vozes que constituem discursos de apoio ao Espanhol.

Sedycias (2009) defende que o Espanhol é uma “língua universal”. Nesta defesa cita o fato de ser a segunda língua com mais falantes nativos (cerca de 332 milhões de falantes), atrás apenas do Chinês. Entretanto, o próprio autor coloca que o Chinês, mesmo tendo o maior número de falantes nativos entre todas as línguas, não tem projeção tal qual a do Inglês, Espanhol ou Francês. Assim, ele demonstra que o fato de uma língua ter um grande número de falantes nativos não é

suficiente para sua projeção e status, tendo o fator econômico peso maior para o destaque de uma língua. Aparece então um fator de conflito em sua defesa: por um lado o autor argumenta que o Espanhol é língua universal, baseando-se em seu número de falantes; por outro, esclarece que fatores econômicos têm relevância maior que o número de falantes de uma língua.

O mesmo autor afirma que o Espanhol é “língua oficial de muitos países”. Sedycias (2009) enumera que 21 países têm o Espanhol como língua oficial: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela. Tal argumento está, de certo modo, ligado ao anterior e impressiona pelo número avantajado, assim como o primeiro.

No entanto, cremos que o fato de uma língua ser falada em muitos países não importa tanto para sua projeção, sendo outros fatores mais influentes que o número de países ou falantes nativos. O status conquistado pelo país que tem a língua como oficial é de maior relevância. Nesse sentido, mais importante, desde uma perspectiva economicista, é que a Alemanha fale Alemão e a França, Francês do que Cuba, República Dominicana, Equador etc. falem Espanhol. Os dois primeiros países apresentam importância econômica e status internacional muito superior aos demais e isso, naturalmente, faz com que suas línguas ganhem maior força no mundo dos negócios e até nas produções científico-acadêmicas.

Olszanski (2003) trata da expansão do Espanhol como segunda língua em diversos países, entre eles os Estados Unidos, e relata o avanço do Espanhol em terras japonesas. Para ele, o Espanhol está ganhando status no Japão que vai além do simples modismo passageiro. Olszanski (2006) retrata também a expansão do Espanhol no continente africano. Ele relata que o Espanhol foi declarado, pela Organização da Unidade Africana, entidade que reúne os países desse continente, juntamente com o Inglês, Francês, Japonês e Português, como língua oficial do continente africano. O autor ainda destaca a grande presença do Espanhol na Guiné Equatorial e a crescente presença em Angola. Podemos perceber que o discurso do Espanhol como língua expansionista não se limita ao Brasil.

O viés economicista, de língua de comunicação nos negócios, não é motivo de base para que se aprenda Espanhol, tendo outros motivos, como o de

conhecer a língua do outro e se reconstruir como indivíduo (Rajagopalan, 2003), maior importância. Mesmo assim, abundam no contexto de influência discursos mais alinhados ao viés econômico.

Sedycias (2009) coloca que a “importância internacional” é outra razão para a aprendizagem do Espanhol. Ele destaca que “o Espanhol é, *depois do Inglês, a segunda língua* mundial como veículo de comunicação internacional, especialmente no comércio, e a *terceira língua internacional* de política, diplomacia, economia e cultura, *depois do Inglês e do Francês*” (p. 39, grifo nosso).

Além de ser um argumento estritamente ligado aos interesses econômicos, diante desse argumento, surge outro questionamento: uma vez que se admite que o Espanhol é a *segunda língua* mais importante; se os próprios pesquisadores constroem discursos com expressões “*depois do Inglês...*”, “*a segunda língua...*” etc., por que, no sistema educativo brasileiro, o Espanhol passou a ocupar uma posição primária, em relação às outras línguas, em especial o Inglês? Por que ocorreu esta inversão com a lei 11.161/2005? Já que, mesmo buscando justificar a necessidade do ensino de Espanhol por meio desses argumentos, está sendo ponto pacífico, nesses discursos, que o Inglês tem maior relevância como língua internacional, como língua de comércio etc., natural seria que esta língua ocupasse um lugar maior na Educação Básica que qualquer outra língua. Parece-nos, mais uma vez, que as razões apontadas por Rajagopalan (2003), ainda que valham para validar o ensino de qualquer língua estrangeira, são mais eficazes para justificar a ascensão do Espanhol.

Outro motivo destacado por Sedycias (2009, p. 39), em defesa do ensino de Espanhol, é o fato de o Espanhol ser “muito popular como segunda língua”. “Aproximadamente 100 milhões de pessoas falam Espanhol como segunda língua. Nos Estados Unidos e Canadá, é a língua estrangeira mais popular, a mais ensinada nas universidades e nas escolas primárias e secundárias”. Tal argumento nos parece o mais forte dentre os destacados por Sedycias, uma vez que o grande número de falantes não-nativos de uma língua é indicador de seu prestígio e status e da necessidade de seu aprendizado. Aparentemente, é natural pensarmos que se muitas pessoas estão aprendendo uma língua estrangeira é porque esta tem tido status e se imposto como necessária.

Celada (2000) acredita que o Espanhol ocupa hoje a função de uma língua veicular, sendo um passaporte internacional para o brasileiro que aspira

alcançar a Comunidade Européia e os Estados Unidos. No entanto, ela assinala a dificuldade de se reconhecer o Espanhol como uma língua, sensivelmente, diferente do Português e alerta para os estereótipos criados em torno dela. A autora argumenta sobre o Espanhol servir como língua de comunicação internacional e porta de entrada para a Europa e Estados Unidos, porém pode haver dificuldade de convencimento disto aos brasileiros dada a similaridades que o Espanhol guarda com o Português. A importância do Espanhol, pela ótica desta autora, pode ser resumida em sua força como língua da globalização.

Parece-nos que a tentativa de justificar a necessidade da aprendizagem do Espanhol, pautada em argumentos que defendem esta língua como língua de comunicação universal, é equivocada e serve apenas para fortalecer uma disputa infértil de rivalidade entre o Espanhol e o Inglês, já que é mais forte o discurso do Inglês como língua franca do que qualquer outra língua.

No Brasil, a influência externa é grande, tanto no plano cultural como no econômico. Esta influência é em sua maioria provinda dos Estados Unidos, que adentra nesse país, trazendo sua cultura junto a uma política agressiva de mercado. Os Estados Unidos são, hoje, o país que exerce maior influência em todos os países. Como se sabe a língua dos EUA é o Inglês e, juntamente com a influência política desse país, esta língua se espalhou pelo mundo. Lacoste (2005) ressalta bem essa idéia afirmando:

Em nossos dias, aquilo que podemos chamar de neo-imperialismo não tem mais necessidade de conquistar territórios para exercer sua dominação econômica e cultural. Isso vale sobretudo para aquela que se tornou a hiperpotência, a América (...). Ocorre que, por ser antiga herança colonial, sua língua é o Inglês, a língua que também é a oficial em vários países que foram colonizados pelos britânicos. Em acréscimo, de algumas décadas para cá, o Inglês também se propaga no plano mundial como a língua da globalização, bem como a língua da União Européia, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que tem necessidade de uma língua comum, ao menos em meio às categorias sociais mais “globalizadas” de sua população

[...] a difusão mundial do Inglês, especialmente nos grandes Estados que evidentemente nunca fizeram parte da Comunidade Britânica das Nações (a Commonwealth), não procede essencialmente da Grã-Bretanha, mas, em grande medida, da influência direta e indireta dos Estados Unidos (Lacoste, 2005, p. 7-8 e 10).

A língua inglesa teve sua grande expansão a partir do final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando os Estados Unidos emergiram como grande potência. A adoção por parte dos países, principalmente ocidentais, do “american way of life” e as profundas relações econômicas desses com a América

colocaram o Inglês como primeira língua estrangeira (LE) no mundo todo. “É especialmente depois do fim da Segunda Guerra Mundial que a influência política e cultural dos Estados Unidos se propagou, inicialmente na Europa Ocidental. Isso se traduziu, com mais ou menos defasagem, na difusão do Inglês” (Lacoste, 2005, p. 10).

Passadas mais de seis décadas, discute-se se a língua inglesa já pode ser vista tal qual afirmam alguns linguistas (David Graddol, 2006, por exemplo⁷), como língua franca e não mais como LE. Nesse sentido, pode-se cogitar a eleição do Inglês como língua mundial e primeira na comunicação entre os povos. Desse modo, o aprendizado da língua inglesa mais que um direito seria uma necessidade no atual cenário.

Com o status dado à língua inglesa, durante as últimas décadas, nas escolas, o ensino de LE era majoritariamente desta língua. Na década de 1990, o crescimento do sentimento antiamericano e a grande associação do Inglês com os Estados Unidos foram colocados em pauta. Com os questionamentos sobre que língua deve ser ensinada nas escolas, o Inglês foi posto em xeque, mas sua ascensão enquanto língua franca permitiu que permanecesse ocupando, de fato, o espaço de uma língua estrangeira no currículo escolar.

É certo que devemos buscar razões que sustente a entrada ou saída de uma disciplina do currículo escolar. No caso de LEs, a competição se dá entre línguas e não entre disciplinas. Como vimos até aqui, no contexto de influência, a inclusão do Espanhol é, em grande medida, justificada por fatores econômicos ou fatores bastante ligados a esse. Defendemos que esses fatores não podem ser os únicos, tampouco os principais, para sustentar a inclusão do Espanhol, dado que as justificativas economicistas dão ampla vantagem para o apoio do Inglês como língua obrigatória.

Se pensarmos em todas estas perspectivas acerca de língua de comunicação universal, chegaremos à conclusão de que a eleição da língua espanhola como a língua estrangeira obrigatória não contempla a realidade das necessidades do aprendizado de uma língua franca. A língua inglesa, no cenário internacional, parece ser muito mais predominante que o Espanhol ou qualquer outra língua. Como já dito, muitos acreditam, como Graddol (2006), até que o Inglês

⁷ GRADDOL, David. *English Next: Why global English may mean the end of English as a Foreign Language*. British Council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org>.

conquistou o status de língua franca. Por esta linha de raciocínio ficaria óbvio que o Inglês deveria ser priorizado, sendo esse o idioma obrigatório.

2.3 Aspectos Econômicos em Torno da Língua

Além da defesa do Espanhol como língua de comunicação universal, no contexto de influência, abundam discursos acerca do lucro que o Espanhol pode proporcionar. Ainda em Sedycias (2009), há a defesa de que o turismo é uma razão para que os brasileiros aprendam Espanhol. O autor subdivide seu argumento em duas partes: “Turismo: viagens para a Espanha ou Hispanoamérica” e “Turismo: viagens de turistas hispanófonos ao Brasil”.

Na primeira subdivisão, o autor afirma que “um conhecimento razoável de Espanhol fará uma grande diferença em qualquer viagem que um brasileiro faça a um país de língua espanhola” (p. 40). Assim como um conhecimento razoável de Japonês fará uma grande diferença em qualquer viagem que um brasileiro faça ao Japão, ou o conhecimento de qualquer língua fará diferença em uma visita a um país que a tenha como língua oficial. Nesse sentido, não vemos como esse argumento pode revelar um motivo pelo qual os brasileiros devam aprender o Espanhol, tendo, inclusive, uma lei própria. Uma política plurilinguista seria mais democrática e daria chance de eleição de qual língua é mais interessante, conforme motivos pessoais. Viagens são motivos pessoais e países hispânicos não são os destinos de todos. Ainda vale citar que a grande maioria dos brasileiros sequer faz uma viagem internacional em suas vidas.

A segunda subdivisão aponta a importância de se poder recepcionar os turistas hispânicos, no Brasil, em sua língua mãe. O autor relata que esta recepção apresenta maior eficiência, urbanidade e calor humano, garantindo retorno desses visitantes, já que cliente satisfeito é cliente que volta. Pensando no argumento do pesquisador, vale a indagação: são apenas turistas hispanofalantes que recebemos no país? O quadro abaixo demonstra os 19 maiores países de origem dos turistas no Brasil, no ano de 2008, com os respectivos valores percentuais.

Países de origem dos turistas	Número de turistas no Brasil em 2008	Porcentagem
Argentina	1.017.675	20,15
Estados Unidos	625.506	12,39
Itália	265.724	5,26
Alemanha	254.264	5,03
Chile	240.087	4,75
Portugal	222.558	4,41
Paraguai	217.709	4,31
França	214.440	4,25
Espanha	202.624	4,01
Uruguai	199.403	3,95
Inglaterra	181.179	3,59
Colômbia	96.846	1,92
Peru	93.693	1,86
Bolívia	84.072	1,66
Holanda	81.936	1,62
Japão	81.270	1,61
México	77.193	1,53
Canadá	62.681	1,24
Venezuela	62.622	1,24
Suíça	61.169	1,21
Outros	707.448	14,01
Total	5.050.099	100,00

Brasil (2009, p. 136).

Quadro 1

Sedycias aborda esse tópico do ponto de vista financeiro e argumenta que se os brasileiros falassem Espanhol com os turistas hispanofalentes isto seria uma tática para garantir que esses regressassem ao país, trazendo seu dinheiro para gastar aqui. Não concordando com a tática de aprender uma língua para estes fins, mas seguindo a linha de raciocínio de Sedycias, teríamos que deixar o Espanhol de lado, pois deveríamos aprender a língua dos que mais gastam no Brasil e não dos que mais nos visitam. Em matéria do globo.com, de 18 de dezembro de 2007, retiramos a informação de que o turista norte-americano é o que mais gasta no país, tanto em viagens de negócios, seguidos pelos turistas espanhóis e depois alemães, como de lazer, seguidos pelos portugueses e Italianos, respectivamente (Rocha Filho, 2007). Em outra notícia, de 17 de janeiro de 2008, destaca-se que o turista europeu gasta, no Brasil, cerca de três vezes mais que os sul-americanos (Nunes, 2008).

Com isso salientamos que, no contexto de influência, argumentos que vinculam o Espanhol ao financeiro são muitos e, se avaliados mais criticamente, facilmente desmontados, não servindo de justificativa para o ensino de Espanhol.

Outro argumento desta natureza é bem posto também em Sedycias (2009) o qual alega que a “importância nos EUA” corrobora com a afirmativa de que os brasileiros devam aprender Espanhol. Segundo ele, os Estados Unidos são o maior mercado do mundo e, aproximadamente, 13% de sua população têm o Espanhol como primeira língua. Esta parcela populacional representa um mercado de 220 bilhões de dólares. É importante destacar que a maior parte das pessoas que falam Espanhol como primeira língua nos EUA tem o Inglês como segunda língua.

A fragilidade desse argumento está justamente em se fixar nas estatísticas e números. Se vamos aprender uma língua para entrar no mercado estadunidense, mais interessante é a aprendizagem do Inglês, pois os 13% de hispanofalantes, em sua maioria, falam Inglês e ainda restam os outros 87% que também, em sua maior parte, falam Inglês como primeira língua ou, fluentemente, como segunda.

Outro argumento financeiro nos é apresentado por Ayllón (2001). Ele nos informa que, em 2000, a Espanha alcançou a posição de principal país investidor no Brasil. A evolução da importância dos investimentos é demonstrada em números. Em 1995, a participação espanhola no total de investimentos representava 0,17%, ou seja, 300 milhões de dólares. Em 1999, subiu para 16% do total acumulado. Em dezembro de 2000, após a privatização do Banespa, Espanha liderou a lista de investidores com um total de 25% e um valor de 4.800 milhões de dólares. O principal aumento dos investimentos espanhóis, no Brasil, se deve à participação da Espanha no programa de privatizações. A participação de Espanha nas privatizações somou, até maio de 2000, cerca de 9.000 milhões de dólares, 12% do total. No ranking dos principais sócios comerciais de Espanha, Brasil ocupa o primeiro lugar na América Latina, e o nono mundial, reafirmando-se como o principal destino fora da União Européia das exportações espanholas, atrás apenas dos Estados Unidos.

Casilda Béjer (2001) segue linhas semelhantes a de Ayllón, relatando que a Espanha é, atualmente, a origem de mais de 25% do investimento direto recebido por países como Brasil, destacando aqueles realizados no setor financeiro, segmento no qual os bancos espanhóis são líderes.

Marín (2000), por sua vez, se liberta um pouco, mas não totalmente, da visão economicista, quando trata da unidade do Espanhol, argumentando que é nessa unidade que o Espanhol encontra sua força, sendo uma propriedade de todos. O autor afirma que está ocorrendo uma globalização do Espanhol, a qual traz, certamente, rendimentos financeiros. “O Espanhol tem uma dimensão econômica e essa é uma dimensão fundamental. Aparte desta dimensão, o Espanhol continua tendo um crescimento de sua dimensão cultural [...] que é, como seres humanos que somos, fundamental para nós”⁸.

Podemos concluir, pelo ponto de vista dele, que a importância do Espanhol não deve ser entendida somente através da força econômica, mas também por outras questões como o elemento cultural, fundamental para o homem que é ser que não existe sem uma cultura. Tal argumento coloca todas as línguas em pé de igualdade. Se o elemento que tem importância para que se ensine e aprenda uma língua é sua riqueza cultural, então, todas as línguas possuem o mesmo direito de serem ensinadas nas escolas, pois todo povo que tem uma língua tem uma cultura, a qual, do ponto de vista democrático, tem valor igual a qualquer outra.

É nesses termos que acreditamos em uma política plurilinguística para o ensino de línguas, livre de lobby e de argumentos puramente ligados ao mundo do comércio. O cenário atual não parece estar nesses termos, pois, de certo modo, podemos afirmar que a política neoliberal de privatizações, empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso, favoreceu bastante a presença econômica da Espanha, no Brasil, o que resultou, também, em um maior lobby para o ensino de Espanhol nos sistemas educativos do país (Del Vale & Villa, 2005).

Em se tratando de lobby em torno no Espanhol, a área editorial é a que mais tem representação. Moreno Fernández (2000), representante do IC, trata dos laços entre Brasil e Espanha. Para ele, uma das áreas onde mais se pode ver fortalecimento é a editorial, com exportações no valor de 2,370 bilhões de pesetas (moeda da Espanha, anterior ao Euro). Em 1997, podia se observar um aumento de quase 500% sobre esse valor.

⁸ El español tiene una dimensión económica y ésa es una dimensión fundamental. Y aparte de esa dimensión económica sigue teniendo un crecimiento de su dimensión cultural [...] que es, como seres humanos que somos, fundamental para nosotros.

Com esse status que o Espanhol vinha conquistando, ainda na década de 90, ocorreu uma corrida de editoras às instituições de ensino do Brasil, com a finalidade de vender seus manuais didáticos, os quais traziam marcas da política de hegemonia linguística (Paraquet, 2009a). O MERCOSUL, e os crescentes discursos em favor do ensino de Espanhol, em nosso país, passavam a fornecer um terreno fértil para a venda de livros e materiais ligados à língua.

Os interesses comerciais da Espanha, ligados à promoção do Espanhol, ficam evidentes na fala de Moreno Fernández (2000, p. 38):

[...] todas as indústrias relacionadas com a língua espanhola poderiam experimentar um crescimento notável, especialmente a indústria editorial: sem dúvida alguma, muitas editoras espanholas, argentinas e, obviamente, brasileiras, podem obter benefícios numerosos, uma vez superada, no caso das estrangeiras, as dificuldades de entrada no país. Por último, uma maior familiaridade do Brasil com o mundo hispanofalante abrirá as portas a inúmeras empresas, espanholas por exemplo, que podem encontrar um mercado fantástico em um país que quer crescer e se modernizar de forma imediata⁹.

A crescente exportação editorial para o Brasil, obviamente, pode ser ainda maior com a aprovação e implementação da Lei 11.161/2005, a qual gera uma demanda sem precedentes de materiais didáticos e de livros para a formação de professores de Espanhol. De fato, tal processo já está em andamento. No Estado do Paraná, por exemplo, por conta da aprovação da lei de 2005, em 2009, foram comprados cerca de 23 mil dicionários bilíngues (Português/Espanhol) para as escolas públicas. O dicionário selecionado foi o “Dicionário Santillana para estudantes” da editora Santillana, empresa espanhola.

É possível observar que, sem dúvida, há uma disputa territorial para que o Espanhol seja a língua estrangeira mais presente, deixando o Francês e o Inglês, em situação menos favorecida. Esse fato, não só promove a língua espanhola, como dá vantagens econômicas reais à Espanha com relação ao nosso país.

Posição semelhante, sobre a expansão do Espanhol, tem Sánchez-Cabezudo (2007), segundo o qual o MERCOSUL teve um papel importante nessa

⁹ [...] todas las industrias relacionadas con la lengua española podrían experimentar un crecimiento notable, muy especialmente la industria editorial: sin duda alguna, muchas editoriales españolas, argentinas y, por supuesto, brasileñas, pueden obtener beneficios más que cuantiosos, una vez superadas, en el caso de las extranjeras, las dificultades de la entrada en el país. Por último, una mayor familiaridad de Brasil con el mundo hispanohablante abrirá las puertas a innumerables empresas, españolas por ejemplo, que pueden encontrar un mercado fantástico en un país que quiere crecer y modernizarse de forma inmediata.

expansão. Para ele, o Brasil começou a olhar mais seus vizinhos que são, predominantemente, de língua espanhola. O autor segue dizendo que, posteriormente, teve influência no crescimento do ensino de Espanhol os investimentos de Espanha no Brasil.

Sánchez-Cabezudo, desse modo, explica o crescimento do prestígio do Espanhol no Brasil a partir destes dois fatores: MERCOSUL e investimentos espanhóis. Mais uma vez o ensino de Espanhol no Brasil se mostra atrelado ao viés do mercado, já que o MERCOSUL é um bloco que visa o mercado e os investimentos espanhóis constituem investimentos econômicos.

Para a Espanha, em sua política externa, a língua espanhola é um produto passível de comercialização e que traz, agregada a si, outros tipos de negócios possíveis. Um produto altamente lucrativo. Não se trata, portanto, de promover, desinteressadamente, a língua. Del Vale & Villa (2005) já haviam demonstrado quão lucrativo à Espanha sua língua pode ser. Na busca dos lucros que o Espanhol pode gerar, o IC tem centralidade. Como vimos em Ayllón (2001), o Brasil é alvo dos interesses econômicos espanhóis. A língua espanhola torna-se, assim, mais um produto de exportação, tendo o IC e seus anuários como representantes máximos.

Percebe-se que no discurso se reafirma que, através da língua espanhola, os países hispânicos terão maior chance de promoverem seus bens físicos e culturais para outros países não falantes do Espanhol como primeira língua. Sendo assim, há uma crença de que, por meio do Espanhol, pode-se aumentar a influência dos países hispânicos em todo o mundo, podendo elevar a participação desses na ciência, tecnologia, economia global etc.

Moreno Fernández (2000) considera que a situação do Espanhol, no início do século XXI, no Brasil, é de bonança, auge e prestígio. Segundo ele, nesse momento, vive-se um crescimento espetacular na demanda de cursos de Espanhol, juntamente a tudo que vem agregado ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: material impresso e sonoro, professores, organização de cursos etc. Desse modo, faz-se necessário um grande investimento para esta área que cresce. O autor, por fim, sugere uma saída possível, ao nosso país, para dar conta desta demanda. Segundo ele, os governos dos países hispanofalantes, a começar pela Espanha, poderiam contribuir, efetivamente, para o fornecimento de materiais para o

ensino de Espanhol, de programas de formação de professores e no aumento da presença hispânica, econômica e cultural, no Brasil.

Desse modo, fica evidenciado que o Brasil se transformou em palco de uma guerra econômica em torno da língua estrangeira. Vemos esta guerra como lamentável, onde se corre o risco de haver um ensino de línguas voltado para a reprodução, em detrimento de um ensino libertário, que forneça ferramentas para a promoção de cidadãos transformadores de suas realidades.

2.4 Espanhol no MERCOSUL

Em 1991, é assinado o *Tratado de Assunción*, dando início à criação do MERCOSUL¹⁰ (Mercado Comum do Sul). Dos quatro países que formam esse bloco econômico, como membros efetivos, apenas o Brasil não é um país de língua espanhola, o que fez com que o discurso em favor do Espanhol como língua estrangeira, no país, se tornasse ainda mais forte. Centrando em argumentos comerciais, vemos, frequentemente, no contexto de influência a defesa do ensino de Espanhol dado a existência do MERCOSUL. Esses argumentos são encontrados tanto no discurso acadêmico, como no jornalístico.

Sedycias (2009) aponta o grande crescimento econômico que está passando a América Latina e o pioneirismo que esta integração econômica representa na região. Ele ainda aponta o fato de o Espanhol ser a língua de três dos países envolvidos no MERCOSUL (Argentina, Paraguai e Uruguai). Parece-nos um argumento bastante razoável, já que a integração econômica requer sim um maior domínio das línguas dos envolvidos.

Entretanto, esta ainda não representa a razão principal que justifica esse aprendizado. Goettenauer (2009, p. 61) indaga: “com que propósito se estuda a língua espanhola? Uma resposta apressada e superficial privilegiaria os interesses profissionais”. A autora, com isso, sustenta que outros motivos, além do profissional e do econômico, devem permear o ensino de Espanhol. Como já vínhamos

¹⁰ O MERCOSUL é resultado da assinatura do Tratado de Assunção em 26 de março de 1991, entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Naquele dia, os quatro países decidiram aumentar as dimensões de seus mercados nacionais, pautados no pressuposto de que integrar-se é uma condição necessária para acelerar o processo de desenvolvimento econômico e social de seus povos (informações extraídas de www.mercosul.gov.br).

salientando, as razões econômicas e profissionais não podem se sobrepor sobre o ganho cultural que se tem ao aprender uma língua estrangeira.

Muñoz, em 30 de novembro de 1997, na *Folha*, faz uma alusão ao Tratado de Tordesilhas, acordo entre Portugal e Espanha, assinado em 1494, na época colonial, para a divisão da América entre esses dois Reinos, comparando a dificuldade de integração latino-americana a esse fato. O autor chama para uma luta a fim de vencer a herança de Tordesilhas e aponta que a existência do MERCOSUL já representa um grande passo. Além disso, Muñoz defende a integração com os demais países latino-americanos. Ele argumenta:

É preciso recuperar nossa história comum, promover o ensino do Português nos países hispânicos e do Espanhol no Brasil, tornar mais barata a tradução e importação de livros, ampliar o comércio de matérias-primas do mercado editorial, apoiar projetos de co-produção de filmes e vídeos etc.

Opinião semelhante é a de Darcy Ribeiro que, em 3 de junho de 1996, na seção Opinião da *Folha* louva a criação do MERCOSUL e defende a América Latina Nação, comparando a criação do MERCOSUL com o sonho de Simón Bolívar de unificação. Ribeiro também reverencia a criação do Memorial da América Latina e do Parlamento Latino-Americano. Para Ribeiro, o Parlamento Latino-Americano, “representará, nas próximas décadas, o que o Parlamento Europeu representa para a Comunidade Européia e fará de São Paulo a futura capital da nação latino-americana”.

Tanto Muñoz, como Ribeiro fazem alusão à história latina para referendar a criação do MERCOSUL. Muñoz faz uma proposta democrática de ensino de língua portuguesa nos países hispânicos do bloco e de Espanhol no Brasil, onde o encontro destas sociedades se daria pelo conhecimento mútuo e não do esforço de apenas uma das partes. Por outro lado, Ribeiro não discute, especificamente, o ensino de LEs, tratando do MERCOSUL de modo global. Contudo, o MERCOSUL contribuiu grandemente para o incentivo da política de ensino de Espanhol no Brasil, em seu contexto de influência, em especial nos discursos da imprensa. Pensamentos mais democráticos e não economicistas, como o de Muñoz e Ribeiro, não foram os mais frequentes encontrados, nos meios pesquisados.

Em 26 de janeiro de 1995, na *Folha*, Scalzo aborda o chamado “portunhol” e sua crescente popularidade dada à criação do MERCOSUL. A autora demonstra preocupação com a insuficiência do portunhol para uma efetiva

comunicação entre os brasileiros e os demais habitantes do MERCOSUL. “Na verdade, esta pseudo língua, que tende a se expandir com a entrada em vigor do MERCOSUL, nasceu da pretensão de se falar Espanhol sem saber”, acrescenta ela. Nesse sentido, transparece a idéia da necessidade de políticas que promovam o ensino de Espanhol, no Brasil, e o ensino de Português nos outros países do bloco. A autora, ainda afirma que “para os falantes de castelhano, menos dados à ‘improvisación’, logo mais o ensino de Português deve se tornar obrigatório” e destaca que as províncias argentinas Córdoba e Formosa já incluem o Português em seus programas de ensino.

A autora também aborda o tema das LEs, desde um ponto de vista mais democrático, onde o Espanhol e o Português são postos em pé de igualdade, como as línguas do MERCOSUL. Contudo, sua previsão de que os hispanofalantes logo teriam o Português como elemento obrigatório de ensino, não veio a se confirmar, pois nenhum dos países hispânicos do MERCOSUL tem uma lei parecida com a brasileira. Ao que parece, a balança pesa mais para o lado do Espanhol que ganhou status muito maior no Brasil, do que o Português ganhou nos outros membros do MERCOSUL.

Excetuadas as exaltações de Muñoz e de Ribeiro e da previsão de Scalzo, o fato é que até o momento nem os brasileiros falam efetivamente Espanhol, tampouco os outros membros do MERCOSUL se expressam em Português. O que nos leva a pensar que a integração se dá muito mais no campo econômico que no campo cultural, como aponta Picanço (2003, p. 69):

Por causa da criação do MERCOSUL, na última década, o Espanhol começa a dividir este cenário, mais por motivos econômicos do que por uma intenção integradora do ponto de vista cultural e social. Muitos autores têm apontado este aspecto *economicista* que caracteriza o processo de integração desencadeado com a conformação do mercado comum.

No entanto, alguns esforços para a integração cultural (em especial no domínio da língua do Outro) são feitos, influenciados pela política de criação do MERCOSUL, pois, ainda que se tenha um viés economicista, as ações dos professores têm bastante influência nos componentes curriculares (Picanço, 2003). Aqui fica evidente o conflito entre os contextos, discorridos no capítulo I. Nesse caso, Picanço indica que, mesmo no contexto de influência abundando discursos econômicos para justificar o ensino de Espanhol, no contexto de prática, aspectos culturais e sociais acabam por aparecer, devido a ação dos professores. Apesar de

não ser foco desta pesquisa, seria interessante uma pesquisa que investigasse se os aspectos sócio-culturais são bem inseridos no contexto de prática.

Um exemplo de esforço desta integração é noticiado pela Folha, em 13 de março de 1995, quando Costa discorre sobre Londrina, afirmando que o município paranaense deseja evitar oportunhol. Nesse sentido, a escola particular Fundamental de Londrina, que já oferecia Espanhol há três anos como atividade extracurricular, passa a oferecê-lo como disciplina obrigatória, sendo a primeira escola de Londrina e do interior do Paraná a tomar tal decisão. A diretora da escola, na época Maria Lúcia Andrade, disse que esta decisão “se deu em *função da implantação do MERCOSUL*” (grifo nosso).

Também em 13 de março, lemos:

Alunos das escolas públicas estaduais estão optando por estudar Espanhol *devido à implantação do MERCOSUL*. Segundo a coordenadora do Celem (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), Sandra Poli de Almeida, a procura pelo curso de Espanhol cresceu 20% desde 1993. O Celem é um órgão da Secretaria de Educação que oferece cursos de sete línguas a alunos da rede pública. Em 94, teve 16 mil alunos. Este ano, espera 20 mil. Em Maringá (419 km ao norte de Curitiba), dos quatro cursos oferecidos — Inglês, Espanhol, Francês e Japonês— o de Espanhol teve 117 alunos formandos. Os demais, juntos, tiveram 40. Almeida aguarda agora a aprovação do Ministério das Relações Exteriores para intercâmbio entre professores do Paraná, Argentina, Uruguai e Paraguai (Santana, 1995, grifo nosso).

Picanço (2003) notifica que a previsão de 20 mil alunos foi superada, pois, no ano de 1995, o CELEM teve 22.710 alunos, sendo 13 mil de Espanhol, ou seja, aproximadamente 57% do total.

Também, na *Folha*, em 13 de março de 1995, Falcão aborda o ensino de Espanhol em São Paulo. Ela relata que os colégios particulares Pueri Domus e Pentágono são as primeiras escolas brasileiras de São Paulo a adotarem o Espanhol como disciplina obrigatória. Desde fevereiro, daquele ano, os alunos de sétima e oitava séries (1.200 alunos) do Pueri Domus e os alunos de segundo grau do Pentágono estudam o Espanhol. A diretora do Pueris Domus, na ocasião, relatou que a inclusão do Espanhol teve como meta uma preparação para a integração do Brasil ao MERCOSUL. A escola, segundo a notícia, tinha por meta incluir aquela língua desde a quinta série do fundamental até o terceiro ano do médio e, além de seu estudo, estava incluindo debates e palestras sobre o MERCOSUL nas aulas de história e geografia.

Em matéria sobre o intercâmbio escolar no MERCOSUL, de 13 de março de 1995, Souza afirma que as escolas do Rio Grande do Sul tinham crescente interesse pela inclusão do Espanhol no currículo, vivendo uma situação paradoxal, pois esse ensino diminuiu apesar do interesse, devido a falta de professores. Segundo ele, em 1993, das 3.300 escolas gaúchas, 61 lecionavam Espanhol e, em 1994, apenas 59, o que demonstra a importância de formação de profissionais na área.

A inclusão do Espanhol em escolas particulares de grandes e médios centros urbanos, como São Paulo e Londrina, respectivamente, é um passo importante na política de seu ensino no país e, como se pode observar, tal fato foi, acertadamente, vinculado à existência do MERCOSUL. Picanço (2003) já apontava o MERCOSUL como um dos fatores que motivaram a inclusão do Espanhol em muitas escolas particulares e públicas como disciplina obrigatória ou opcional. Resta, entretanto, questionar se tais iniciativas são duradouras e pensadas a longo prazo ou tratam-se de modismos passageiros, e se os esforços para o ensino do Espanhol são reais ou ficam apenas nas intenções, como vinha ocorrendo no Rio Grande do Sul.

Em 27 de novembro de 1998, a *Folha* trouxe matéria em que afirmava que a integração econômica estava provocando aumento do interesse pelo Espanhol e Português como línguas alternativas entre os parceiros do MERCOSUL, reconhecendo que a difusão das línguas nas redes públicas dos quatro países era desigual. A *Folha* relata que, em São Paulo, o Espanhol é disciplina optativa, contudo ofertado em pouco mais de 50 escolas, mas, na rede particular, superava o Francês em popularidade e se aproximava do Inglês. “No Uruguai, o interesse pelo Português aumenta sobretudo por motivos profissionais. Em 1996, o governo uruguaio criou um programa de LEs. De 3.000 inscritos, 56% optaram pelo Português”. Em pesquisas feitas no Uruguai, ficou claro que se associa o Português ao mundo do trabalho. Por último, é comentado sobre o portunhol, afirmando-se que no imaginário brasileiro o Espanhol é de fácil e rápida aprendizagem. Acerca dos dialetos híbridos, como o portunhol, diz-se, por fim, que não são suficientes na hora de fechar negócios.

Não parece haver, na *Folha*, uma discussão sobre a importância do Espanhol e outras LEs na promoção de uma sociedade mais crítica e aberta às diferenças culturais, atenta à existência do Outro. Pelo contrário, a aprendizagem do

Espanhol pelos brasileiros e do Português pelos hispânicos do MERCOSUL é vinculada ao mercado de trabalho (fator também importante, porém não o único). Por esta perspectiva, supõe-se que, se os brasileiros dominarem melhor o Espanhol, haverá uma maior integração econômica com os demais países do MERCOSUL e, portanto, melhores rendimentos financeiros. Nesse sentido, há um discurso corrente sobre a importância do Espanhol para os brasileiros e do Português para os hispânicos do bloco, quase sempre atrelado ao mercado de trabalho. A partir disto, há um esforço governamental dos países envolvidos para a promoção das línguas.

Em vista disto, parece haver um empenho para que o ensino de Espanhol e Português vá além do modismo, como noticia a *Folha* em 11 de novembro de 1997. Na ocasião, relata-se que Fernando Henrique Cardoso e Carlos Menem, na época presidentes brasileiro e argentino, respectivamente, assinaram acordo de cooperação nas áreas de educação, cultura, ciência, desenvolvimento e energia nuclear. Ambos os presidentes também assinaram declarações conjuntas de apoio ao MERCOSUL. Nas áreas de educação e cultura, foi acordada a promoção e cooperação entre os dois países. "Ficou acertado o incentivo ao ensino do idioma Espanhol no Brasil e do Português na Argentina".

Um ano antes, o presidente argentino já tinha dado sinais de que queria uma integração maior com o Brasil, incluindo a questão linguística. Em 13 de março de 1996, Marin noticiou que Carlos Menem defendeu o ensino obrigatório do Português nas escolas argentinas. Noticiou-se também que, desde 1995, o Instituto de Serviço Exterior da Nação (argentino), o qual forma diplomatas, colocou o Português, junto ao Inglês, como idioma obrigatório.

Outra reportagem sobre iniciativas governamentais para a promoção do idioma é encontrada em 4 de julho de 2000. O artigo trata, especificamente, das relações do Brasil com o Uruguai. Noticia-se o encontro de ministros ocorrido em Buenos Aires, duas semanas antes, onde os governos do Brasil e do Uruguai discutiram um projeto de intercâmbio de professores de línguas entre os dois países. O projeto foi sugerido por Paulo Renato de Souza e por Antonio Mercader, ministros da educação do Brasil e Uruguai, respectivamente, naquela ocasião. Juan Lach, na época ministro da educação da Argentina, também manifestou interesse no intercâmbio. A idéia se deu em um encontro do setor educacional no MERCOSUL, ocorrido na Argentina. "Para o governo uruguaio, a intensificação do ensino do Espanhol no Brasil e do Português no Uruguai é uma 'necessidade', segundo

palavras do ministro da Educação uruguaio". Naquele tempo, o ensino de Inglês era predominante no Uruguai, no Brasil e na Argentina. Os uruguaios, segundo a autora, querem que o Português se sobreponha ao Francês como segunda opção.

Uma notícia curta, em 14 de maio de 2001, anuncia que as prefeituras de São Paulo e de Buenos Aires, capital argentina, divulgaram uma agenda de projetos comuns que inclui a capacitação de professores de Espanhol, em São Paulo, e de Português, em Buenos Aires.

Fica evidenciado que a criação do MERCOSUL teve um papel de destaque no contexto de influência da política de ensino de Espanhol no Brasil. No recorte da imprensa, observado, foi o tema mais abordado. Percebe-se que as sugestões de ensino de Espanhol, no Brasil, geralmente, vem acompanhada de sugestões de ensino de Português nos demais países do MERCOSUL, ambos sempre atrelados a questões econômicas. A imprensa, muitas vezes, ligada a empresas nacionais fomenta o ensino de Português em pé de igualdade, o que não é observado nas instâncias governamentais, pois o ensino de Português nos países hispânicos se dá em escala diferenciada da relativa ao ensino de Espanhol no Brasil.

2.5 Espanhol e Mercado de Trabalho

Outro ideário vinculado ao Espanhol igualmente ligado ao viés econômico diz respeito à profissionalização. Muitas vezes, no contexto de influência, defendem o ensino-aprendizagem de Espanhol, dando foco ao mercado de trabalho.

O discurso que atrela aprendizagem de Espanhol ao mercado de trabalho não se limitou ao contexto pré-imediato da aprovação da lei 11.161/2005. Ainda na década de 80, inicia-se uma luta pela inclusão do Espanhol no currículo. Tal luta deu-se, especialmente, pela criação, em 15 de outubro de 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro. No ato da criação, estavam presentes vinte e nove professores que debateram o estatuto da nova instituição e a necessidade de convencer as autoridades da importância da inclusão do Espanhol no currículo do ensino de Segundo Grau (Freitas & Barreto, 2007). Os argumentos a associavam à qualificação profissional:

A mudança de perspectiva que as novas relações históricas e sócio-econômicas trouxeram para o ensino de Espanhol no Brasil transformou, já a partir dos anos oitenta, o panorama de inserção de nossa língua na realidade brasileira. Estudar Espanhol deixou de ser um *hobby* ou a busca de um simples instrumento para a leitura, como assinalava a professora

Neide González, para se transformar em uma necessidade que levava a pensar em uma futura profissão (Freitas & Barreto, 2007, p. 66)¹¹.

Neide González atribui uma mudança sócio-histórica e econômica como fator para o ensino de Espanhol, no Brasil, ter um ganho de força a partir dos anos 80. Para ela, o Espanhol passa a ser requisito para o mercado de trabalho, justificativa essa que já era difundida para a língua inglesa e que começava a ser empregado também para o ensino de Espanhol.

Em 19 de abril de 1998, a *Folha* publicou um guia dedicado à língua espanhola, com texto de diversas autorias. No guia tratou-se da língua espanhola e sua relação com o mercado de trabalho.

Veiga, Abbud & Braslauskas afirmam que muitas empresas já haviam decretado o fim do portunhol em suas reuniões de negócios e que o Espanhol, depois do Inglês, era o segundo idioma requisitado por empregadores. "'O conhecimento do Espanhol pode proporcionar oportunidades de trabalho em outros países', diz Elizabeth Wada, 40, diretora de vendas e marketing (Brasil/Cone Sul) do Grupo Sol Meliá". As autoras também abordam o fato de que muitos profissionais já viajaram para aprender o Espanhol. De acordo com elas, na Universidade de Salamanca, os brasileiros eram apenas 1,16%, em 96, e em 1998, havia previsão de ultrapassar os 10%.

Em outra matéria (*Idioma abocanha seu espaço nas empresas*), afirma-se que o domínio de mais de uma língua tem ganhado força, no momento da contratação. Ainda que o Inglês continuasse na liderança, o Espanhol tinha crescido. Com base em pesquisa da Manager Recursos Humanos, é dito que, no segundo semestre de 1997, 7,7% dos empregadores requisitavam o Espanhol, 0,6% de aumento em relação ao primeiro semestre. Segundo o presidente da consultoria, Ricardo de Almeida Prado Xavier, nos anos 80, o Espanhol não aparecia nas pesquisas, de 94 para 95 se igualou ao Alemão e Francês e, a partir de 96, assumiu o segundo lugar.

Ainda sobre o tema da importância do Espanhol para as empresas (*Saiba onde há oportunidades*), a *Folha* revela que as empresas com filiais em outros países da América Latina são as que mais se preocupam com o

¹¹ El cambio de perspectiva que las nuevas relaciones históricas y socio-económicas trajeron para la enseñanza del español en Brasil transformó, ya a partir de los años ochenta, el panorama de inserción de nuestra lengua en la realidad brasileña. Estudiar español dejó de ser un hobby o la búsqueda de un simple instrumento para la lectura, como señalaba la profesora Neide González, para transformarse en una necesidad que llevaba a pensar en una futura profesión.

conhecimento do Espanhol e oferecem as melhores oportunidades para quem tem o domínio do idioma. A reportagem anuncia também algumas empresas que dão importância ao conhecimento do Espanhol (Sol Meliá, DMV e Dow Química). Por fim, conclui-se que, no Brasil, há déficit de professores de Espanhol, com base em afirmações de Lilian Moreira, na época gerente de desenvolvimento do Centro de Cultura Anglo-Americana (CCAA).

Ainda no mesmo guia, a *Folha* discorre sobre cursos no exterior (*Aprendizado não se limita à sala de aula*). Segundo a matéria, com base em especialistas, cursos de Espanhol fora do país tendem a ser mais eficientes. "O aprendizado no exterior se dá em todas as circunstâncias, não só na sala de aula", diz Maria Augusta da Costa Vieira, 46, do Departamento de Letras Modernas da USP (Universidade de São Paulo)". Dando continuidade, é lançada a pergunta "Espanha ou América Latina?" Conclui-se que se o objetivo é profissional e a empresa for ligada ao MERCOSUL, o melhor é um curso em algum país da América Latina. Afirma-se, ainda, que para quem não tem disponibilidade de viagem ao exterior, há boas opções no país.

Ainda no guia, são abordados os cursos de Espanhol em Salamanca (*Salamanca ensina com história*), com muitos brasileiros que lá estudam. A Universidade de Salamanca é apontada como a que oferece o mais conceituado curso de Espanhol para estrangeiros, fornecendo provas para a avaliação de proficiência, reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura da Espanha. Até aquela data, apontava-se que a Universidade de Salamanca já havia ensinado Espanhol a 150 mil alunos.

Na última reportagem do guia (*Escolas de idiomas ainda esperam o boom*) lemos:

Na maioria das escolas de idiomas entrevistadas pela *Folha*, houve um crescimento na procura pelos cursos de Espanhol, mas o boom ainda não aconteceu. 'Em 94, tínhamos apenas 1 escola lecionando Espanhol e cerca de 80 alunos. Hoje, temos 13 e cerca de 1.000 alunos', diz Nilma Louzada Pereda, 45, do Cel-Lep. 'Não dá para prever com exatidão o comportamento do mercado com relação às escolas', diz Marcelo Santucci, gerente da Wizard, 400 escolas, 100 mil alunos. 'Todo mundo fala da língua e do mercado, mas nada aconteceu efetivamente', diz. 'O número de estudantes de Espanhol -10 mil- vem se mantendo há anos'. O mesmo não acontece na Hispania Línguas Latinas. 'Desde que abri a escola, há 10 anos, a procura vem aumentando', afirma Maria Eulalia Bartaburu, 52, diretora.

Em 19 de setembro de 1999, mais uma matéria sobre as LEs e o mercado de trabalho. Desta vez, defende-se que o Inglês já não é o único pré-

requisito do mercado. O Espanhol é apontado como a opção mais forte, após o Inglês, seguidos do Alemão e Francês, nessa ordem. "Na opinião do executivo Mario Vita, diretor da Ray & Berndtson, o Espanhol está se tornando quase tão importante quanto o Inglês". Argumenta-se que o Espanhol é bem aceito por ser o idioma da América Latina e atingir parte dos Estados Unidos, ou seja, um grande número de pessoas. Em relação aos cursos de idioma, segundo o consultor Gutemberg de Macedo, ao se buscar um curso é preciso conhecer o professor, pois, pare ele, em outros países o professor dedica-se, realmente, à sua profissão e, no Brasil, alguns a tomam como um "bico".

Encontra-se nos discursos que ligam o Espanhol ao mercado de trabalho um perigoso reducionismo. Enfatiza-se muito a importância do idioma para a conquista de uma vaga em empresas e se esquece de discutir a formação cidadã que é possível alcançar, também, por meio da língua estrangeira.

Como o foco é o mercado de trabalho, em especial, as relações com o exterior, também há grande divulgação de cursos nos países que falam o idioma, tidos como mais eficientes. Não pondo em dúvida a eficiência de um curso de Espanhol em um país que tem a língua como oficial, mas questionando esse discurso, alertamos que o mesmo pode minimizar a importância de se investir no ensino de línguas dentro de nosso próprio país, em especial nas escolas públicas. É importante lembrar que, mesmo que possa ser considerado menos eficiente, um curso de línguas em uma escola é o único acesso que a grande maioria de brasileiros pode ter. Aqui também é possível encontrar uma área de conflito, dentro do contexto de influência, por um lado é engrandecida a aprendizagem de Espanhol fora do país; por outro, há um lobby Espanhol para fortalecer seu ensino no Brasil, tópico que passamos a analisar na sequência.

2.6 Vinculação à Espanha

Outro discurso corrente, no contexto de influência, trata da ligação do ensino de Espanhol no Brasil com o lobby advindo da Espanha. Esse lobby pode ser sentido com mais força, a partir dos anos 90. Em 1990, *la Consejería de Educación*, da Espanha lança o *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, uma publicação destinada à investigação do hispanismo no Brasil. Tal anuário é um importante instrumento de divulgação e defesa do Espanhol como língua estrangeira

no Brasil. Além disso, como já abordado, o IC é criado e começa a se instalar, progressivamente, no país.

Na *Folha de São Paulo*, no período investigado, também foi possível encontrar muito desta discussão. Em 13 de março de 1995, Falcão trata das atividades do Colégio Miguel de Cervantes. Nesse colégio, “ligado ao governo da Espanha, os alunos aprendem Português e Espanhol simultaneamente. Quando concluem o 2º grau podem optar por fazer vestibular para as universidades brasileiras ou espanholas”. A existência do colégio já demonstra uma atenção espanhola voltada para o Brasil.

Bramatti, em 11 de julho de 2000, alega que a Espanha faz lobby, no Brasil. Para ele, o Brasil se converteu em alvo primário da Espanha para seu lobby, devido o projeto de lei que torna obrigatório o ensino de Espanhol para os alunos do EM. Na época, o Brasil recebia a visita da ministra da educação da Espanha, Pilar del Castillo, acompanhando os reis Juan Carlos e Sofia. O autor lembra que esta é a segunda visita de um titular da pasta de Educação em menos de oito meses. "No final do ano passado, o então ministro Mariano Rajoy questionou o governo brasileiro sobre o prazo para a aprovação da lei. Ouviu a resposta de praxe sobre a autonomia do Congresso na questão". Segundo Bramatti, os espanhóis anseiam por exportar materiais didáticos e serviços, como a formação de professores, ao Brasil. O autor ainda comenta que houve uma suposta articulação diplomática entre Inglaterra, França e Itália a fim de barrar a aprovação do projeto no Brasil, temendo a perda de influência em nosso país. Na mesma matéria, anuncia-se que o ministro Paulo Renato que deu declarações em favor da aprovação do projeto, mas se esquivou de falar em obrigatoriedade do ensino do Espanhol, afirmando que "seria apenas incentivo, porque as escolas têm autonomia para decidir o idioma que adotam, por causa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

Em 15 de julho de 2000, a *Folha* publica mais sobre o lobby Espanhol, na seção *Opinião*. O autor do artigo faz reverência à importância do Espanhol, mas ressalva que a proposta de tornar seu ensino obrigatório não se justifica. De acordo com o texto, o projeto pode silenciar o Inglês nas escolas, pois são poucas instituições que têm condições de ofertarem uma segunda língua estrangeira, conforme abertura da LDBEN. "E, por maiores que sejam os méritos literários do Espanhol, em termos de utilidade essa língua não se compara ao Inglês, pela simples razão de que este é muito mais abrangente". O autor termina por

chamar a atenção para o fato da falta de professores para viabilizar o projeto e sobre o lobby para a venda de materiais didáticos. "De resto, é mais do que oportuno reconhecer que entre as maiores virtudes da LDBEN está a de, até onde é possível, deixar que cada comunidade -e não burocratas de Brasília- defina o que lhe interessa".

Os comentários, na *Folha*, sobre o desejo Espanhol de exportar materiais pode ser visto em ações reais, como já comentado anteriormente: no Paraná, em 2009, o governo adquiriu 23 mil dicionários bilíngues, da editora espanhola Santillana, para todas as escolas públicas de EM. Obviamente, que editoras brasileiras também venderão livros, dicionários etc. para suprir a demanda criada, contudo o mercado editorial Espanhol é um dos mais fortes do mundo e, certamente, terá muito a ganhar no Brasil. Nesse sentido, é muito oportuna tal discussão em um veículo mais próximo do grande público que é a *Folha*.

Também se pode perceber, nas notícias, certo receio sobre a obrigatoriedade de oferta do Espanhol, não sendo, portanto, unânime a aprovação a esta medida. Liga-se a inclusão do Espanhol ao medo de que o Inglês perca espaço na educação brasileira. Em vista desse medo, acentuam-se discursos preconceituosos que argumentam sobre a superioridade de uma língua com respeito a outra, como podemos ver na afirmação de que o Espanhol "não se compara ao Inglês", ou ainda que o "Inglês é mais abrangente" que o Espanhol.

O lobby Espanhol foi questionado na reportagem do jornal e visto em ações empreendidas por parte da Espanha. Vemos outro exemplo em uma nota rápida, sem aparente ligação com o ensino de línguas no Brasil, publicada em 29 de julho de 2009. Nela, vemos que, em pesquisa feita pela Universidade de Salamanca, 39,9% dos portugueses aprovam a união de seu país com a Espanha, formando uma única Federação. Já entre os espanhóis, a aprovação é de 30,3%. "O levantamento mostra que metade da população portuguesa avalia que o Espanhol deve ser uma língua obrigatória nas salas de aula. Entre os espanhóis, o ensino da língua portuguesa nas escolas foi rejeitado por 76,2%".

A realização de uma pesquisa como esta já demonstra o interesse de uma camada da sociedade espanhola em promover seu idioma exteriormente, além de deixar transparecer um interesse em um domínio sobre outros países, no caso Portugal, pois certamente em uma união quem sairia com mais controle seria o lado Espanhol, mais desenvolvido economicamente. Desse modo, pode-se

vislumbrar o desejo imperialista por parte da Espanha, que faz de sua língua a principal arma.

Também em 8 de agosto de 2009, o jornalista Hélio Schwartzman faz uma análise acerca da lei 11.161/2005. Para ele, a lei foi fruto de um eficaz lobby da Espanha. Schwartzman considera prejudicial a primazia do Espanhol sobre o Inglês. O jornalista ainda afirma ser irreal negar a liderança do Inglês no mundo e o fato de que se tornou a língua de comunicação universal, ainda que não se goste disso. "É lamentável, porém, constatar que a legislação educacional se tornou presa de lobbies tão variados quanto o da língua espanhola, sociologia, filosofia etc."

Mais uma vez o Espanhol é posto em confronto com o Inglês, reforçando um discurso que suscita uma disputa entre as LEs, o que dá a idéia de não haver espaço de convivência para ambas. A legislação educacional, idealmente, não deveria ser fruto de lobbies, porém o que garante que a opção generalizada pelo Inglês também não se deve a um lobby? A LDBEN de 1996 trouxe uma aparente democracia entre as LEs; entretanto, na prática, ocorre uma predominância visivelmente maior da língua inglesa nos currículos escolares. Isto nos coloca em uma via de mão dupla, pois se de um lado há um lobby da Espanha e outros países hispânicos para a promoção do Espanhol, por outro, o aparente medo de supressão de Inglês não deixa de ser reflexo de um lobby em favor desta língua.

Desse modo, torna-se notório que todo discurso é ideológico, representa um ponto de vista, a subjetividade de alguém (Orlandi, 1994). Obviamente, que não é todo discurso que tem por finalidade a opressão. A ideologia aqui é entendida como "discurso interessado" (Eagleton, 1997), ou seja, o discurso não é a representação do real, mas sim a forma de se perceber o real. Assim, a defesa do ensino do Espanhol é ideológica, porém o questionamento desta defesa, igualmente o é. Resta discutir o que é mais proveitoso para a sociedade brasileira como um todo, analisando os projetos de lei que surgem com respeito às LEs, como o que deu resultado à lei 11.161/2005.

2.7 Espanhol e Exames

A presença de uma língua estrangeira em exames de seleção (vestibulares, por exemplo) é um indicativo de seu prestígio na

sociedade. O Espanhol, nos últimos 20 anos, vem aumentando rapidamente sua presença. A *Folha*, no período compilado, registrou esse fato.

Em 14 de setembro de 1995, é noticiado que “O MERCOSUL chega ao vestibular”, fato noticiado devido à inclusão do Espanhol no vestibular de três universidades particulares de São Paulo: a FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado), a pioneira, a PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e o IMS (Instituto Metodista de Ensino Superior) de São Bernardo do Campo. Na FAAP, o Espanhol substitui o Francês e, com isso, o idioma, alternativo ao Inglês, ganhou 40% da preferência dos vestibulandos. “Para o diretor-executivo do Departamento de Vestibular da Faap, Antônio Carlos Cappabianco, a procura por Espanhol, deve aumentar, motivada pela ampliação das relações gerada pelo MERCOSUL”. Na PUC-SP e no IMS, o Espanhol passou a ser oferecido além do Inglês e do Francês. Ainda é comentado, na notícia, o fato de que a PUC criou 100 vagas para a nova habilitação em Espanhol no curso de Letras. Além disso, com o objetivo de preparar profissionais para o MERCOSUL, a PUC inaugurou, no ano passado [1994], o curso de relações internacionais”.

Em 13 de março de 1995, Costa nos informa que a Universidade Estadual de Londrina inclui a opção pelo Espanhol em seu vestibular e relata que “dos 19.899 candidatos, 3.993 optaram pelo Espanhol. A grande procura pelo Espanhol surpreendeu os próprios organizadores do vestibular”.

A presença do Espanhol como língua estrangeira de exames e vestibulares é um indicativo do crescente prestígio desta língua. Tal fato transcende o suposto prestígio, preconizado em discursos, representando um status real alcançado. Moreno Fernández (2000) ressalta o crescimento da língua espanhola, especialmente no sul do Brasil. Indica como uma prova desse crescimento, no EM e nas universidades, o fato de os vestibulares, de todo o país, terem aumentado o número de candidatos que realizam a prova de Espanhol. Em 1998, quase todas as universidades, públicas e privadas, incluíram o Espanhol, o qual chegou a ser mais requerido que o Inglês.

O Espanhol conquista mais um importante espaço: a inclusão como língua estrangeira no ENEM Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o maior exame do país. Tal fato é noticiado pela *Folha*, em 1 de maio de 2009. Na matéria, fala-se que, para 2009, não será cobrado o conhecimento de LEs e, em 2010, não se sabe se Inglês e Espanhol serão obrigatórios ou se o aluno fará a opção por uma

das línguas. A ausência das LEs no ENEM 2009 é explicada por Héilton Tavares, diretor de Avaliação da Educação Básica do Inep. De acordo com ele, não foram incluídas LEs porque algumas escolas alegaram ensinar apenas o Espanhol, já que é obrigatório ensinar apenas uma língua estrangeira e a lei 11.161/2005 prioriza o Espanhol.

Em 2010, confirmou-se a presença do Espanhol no ENEM, onde o aluno deveria optar entre esse idioma ou o Inglês.

2.8 A Beleza do Espanhol como Argumento

Outro tema bastante recorrente, no contexto de influência, é o que vincula a necessidade de o brasileiro aprender Espanhol à suposta beleza e riqueza artístico-literária do Espanhol.

Sedycias (2009) diz que, com exceção da Guiana, Guiana Francesa e Suriname, todos os outros países que fazem fronteira com o Brasil são países que têm a língua espanhola como língua oficial. O fato de ser a “língua dos nossos vizinhos” é uma razão dada pelo autor como motivo para a aprendizagem do Espanhol. Sedycias acredita que tal fato não é importante apenas comercial e economicamente, mas também do ponto de vista cultural e pessoal, uma vez que apresentamos culturas similares a de nossos irmãos hispânicos. Para ele, ainda que não existisse a proximidade linguística e cultural, o fato de países como Chile e Colômbia terem em suas literaturas nomes considerados entre os melhores do mundo, como Gabriela Mistral, Pablo Neruda e Gabriel García Márquez, entre outros, já seria motivo suficiente para termos interesse em aprender o Espanhol. A proximidade física com países hispânicos é um motivo a mais.

No nosso entender, argumentos semelhantes a esse não são sólidos para justificar a importância e necessidade da língua espanhola, diante da grande diversidade de nomes considerados bons escritores das mais diversas línguas que podemos constatar em uma rápida passada pela história da literatura (Dostoiévski – russo, Dumas pai e filho – franceses, Goethe – alemão, Hemingway – estadunidense, Italo Calvino – italiano, Joyce – suíço, Shakespeare – inglês, só para citar alguns poucos). Diversas línguas possuem nomes de destaque no campo literário, algumas delas com mais nomes que o Espanhol (Inglês, Francês, por exemplo). Assim, tentar legitimar a necessidade do Espanhol por esse caminho

serve apenas para demonstrar o ganho cultural que a aprendizagem de qualquer língua estrangeira pode promover.

Outro motivo trazido por Sedycias mantém relação com esse primeiro. Segundo o autor, a “beleza e romance” da língua espanhola é uma causa para sua aprendizagem. Para ele, “embora (ainda) não haja provas concretas, todos sabemos que o Espanhol faz bem à alma e ao coração, principalmente daqueles que estão apaixonados” (2009, p. 44).

Sedycias pode até achar que a língua espanhola é bela e romântica. Contudo “Mr. Smith” certamente verá esta beleza e romantismo no Alemão, uma língua aparentada a sua. Beleza e romantismo são conceitos subjetivos, não servindo, desse modo, como argumento para um texto científico-acadêmico que se propõe a enumerar razões pelas quais os brasileiros devam aprender Espanhol.

Posição semelhante a de Sedycias tem María de la Concepción Martínez-Simanca Sánchez, no documento *Datos y Cifras* do IC. A autora demonstra satisfação pelo aumento da presença do Espanhol no Brasil e diz saber que tal presença continuará crescendo, devido o entorno do país ser de países de língua espanhola. A então conselheira de educação e ciência espanhola, ainda acrescenta: “Defendemos a idéia do Espanhol como língua de comunicação internacional, mas basicamente ficamos felizes de sua expansão por tudo o que o Espanhol traz agregado de história, de literatura e, sobre tudo, de beleza” (Martínez-Simanca Sánchez, 1998)¹². O que afirma a autora corrobora um discurso corrente no ideário do senso-comun que é o de se aprender uma língua estrangeira, no caso o Espanhol, por conta de sua beleza, sua literatura, ou seja, aspectos culturais, em especial a cultura erudita.

Celada (2002) reflete sobre a formação de um imaginário, socialmente construído, acerca das LEs. A autora comenta sobre crenças sociais de que quem aprende uma língua estrangeira terá sucesso profissional, acesso a um conhecimento científico mais rigoroso ou será mais culto e refinado. Aborda também a crença de que certas línguas sejam mais doces e tenham uma musicalidade repousante.

¹² Desde aquí defendemos la idea del español como lengua de comunicación internacional, pero básicamente nos congratulamos de su expansión por todo lo que el español conlleva de historia, de literatura y, sobre todo, de belleza.

As crenças, elencadas por Celada, podem ser vistas nos argumentos apontados por Sedycias e Martínez-Simanca Sánchez.

2.9 Projetos de Leis e Problemas de Planejamento

Os projetos de leis para a obrigatoriedade do ensino de Espanhol foram um tema muito presente, nos discursos do contexto de influência pesquisados, tanto no âmbito acadêmico, como no jornal eleito para a pesquisa. Evidenciou-se que já há bastante tempo se discute no âmbito legislativo a inclusão do Espanhol nos currículos escolares, não só em nível federal, mas também estadual, como foi o caso dos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul.

A *Folha*, em 18 de agosto de 2005, destaca que a lei de ensino de Espanhol teve que esperar 49 anos para aprovação. A primeira proposta ocorreu, em 1956, quando Juscelino Kubitschek pediu ao congresso que elaborasse uma lei que incluísse o Espanhol nas escolas. Surgiu, então, o primeiro projeto em 1958 que foi rejeitado. De lá pra cá, tramitaram 15 outros projetos no Congresso, incluindo o que foi aprovado em 2005. Os motivos para a não aprovação foram vários: "problemas de logística para implementação da lei, escassez de recursos e, principalmente, as pressões de lobistas americanos, Italianos e franceses que não queriam que a lei fosse aprovada".

Em 20 de junho de 1995, o mesmo jornal abordou o tema do projeto de lei municipal, em São Paulo, para a obrigatoriedade do Espanhol. Na notícia, é dito que o então prefeito, Paulo Maluf, dispunha de 15 dias para decidir se homologava ou não o projeto de lei. Segundo a notícia, o projeto de lei era polêmico e houve reclamações por parte da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo por não terem sido consultados sobre o tema. "É importante, sem dúvida, que o aluno tenha acesso ao conhecimento do Espanhol. Só que deve haver alguns cuidados. Não sei como será regulamentada a lei", diz a presidente da associação, Isabel Gretel Fernandez" que ainda ressaltou a falta de profissionais qualificados no mercado.

Ao mesmo tempo em que aparecem, nos discursos do contexto de influência, constantes preocupações em relação à falta de profissionais docentes para atuarem em um possível cenário de implantação do Espanhol, não houve por parte do governo grandes projetos de formação de professores, a não ser

recentemente. Espera-se que, em uma política de implantação de uma disciplina escolar, outras políticas paralelas sejam planejadas e implementadas. No caso da implantação do Espanhol no currículo da Educação Básica, natural seria, paralelamente, serem abertas mais vagas e cursos para formarem professores da língua, por exemplo.

Na mesma notícia sobre o projeto de lei, em São Paulo, é a apresentada a voz de Maurício Faria (PT) que, na época, era o presidente da Comissão de Educação da Câmara. Faria questiona se é ou não legal os vereadores interferirem no currículo das escolas. Em vista disto, o PT votou contra a lei. “Se não, o currículo das escolas municipais vai ficar como uma árvore de Natal”, diz Faria”. Cláudio Fonseca (PC do B), na ocasião, presidente do sindicato dos professores da rede estadual, chamou para uma discussão global acerca de conteúdo de programas e currículos e disse que não havia, naquele momento, possibilidade da inclusão de outra disciplina na grade curricular. Fonseca defendeu também que, mesmo o Espanhol sendo ofertado fora do horário de aula, haveria problema de infraestrutura, uma vez que as escolas são ocupadas quase que em tempo integral. Ainda assim, a autora do projeto defendeu que a aprendizagem do Espanhol era importante para a integração política e econômica da América Latina. De acordo com a assessoria de imprensa da Prefeitura, na época, o projeto ainda deveria passar por uma avaliação técnico-legislativa para verificar sua constitucionalidade.

Em 1 de julho de 1995, uma nota, na *Folha*, informa que o Prefeito Paulo Maluf havia sancionado, dois dias antes, a lei que tornava obrigatório o ensino de Espanhol, no primeiro e segundo graus, nas escolas municipais de São Paulo. “A disciplina só deve constar dos currículos a partir do próximo ano letivo. É que o prazo para regulamentação da lei é de 120 dias, impedindo a aplicação em 95”.

Em 5 de julho de 1995, a polêmica sobre a obrigatoriedade do Espanhol no município de São Paulo continuava. A *Folha* reconhecia, na seção *Opinião*, a importância e a riqueza da língua espanhola, inclusive face ao MERCOSUL. Contudo, diz que a aprovação e sanção pelo prefeito parecem bastante inoportunas. Apresenta-se como o mais eloquente dos argumentos desse “equivoco” que, “com algum esforço e boa vontade, a comunicação entre brasileiros e hispanófonos já é possível tanto oralmente, como pela escrita”. Na sequência, questiona-se o porquê de não se aprimorar o ensino de Inglês, antes de se incluir o

Espanhol no currículo. Também é comentado sobre a má qualidade do ensino público de modo geral. “Não parece ser o caso de adicionar mais uma disciplina sem a menor garantia de que será bem ministrada”. O artigo também questiona o fato de que o Espanhol “rouba” espaço de disciplinas essenciais para a formação dos estudantes. “Antes de ampliar o leque de matérias, que o prefeito Maluf procure aprimorar as condições de ensino existentes”. Por último, o artigo critica o fato de vereadores proporem mudanças nos currículos e argumenta que tais mudanças devem ser propostas por especialistas da área, dentro de programas consistentes e de longo prazo. “O currículo escolar é importante demais para ser definido por interesses particulares e momentâneos de políticos”.

Apesar do reducionismo em torno da língua espanhola, ao afirmar que com um pouco de esforço já pode ocorrer a comunicação entre brasileiros e hispanofalantes e apesar de escolhas lexicais como o uso do verbo “roubar” para se referir a um espaço dado ao Espanhol em relação a outras disciplinas, a *Folha* traz um importante questionamento sobre o currículo escolar que, como já salientamos, não pode estar a cargo do legislativo.

Com discursos contrários à inclusão do Espanhol por medidas legais, em 16 de junho de 1995, a *Folha* noticia a aprovação, ocorrida no dia 14, pela Câmara Municipal de São Paulo, de um projeto de lei que torna obrigatório o ensino de Espanhol nas escolas da rede municipal de São Paulo. A autora do projeto, Lidia Correa (PMDB), declarou que o aprendizado do Espanhol transformou-se em uma necessidade em vista do MERCOSUL e que a implantação, nos currículos, deve ser gradual. A vereadora ainda disse que os gastos com a contratação de professores seriam poucos e que não havia número de professores suficientes para atender a rede municipal.

Em 12 de agosto de 1998, noticiou-se que o Senado aprovara, dois dias antes, um projeto de lei, de autoria de José Fogaça (PMDB-RS) que tornava obrigatório o ensino de Espanhol nas escolas de segundo grau. “Havia dois projetos similares tramitando no Congresso. Um elaborado pela Presidência da República no governo Itamar Franco (92-94) e outro do senador Pedro Simon (PMDB-RS)”. O projeto de Itamar previa inclusão do Espanhol em um ano, nas escolas de primeiro e segundo graus. Fogaça afirmou, quanto ao projeto de Simon, que o mesmo previa a inclusão obrigatória do idioma somente nos quatro Estados fronteiros ao MERCOSUL (Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Para a

execução do projeto de Itamar, seriam precisos 250 mil professores. O senador ainda afirmou que: “devido à similaridade com o Português, três anos de aula são suficientes para aprender a língua”.

Fogaça revela desconhecimentos profundos em relação ao ensino-aprendizagem de LEs, pois a prática, não só do ensino de Espanhol, como de qualquer língua estrangeira, tem demonstrado que aprender uma língua estrangeira é um processo, em geral, de médio prazo, sendo, sim, necessários mais que três anos de estudos, ainda mais em um contexto onde a língua que se estuda quase não é usada fora dos muros escolares. Mesmo assim, discursos como esse, certamente propiciaram a aprovação da lei 11.161/2005 que apenas tornou obrigatória a oferta do Espanhol, dando espaço para que seu estudo possa ser encurtado. Assim, cabe o questionamento de se os legisladores estão aptos a determinar os currículos escolares. Mesmo assim, muitos projetos sobre a inclusão do Espanhol já tramitaram, em âmbito municipal, estadual e federal.

Em 3 de setembro de 1999, foi noticiada a aprovação pelo Senado do projeto de obrigatoriedade do Espanhol no EM, com emenda da senadora Emília Fernandes (PDT-RS), tornando facultativa a inclusão da língua espanhola de no segundo ciclo do EF. “O projeto foi aprovado por consenso, com discursos a favor da importância da ampliação do ensino do Espanhol em razão do aumento do intercâmbio comercial com os países do MERCOSUL”.

Em 8 de julho 2005, Takahashi noticia que a Câmara dos Deputados aprovou o projeto de lei, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB-PI), para a obrigatoriedade do Espanhol para o EM. Além de comentar sobre o conteúdo do projeto, o autor relata que o ministro da educação, na época Tarso Genro, disse que a conversão do projeto em lei pode facilitar negociações com a Espanha, no sentido de converter parte da dívida externa em investimentos para a educação, proposta defendida por Genro. Átila Lira afirmou que o Brasil tornou-se uma ilha cercada pelo Espanhol e citou a consolidação do MERCOSUL, justificando seu projeto. O presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares, José Antonio Teixeira, elogiou a medida, mas demonstrou temor pela possível substituição do Inglês pelo Espanhol. Por outro lado, o presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo, José Augusto de Mattos Lourenço, concordando com a aprovação, afirmou que na rede particular paulista haveria poucas mudanças, pois, segundo ele, 80% das escolas já ofertavam o Espanhol.

A *Folha*, na discussão da aprovação do projeto de lei, divulga uma possível substituição de parte da dívida brasileira com a Espanha pela prestação de serviços ligados à educação. Fato que demonstra, mais uma vez, os interesses econômicos por trás da aprovação da lei. Isto não é saudável, já que deveria existir, em primeiro lugar, uma justificativa que demonstrasse a importância do Espanhol para os brasileiros para a compreensão da cultura de povos que compartilham muitas similaridades, dentre outros motivos que vão além do econômico. Se o econômico for o motivo principal, o Inglês, sem dúvida, se mostra mais interessante e, portanto, candidato a uma lei de obrigatoriedade de sua oferta.

Rajagopalan (2003) traz motivos maiores que o domínio econômico para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Conforme ele, aquele que circula por diferentes idiomas redefine sua própria identidade, pois as línguas são a expressão das identidades de quem delas se apropria, ou seja, quem aprende uma língua nova se redefine como uma nova pessoa. Acrescentando mais, o autor, crê que o objetivo de se aprender uma língua estrangeira é o de se tornar um indivíduo capaz de interagir com outras culturas, modos de pensar e de agir. Aprender língua estrangeira “significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

A respeito de o Inglês não ter lei própria e o Espanhol sim, em 16 de julho de 2005, a *Folha* veicula um artigo de opinião que condena a aprovação da Lei 11.161/2005. Para o autor, a inclusão do Espanhol no EM pode ocorrer em detrimento da língua inglesa, língua de comunicação universal, segundo ele. Ele alega que privar os estudantes de adquirir a ferramenta que é a língua inglesa é um crime.

Certamente, que os estudantes brasileiros não devem ser privados do estudo da língua inglesa que é uma porta de entrada para uma gama variada de elementos culturais, uma grande quantidade de publicações científicas, só para citar alguns exemplos. Entretanto, outras LEs também merecem espaço na educação brasileira. Com tal notícia, vemos que a *Folha*, por diversas vezes, promoveu um discurso que coloca o Inglês e o Espanhol em disputa.

Em 6 de agosto de 2005, a *Folha* noticia a sanção da lei, um dia antes, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Relata-se também que "o governo brasileiro negocia trocar parte da dívida com a Espanha, de US\$ 25 milhões (R\$ 58 milhões), pelo treinamento de professores". Para Bruno Ayllón Pino, especialista em relações entre Brasil e Espanha, certamente que a Espanha

oferecerá acordo de cooperação para a formação de professores, perdendo parte da dívida. Porém, Bruno aprova a lei com ressalvas: "Será necessário um número muito grande de professores. Da onde virão os docentes? Quem irá prepará-los? Que tipo de Espanhol será ensinado, da Espanha ou da América Latina?"

As preocupações de Ayllón vieram a se confirmar. Há hoje uma falta de docentes de Espanhol para se por em prática a determinação legal. Fato que pode ser confirmado com a não inclusão do Espanhol na grade curricular da maioria das escolas do Núcleo de Londrina/PR¹³. O Espanhol está sendo ofertado, em sua maioria, nos CELEMs, os quais não são capazes, hoje, de oferecer o estudo do Espanhol a maior parte dos estudantes de EM, se esses assim desejarem.

A falta de professores é outro ponto que se destaca como problema para a implantação da lei, dado que uma política destas deve, necessariamente, pensar nos percalços e consequências de sua efetivação. Há, porém, um déficit na formação de professores de Espanhol. No Paraná, por exemplo, de todas as universidades públicas (oito no total), apenas quatro ofertam licenciatura em Espanhol.

Algumas iniciativas, tanto governamentais como de instâncias privadas, tentam amenizar o problema de falta de docentes que deveria¹⁴ ter gerado a lei. No Paraná, temos, como exemplo, o convênio entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa, o Ministério da Educação e prefeituras de cidades do Paraná e Santa Catarina que, em 2007 e 2008, por meio do programa Pró-licenciatura, ofertou vagas em oito pólos para o curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol. Em 2009, esse mesmo convênio, mas agora em outro programa (Universidade Aberta do Brasil) ofertou vagas em mais dez pólos. No início de 2011, houve outro vestibular, sendo ofertadas vagas em mais sete pólos, totalizando 350 vagas. No âmbito privado, a Universidade do Norte do Paraná, também na modalidade a

¹³ Conforme verificado junto À Secretaria de Educação do Núcleo de Londrina. O Núcleo Regional de Educação de Londrina abrange 19 municípios: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeára, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueiras, Porecatu/Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis, Tamarana e Londrina.

¹⁴ Aqui, utilizamos a forma verbal no Futuro do Pretérito (deveria) porque, como ficará evidente na confrontação dos documentos, no capítulo do contexto de produção de textos, a lei não está sendo implementada, exatamente, da forma como foi proposta. Deste modo, a demanda docente não é tão grande como seria, caso o espanhol fosse colocado na grade curricular de todas as turmas de Ensino Médio do país.

distância, lançou vestibular, abrindo vagas para o curso que passa a ofertar, em 2011, licenciatura em Letras Língua espanhola e Respectivas Literaturas.

As políticas paralelas à obrigatoriedade da oferta do Espanhol são escassas, como pôde ser visto, demonstrando a trivialidade que foi tratada a política. Isto reforça os discursos contrários à obrigatoriedade, como o de Gonzáles (2000), que reconhece que a criação de leis ou decretos para tornar obrigatório o ensino de Espanhol pode não ser tão produtivo quanto se pensa e que o Espanhol deveria se impor no sistema educativo de modo natural.

A questão colocada pela autora merece destaque, pois devemos nos perguntar se o Espanhol deve se impor no Brasil por força de lei ou por um entendimento de sua importância. Também temos que buscar compreender qual é a real importância desta língua para a nossa sociedade. No entanto, a atual política de ensino de Espanhol, no Brasil, optou pela aprovação de lei. Tal fato entra em confronto com o que vimos no discurso de Francisco Moreno, representante do IC. Moreno argumentou que o Espanhol, naturalmente, ganha terreno no país; enquanto, aqui, percebemos que o Espanhol adentra na Educação Básica, mais por força de lei que por necessidade sentida, visto que a LDBEN de 1996 já abria espaço para a inclusão do Espanhol sem a necessidade de uma lei específica.

Kulikowski (2000) manifesta opinião contrária à obrigatoriedade do ensino de Espanhol, dizendo que esta é também a posição da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP). Para ele, a obrigatoriedade não é conveniente, pois não temos no país o número adequado de professores para suprir a demanda criada. O Brasil é um país imenso com muitas peculiaridades regionais e, resultante disto, o plurilinguismo é mais adequado à nossa realidade. “A APEESP continua apostando no plurilinguismo porque considera que a demanda pela língua espanhola cresce e crescerá sem a imposição de leis”¹⁵.

Sendo a APEESP a maior associação de professores de Espanhol do Brasil, representa uma voz importante na questão sobre o ensino da língua no país. Reforça-se, desta forma, o conflito dentro do contexto de influência que direciona para um argumento de que o Espanhol deve ganhar seu espaço sem a força de lei.

¹⁵ La APEESP continúa apostando por el plurilingüismo porque considera que la demanda por la lengua española crece y crecerá sin la imposición de leyes

Ainda acerca de leis e projetos para a inclusão de disciplinas nos currículos, é importante frisar que, atualmente, tramitam no Congresso mais de 250 projetos de lei, o que representa um quarto de todos os projetos na área de educação, conforme pesquisa da Organização Não-Governamental (ONG) “Observatório da Educação”. De acordo com a ONG, existem projetos desde inclusão do xadrez, como disciplina, até ecologia, ou ainda, educação no trânsito. Na área de línguas existe, por exemplo, um projeto de autoria de Cristovam Buarque (PDT-DF) para a inclusão do Esperanto, no currículo do EM (www.observatoriodaeducacao.org). Do nosso ponto de vista, isto demonstra o despreparo dos legisladores em lidarem com questões acerca do currículo escolar.

Segundo Saviani (2010), em entrevista à ONG recém mencionada, a Constituição do país estabelece que a União deve fixar diretrizes e bases da educação nacional e que a educação deve ser regida por um Plano Nacional, ambos fixados por leis, aprovadas pelo Congresso Nacional, sendo estas as duas principais atribuições do Congresso com respeito à educação. O pesquisador acredita que os detalhes sobre a aplicação das leis não é de competência dos legisladores, como por exemplo fixar currículos, e que as propostas curriculares, encaminhadas por parlamentares, são exóticas e servem ao propósito de “mostrar serviço”. As questões acerca dos currículos, conforme Saviani, deveriam ter espaço na discussões dos conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação, além do Projeto Político Pedagógico de cada escola, caminhando das necessidades globais às mais particulares.

Como foi possível notar, muitos projetos existiram antes da aprovação da lei 11.161/2005. Todavia, não se trata aqui de discorrer sobre o que ocorreu para que tais projetos não deixassem de ser projetos, convertendo-se em lei, ou de desmembrar a natureza de cada um deles. Porém o que a *Folha* noticiou sobre os mesmos é importante, pois nos mostra que a inclusão do Espanhol no currículo escolar brasileiro tem sido bastante debatida no âmbito do legislativo, tendo existido inúmeros projetos de leis, não apenas os citados pela *Folha*, como outros em níveis estaduais e até municipais, antes de se chegar ao projeto de Átila Lira que deu origem à Lei 11.161/2005.

2.10 Formação de Professores

É óbvio que qualquer política de inserção de uma nova disciplina curricular exige profissionais qualificados. Gonzáles (2000) defende a idéia de que os governos e as instâncias responsáveis pelas políticas educativas apoiem as instituições formadoras. Moreno Fernández argumenta que, no Brasil, a formação de professores recai, principalmente, sobre as universidades e comenta a escassez de cursos de licenciatura em Espanhol e pós-graduações específicas da área, até aquele momento. Para esta situação, o autor apresenta algumas sugestões:

Nestes momentos, diante da necessidade de formar professores, seria oportuno que o Ministério da Educação do Brasil levasse em conta que a lei 9394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional poderia permitir às universidades reconhecer o DELE Superior com a finalidade de que os titulados superiores, com a devida complementação pedagógica, pudessem obter a habilitação para ensinar Espanhol na educação básica. Também seria conveniente, dada a escassez de professores, que as universidades aproveitassem o reconhecimento do DELE Superior para sua convalidação pelas disciplinas específicas de língua espanhola, o que já está sendo feito em diversos centros (Moreno Fernández, 2000, p. xxx)¹⁶.

Entretanto, há que se pensar nas diferenças de dominar o Espanhol como usuário e cursar esta língua em um curso de formação de professores. Leffa (2001) acredita que ensinar LEs é tocar o ser humano em sua essência, tanto pelo ato de ensinar que pressupõe uma evolução, como pelo que se ensina que é uma língua, característica que permite o ser humano a pensar sobre si mesmo e a evoluir. Para o autor, lidar com a essência do ser humano é um aspecto fascinante da profissão docente de LE, contudo há um preço a ser pago que é o longo e pesado investimento que necessita ser feito na formação desse profissional. Sem esse investimento, não se tem um profissional reflexivo, crítico e comprometido com a educação, argumenta ele.

Parece-nos que as disciplinas específicas de um curso de licenciatura vão além de instrumentalizar o graduando a ser um falante efetivo, fazendo parte do chamado por Leffa de “pesado investimento”. Tais disciplinas têm por função dar suporte linguístico, ligado a uma problematização pedagógica.

¹⁶ En estos momentos, ante la necesidad de formar profesores, sería oportuno que el Ministerio de Educación de Brasil tuviera en cuenta que la Ley 9394/96 de Directrices y Bases para la Educación Nacional podría permitir a las universidades reconocer el DELE Superior con el fin de que los titulados superiores, con la debida complementación pedagógica, pudieran recibir la habilitación para enseñar español en la educación básica. También sería conveniente, dada la escasez de profesores, que las universidades aprovecharan el reconocimiento del DELE Superior para su convalidación por las asignaturas específicas de lengua española, lo que ya se está haciendo en diversos centros.

Idealmente, o graduando cursa disciplinas de línguas tendo em mente que será um futuro professor de língua estrangeira, problematizando questões de ensino-aprendizagem.

Bezerra (2003), em estudo acerca do Exame Nacional de Cursos, antecessor do ENADE, destaca que o exame investigava muito mais questões ligadas a habilidades culturais e metalinguísticas que as referentes ao ensino. Apesar de a língua estrangeira não ser avaliada por aquele exame, a autora destaca que os cursos de Letras, em sua grande maioria, formam professores e, desse modo, a preocupação com as questões referentes ao ensino deveriam estar mais presentes. Para ela, o saber intelectual não garante a eficiência de se atuar como multiplicador de conhecimentos, sendo necessários conhecimentos didáticos, da psicologia da educação etc. Desse modo, é preciso contrapor o discurso de que o DELE pode ser substituto de disciplinas dos cursos de formação de professores de Espanhol.

O exame DELE investiga a proficiência de um indivíduo quanto à língua espanhola. Nesse sentido, muitos falantes do Espanhol podem ser atestados como proficientes. Entretanto, ser proficiente em uma LE não significa o mesmo que ser um candidato a professor desta. Para viabilizar o ensino de Espanhol, surgem discursos como o de Moreno Fernández, aproveitando-se do prestígio do Espanhol no Brasil, dado seu entorno e a alguns aspectos políticos e econômicos, conforme já comentado.

Entretanto, defendemos aqui que o professor de LE deve ser formado professor (enquanto acadêmico) em todas as disciplinas que compõem o currículo do curso e não apenas nas chamadas “disciplinas pedagógicas”. Deve existir uma reflexão interdisciplinar, dando à formação do professor um caráter de unidade, longe das partições positivistas. Por esta via, salientamos que adquirir a LE fora de um curso de formação de professores não pode ser entendido como algo similar a seu estudo no contexto de formação.

Obviamente, que existem falhas a serem acertadas nos cursos de formação e muitas vezes não há a integração entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação docente. Não entraremos, propriamente, nesta questão, nesse espaço, porém reconhecemos que mudanças nos cursos de formação de professores de LEs também são necessárias e desejadas. O que queremos salientar, nesse momento, é a defesa de uma luta pela melhoria da qualidade dos

cursos de formação de professores e um aumento desses cursos para suprir as demandas existentes no país. Desse modo, ressaltamos que a formação do professor de LEs não pode ser entregue a institutos ligados a ministérios exteriores, como o IC. No caso do Espanhol, discordamos do uso do exame DELE como substituto de disciplinas de um curso de licenciatura em Letras em Espanhol.

No intuito de marcar presença em tudo o que se refere à língua espanhola, o IC conseguiu assinar um acordo de intenções, em agosto de 2009, com o governo brasileiro para a formação de professores, com o fim de, supostamente, suprir a demanda criada pela lei 11.161/2005, conforme publicado no portal do MEC no dia do acordo:

A carta de intenções, assinada na presença da vice-presidente da Espanha, Maria Teresa de la Vega, tem o objetivo de promover o ensino da língua espanhola no Brasil por meio da educação a distância. **O IC**, centro de ensino com sede na Espanha, com nove filiais no Brasil, **será responsável por formar professores** brasileiros e tornar disponíveis recursos didáticos e técnicos para o ensino do Espanhol nas escolas públicas (grifo nosso).

Diante da assinatura do acordo entre o MEC e o IC, as associações de professores de Espanhol do Brasil se manifestaram, em contrariedade, questionando a validade do Instituto em formar professores, já que não se trata de uma Instituição de Ensino Superior (IES). A LDBEN preconiza que a formação de professores deve ocorrer em cursos de licenciaturas ofertados por IES. Desse modo, o acordo do governo brasileiro com o IC pode até ser considerado ilegal.

Leffa (2001) assinala a importância das associações de professores em defesa dos interesses de seus associados, destacando que elas, não só promovem a interação entre os associados, como também podem agir junto às autoridades educacionais e governamentais, a fim de fornecer subsídios para determinados projetos políticos. No contexto de influência da política para ensino de Espanhol no Brasil, as associações de professores de Espanhol têm surgido como uma voz de resistência, em particular contra discursos do IC e da imprensa no que concerne à formação de professores.

2.11 Para além dos Discursos Correntes

Se, por um lado, alguns discursos vinculam a motivação para aprendizagem de Espanhol a fatores culturais, por outro, a relação língua e economia não fica ausente da discussão. No geral, as razões apresentadas para sustentar o

argumento de que o Espanhol tem que ser aprendido pelos brasileiros parecem permeadas de opiniões próprias, distanciadas de uma reflexão mais crítica, ou de argumentos que tem como foco o econômico.

Durante a discussão do contexto de influência, já enumeramos algumas razões que cremos serem válidas para sustentar a aprendizagem do Espanhol. Entretanto, é importante elencar mais algumas. Se quisermos obter sucesso no ensino escolar da língua espanhola, será urgente a justificação da necessidade do aprendizado desta língua. Afinal, em todas as disciplinas surge, por parte dos discentes, a pergunta: por que preciso estudar esta disciplina? Quando os educadores não têm respostas bem claras e argumentos convincentes, de modo geral, acontece a desvalorização daquela disciplina. Os alunos precisam enxergar os objetivos e a aplicação daquilo que aprendem, ver a relação entre os conteúdos disciplinares e o mundo que os cercam. Igualmente, é urgente que os professores saibam da relevância daquilo que ministram, afastando-se de um ensino vazio e alienado.

Goettenauer (2009, p. 61) traça uma importante consideração acerca de alguns argumentos, geralmente encontrados para justificar a necessidade do ensino-aprendizagem de Espanhol:

Pensar o ensino de língua espanhola hoje no Brasil, bem como cogitar sobre suas perspectivas, constitui tarefa que demanda uma série de considerações a respeito de diversas questões, pois **não é mais suficiente refletir apenas a partir dos aspectos quantitativos**. Destacar o número de falantes de Espanhol no mundo e o avanço do idioma nos Estados Unidos e em nosso país, embora isso possa despertar o nosso otimismo em relação ao *status* que essa língua vem adquirindo e nos permita vislumbrar um mercado de trabalho em expansão, reduz expressivamente uma discussão necessária sobre o que significa em nosso universo globalizado o domínio de uma língua estrangeira, sobretudo em se tratando do idioma oficial de 20 países, 19 dos quais bem próximo do Brasil.

Apesar da autora, ao fim de seu parágrafo, acabar caindo na quantificação, ela retrata bem o fato de o ensino de Espanhol, ou de qualquer outra língua estrangeira, ter valores mais importantes que somente quantitativos. Um desses valores, a mesma autora destaca, evidenciando a necessidade de, ao se aprender uma língua estrangeira, admitir as diferenças individuais e culturais e aprender a conviver bem com elas, longe de preconceitos e discriminações, ou seja, colocar-se no lugar do outro (2009). O reconhecimento do outro e, com isso, a luta pela igualdade e pelo respeito mútuo, permeando o ensino de uma língua estrangeira, justifica o fato de os brasileiros deverem aprender Espanhol, já que

estão tão próximos de povos que partilham esta língua. Ainda apoiados em Goettenauer, concluímos que aprender Espanhol nos dá “o passaporte para o conhecimento de múltiplas culturas” (2009, p. 70). Conseqüentemente, tal acesso permite o reconhecimento do igual e do diferente e, assim, uma reflexão acerca do respeito inegociável que os seres humanos devem ter entre si.

Porém, o reconhecimento do outro e o acesso a distintas culturas ocorre com o aprendizado de qualquer língua estrangeira. Então, mais uma vez se indaga: por que Espanhol? Goettenauer assume, como pressuposto para a defesa do ensino de Espanhol, e concordamos com ela, que esse ensino tem que “formar brasileiros capazes de interagir com estrangeiros, não só espanhóis, mas também, e principalmente, chilenos, argentinos, venezuelanos, uruguaios, mexicanos e tantos outros latinoamericanos – povos com os quais compartilhamos fatos históricos e realidades atuais muito semelhantes” (2009, p. 64-65).

Ainda assim, sobra a dúvida, quando não se vê espaço para mais de uma língua estrangeira na escola, sobre a primazia do Espanhol em relação ao Inglês, como apontado por muitas vozes, ao longo do contexto de influência. Assumindo a postura de quem crê que as duas línguas são importantes no contexto presente, defendemos uma política plurilingüística para o ensino de LEs nas escolas. Resta saber como os textos que regulamentam o ensino de línguas têm entendido tal questão.

CAPÍTULO 3

TEXTOS EM DEBATE: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA DE ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

No capítulo anterior, foram discutidos os discursos do contexto de influência da política para o ensino de Espanhol no Brasil. Percebeu-se pontos de conflitos e disputas entre os diversos setores que discutem esta política. Nesse capítulo, será tratado o contexto de produção de textos, que é o contexto onde as discussões do contexto de influência se materializam em direcionamentos oficiais de ordem estatal.

O contexto de produção de textos inclui todos os textos, de caráter normativo e/ou regulamentador, produzidos no decorrer da formulação de uma política. Em se tratando de uma política educacional, além dos textos legais, incluem-se pareceres, instruções, diretrizes curriculares, orientações curriculares etc.

Este trabalho tem como foco cinco textos, por serem esses os principais textos da política de ensino de Espanhol no Brasil e, mais especificamente, no Paraná. São eles: o texto da lei 11.161/2005, a Instrução 011/2009 da SUED/SEED, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (disciplina de Espanhol), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para as Línguas Estrangeiras Modernas e o que concerte à línguas estrangeiras no texto da lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses textos representam a materialidade linguística da política de ensino de LEs, particularmente, do ensino de Espanhol.

3.1 Contextualizando os Textos

A análise mais específica do contexto de produção de texto requer entendimento da origem desses textos normativos, aclarando suas origens, o que será apresentado a seguir.

3.1.1 Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A terceira e atual LDBEN de nossa história foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta aprovação ocorreu em um momento político de redemocratização do país e passando por inúmeras reformas políticas e econômicas.

A LDBEN de 1996 foi aprovada após um embate: de um lado estavam educadores que, por meio da Carta de Goiânia (1986) elencaram o que acreditavam e desejavam para a educação, de outro lado estavam os governistas que defendiam o projeto do então senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) (Tozetto, Foltran & Rodrigues, 2009, p. 58-60).

Em outubro de 1989 iniciou-se o processo de discussão para a nova LDBEN, em um processo bastante democrático perante a história brasileira. A Câmara dos Deputados convocou representantes de diferentes entidades da sociedade civil, que tinham relação com a educação, para se pronunciarem, em audiências públicas, a respeito de suas reivindicações. Fizeram parte das audiências entidades civis, entre os quais representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que reúne mais de 15 entidades nacionais, desde entidades sindicais e científicas da área educacional até centrais sindicais. Das audiências resultou um projeto que foi aprovado pela Câmara em 1993. Concomitantemente, o senador Darcy Ribeiro, juntamente com os senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Corrêa (PDT-DF) elaborou um projeto para a LDBEN, desconsiderando o processo feito pela Câmara e com diversos pontos contrários ao acúmulo do debate no âmbito da sociedade civil (Portela de Oliveira, 1996, p. 23).

O resultado desta disputa foi a aprovação do projeto de Ribeiro, contudo com algumas modificações devido a resistência e pressão permanente do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ainda assim, pode-se dizer que a atual LDBEN reflete os anseios neoliberais (Tozetto, Foltran & Rodrigues, 2009, p. 58-60) tão caros ao governo da época.

Quanto ao currículo do EF e Médio a LDBEN de 1996 traz indicações acerca da inclusão de LEs:

Art. 26. 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 uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, Lei 9.394/96).

[...]

§ 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 (Brasil, Lei 9.394/96, grifo nosso).

Para o EM, em particular, a LDBEN determina:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Dado que a LDBEN é o documento lei máximo, no que se refere a educação brasileira, e que trata também do ensino de LEs, é importante considerarmos esse documento para este estudo.

3.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

As OCEM (substitutas dos PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), publicadas e distribuídas aos professores no final de 2006, surgiram em vista de uma convocação de um grupo de professores, feita pelo Departamento de Políticas do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC. Tiveram início em 2004, com reuniões e debates que refletiram sobre a organização curricular do EM. “Dos debates participaram muitos professores e gestores de escolas de todo o país, organizados em seminários regionais e nacional, com vistas a elaborar um documento que auxilie os professores do Ensino Médio em sua labuta diária” (Bezerra, 2007, p. 3). O objetivo explicitado pelo documento é o de “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL - OCEM, 2006, p. 5).

As OCEM organizam-se em três volumes: Linguagens, códigos e suas Tecnologias, que traz as disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Arte e Educação Física; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, com as disciplinas Biologia, Física, Química e Matemática e Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde estão incluídas as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

A fundamentação teórica das OCEM

teve como suporte os imperativos constantes da LDB, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, assim como todo o arcabouço teórico e metodológico presente em discussões e pesquisas no âmbito das disciplinas, tanto do ponto de vista científico, quanto educacional. Sem desconsiderar orientações resultantes de documentos anteriores (PCNEM e PCNEM+), a opção dos componentes da equipe de especialistas foi incorporar as reflexões, já apresentadas, às concepções e elaborações trazidas nos textos referentes a cada disciplina.

Assim, entende-se como fundamentação teórica a discussão sobre os eixos basilares que se sobressaem nos documentos educacionais recentes: a) objetivos e finalidades da educação básica; b) princípios pedagógicos e compromissos organizacionais; c) conteúdos disciplinares e possíveis releituras das competências; d) princípio pedagógico da interdisciplinaridade; e) contextualização (Bezerra, 2007, p. 5-6).

O texto encontra-se dividido em Introdução e três capítulos, cada qual com suas próprias subdivisões.

3.1.3 Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

As DCEBPR foram publicadas em 2008 e, assim como as OCEM, também começaram em 2003, com a promoção de eventos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), por meio de discussões com os professores da rede acerca do currículo para as LEs. Segundo a SEED, os professores contribuíram para a elaboração das diretrizes, fazendo leituras críticas de diversas versões preliminares das DCEBPR.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica (DCEBPR, p. 8).

Em 2007 e 2008 o Departamento de Educação Básica do Paraná (DEB) realizou nos 32 núcleos de ensino do Estado os eventos chamados NRE Itinerante e DEB Itinerante, quando os professores frequentaram curso de formação continuada e mais uma vez discutiram as diretrizes em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, os textos foram submetidos à análise de especialistas das diversas disciplinas e também de História da Educação, vinculados a diferentes universidades brasileiras.

O texto das DCEBPR é dividido em três grandes blocos. O primeiro, geral para todas as disciplinas, problematiza a Educação Básica e organização de currículos. O segundo trata das especificidades de cada disciplina, apresentando os

conteúdos estruturantes. O terceiro bloco refere-se a um anexo que traz os conteúdos básicos de cada disciplina. Cada disciplina tem um caderno próprio, compartilhando apenas o primeiro bloco, como já explicado.

3.1.4 A Lei 11.161/2005

A Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 foi proposta pelo, então, deputado Átila Lira, no ano de 2000, sob o Projeto de Lei 3987/2000. No dia 15 de dezembro daquele ano, o deputado expôs seu projeto no plenário.

Ao longo de 5 anos, o projeto passou por debates tanto na Câmara Federal quanto no Senado até chegar à aprovação. Em um dos debates, foi proposta a retirada do artigo 2º que determina que a oferta do Espanhol seja feita no horário regular do aluno. Contudo, o artigo permaneceu vigente e o projeto de lei foi aprovado sem emendas, conforme transcrito abaixo:

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 (Brasil, Lei 11.161/05).

3.1.5 A Instrução 011/2009 – SUED/SEED

Em 16 de outubro de 2009, a SEED lançou a Instrução 011/2009, buscando, dentre outros temas, esclarecer como deve ocorrer a oferta das LEs, dada a sanção da Lei 11.161/2005 e a quase inexistência da oferta de Espanhol, próximo ao término do prazo para sua implementação da legal.

A instrução traz orientações diversas sobre o funcionamento de disciplinas do EF, anos finais, e EM, tanto por blocos semestrais, como anual. Há, entretanto, bastante ênfase aos assuntos referentes às LEs, no EM, em vista da lei 11.161/2005. A instrução repete, duas vezes, orientações para as LEs, no EM (por blocos e anual). Considerando que não há diferenças nas orientações para cada modalidade do EM, neste texto nos restringimos às considerações acerca do EM anual que seguem transcritas:

4.2.7. Na Matriz Curricular do Ensino Médio organizada deverá estar especificada uma Língua Estrangeira, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.

4.2.7.1. Se para a Matriz Curricular for escolhida a Língua espanhola entende-se que a Lei Federal nº. 11.161/2005 está atendida e a disciplina é obrigatória para o aluno.

4.2.7.2. Se para a matriz curricular for escolhida língua diferente da Língua espanhola, o estabelecimento deverá ofertar, obrigatoriamente, a Língua espanhola no CELEM, para atendimento da Lei Federal n.º 11.161/2005, e a disciplina é facultativa para o aluno. A implantação atenderá Instrução nº 19/2008 SUED/SEED do CELEM.

4.2.7.3. Se para a Matriz Curricular forem escolhidas mais de um língua para as diferentes séries e uma delas for a Língua espanhola, entende-se que a Lei Federal n.º 11.161/2005 está atendida e as disciplinas são obrigatórias para o aluno.

3.2 Textos em Confronto

Os cinco textos escolhidos para este estudo podem ser considerados os principais textos que norteiam, oficialmente, a oferta e o ensino de língua espanhola, no país e no Paraná. Todos os textos são de natureza oficial e governamental, sendo três federais (LDBEN, OCEM e Lei 11.161/2005) e dois do Estado do Paraná (DCEBPR e Instrução 011/2009).

Ainda que todos sejam textos governamentais oficiais, podem ser encontrados conflitos e divergências nos discursos; fato que propicia um desencontro na implementação da política de ensino de Espanhol.

3.2.1 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Espanhol) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – continuidade ou evolução?

Antes de tratar, propriamente, dos textos do contexto de produção de textos da política de ensino de Espanhol, que formam o corpus deste trabalho, é importante abordar brevemente sobre as OCEM em comparação com os PCNEM, já que as OCEM podem ser consideradas como um documento substituto dos desse, uma vez que também apontam caminhos para o trabalho das diferentes disciplinas do EM.

Uma diferença, significativa, encontrada entre as OCEM e os PCNEM de 1998 é que aquelas apresentam um capítulo dedicado a discutir o ensino de língua espanhola, além do que trata do ensino de LEs modernas. Os PCNEM não fazem essa distinção, até porque, quando foram produzidos, não havia ainda a obrigatoriedade da oferta do Espanhol. Por isso mesmo, o capítulo intitulado “Conhecimentos de Espanhol” inicia-se explicando que:

O presente texto tem como objetivo o estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino (p. 127).

Outra diferença substancial é que, enquanto os PCNEM afirmam não ter caráter normatizador, as OCEM declaram que têm um caráter regulador para o ensino:

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. (p. 127).

As OCEM, portanto, deixam transparecer um caráter mais próximo de um tipo de texto *readerly*. É certo que leitor faz inferências e completa lacunas nas OCEM. Porém, um texto que pretende ser uma “orientação curricular” deve, sim, ter certa dose de prescrição. Ainda assim, o texto das OCEM aclara que não pretende ser uma proposta fechada e definitiva, mas antes busca chamar para uma reflexão teórico-prática sobre as questões do ensino-aprendizagem do Espanhol, não descartando, desse modo, seu viés *writerly*.

Esta diferença é um ganho significativo, podendo ser considerada uma evolução, pois a indicação de não se tratar de um documento ao menos minimamente normativo sempre abriu espaço para que os PCNEM fossem vistos como um emaranhado teórico que não produzia ecos nas salas de aula, mesmo sendo um documento, qualitativamente, relevante. As OCEM quando afirmam ser minimamente reguladoras chamam o leitor a uma responsabilidade maior com a leitura e um cuidado para que seja posto em prática o que lá se encontra. Ainda que o professor discorde do documento, fica o chamado para que ele busque argumentos que sustentem sua discordância. Tal fato já remete ao contexto de prática, sinalizado por Ball, como o contexto onde os textos são ressignificados, mesmo tendo caráter de textos *readerly*.

3.2.2 A Importância do MERCOSUL nas OCEM em Contraste com Outras Decisões do MEC

Ainda na Introdução das OCEM, encontramos a defesa de que a inclusão da obrigatoriedade da oferta do Espanhol nos currículos do EM deixa transparecer um desejo brasileiro de estabelecer novas relações com os países de língua espanhola, especialmente os que fazem parte do MERCOSUL. Esta afirmativa está de acordo com discursos correntes, no contexto de influência, como já foi abordado. Isso parece apontar para uma interferência mercadológica para que se aprenda a língua espanhola. No entanto, na sequência é afirmado que esse não é o único motivo para que se ofereça o ensino de Espanhol de qualidade e que o mercado não deve ser o objetivo primeiro para tal ensino. Para justificar esse posicionamento, nos é apresentada uma citação de Celada & Rodrigues (2005) que dizem:

O reagrupamento geográfico e político que implica a formação de mercados comuns – no nosso caso o do Tratado do MERCOSUL, que continua lentamente em curso – teve um forte impacto sobre a identidade e funcionamento dos Estados nacionais. Como é de amplo conhecimento entre os cidadãos da União Européia (testemunhas do desenho de políticas linguísticas sem precedentes nos novos marcos de integração), tal processo de globalização tem também um impacto sobre às questões relacionadas com as línguas (apud OCEM, 2006, p. 128).¹⁷

¹⁷ El reordenamiento geográfico y político que implica la formación de mercados comunes – en nuestro caso el del Tratado del Mercosur, que continúa lentamente en curso – ha tenido un fuerte impacto sobre la identidad y funcionamiento de los Estados nacionales. Y, como es de amplio

Parece que o redator do texto se confunde ao dizer que o mercado ou a organização econômica em grandes blocos não deve ser o único motivo para se ensinar Espanhol no Brasil. Apoiado em Celada & Rodrigues, as OCEM acabam por reafirmar a idéia que aparentemente iriam combater, deixando de lado a apresentação de outros motivos para que se ensine Espanhol que não o das relações econômicas com os países de língua espanhola.

Como já afirmamos, ao discutir o contexto de influência, o ensino de Espanhol, no nosso entender, deve estar apoiado em razões que superem a visão meramente econômica, sendo mais justificada a defesa de que o estudante brasileiro se redefina como indivíduo, no reconhecimento do outro, por meio da aprendizagem da língua estrangeira (Rajagopalan, 2003), nesse caso do Espanhol.

Outro motivo que defendemos é que se produza uma maior integração cultural entre os brasileiros e seus vizinhos hispânicos, pois até a possibilidade de viagens de negócios, turismos etc. é mais palpável de se ocorrer entre os países da América do Sul.

As OCEM propõem uma reflexão sobre o lugar que o Espanhol pode e deve ocupar no processo educativo, mostrando preocupação com os reducionismos os quais, segundo o documento, historicamente, afetaram nossa relação com a língua espanhola e com os povos que a falam. O documento elenca a existência de estereótipos sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros e generalizações sobre os hispanofalantes vistos, muitas vezes, como um grupo homogêneo.

Acertadamente, é colocada esta questão, pois pesquisas na área de ensino de Espanhol evidenciam esses pontos. Nogueira (2008, p. 19), em sua dissertação, por exemplo, atenta para a necessidade da presença do ensino das expressões idiomáticas (EI) no ensino de Espanhol para brasileiros a fim de se conhecer mais a cultura do Outro. Nas palavras do autor: “Já não se pode conceber o ensino de uma LE dissociado do ensino de sua cultura em dias atuais. Desse modo, o estudo das EI vem ganhando espaço na área de LA, por serem estas um forte vínculo de transmissão da cultura e da forma de se expressar de um povo”. O autor ainda afirma que a inclusão das expressões idiomáticas em sala de aula

contribui muito para se ensinar, de modo alternativo, a cultura de um povo de maneira mais dinâmica.

As OCEM não abordam, especificamente, a questão das expressões idiomáticas, contudo estas são um espaço privilegiado para perceber a variedade cultural, pois, como sabemos, as expressões idiomáticas são amplas e refletem a diversidade cultural de um grupo linguístico, evidenciando que não há singularidade na língua que se estuda. No caso do Espanhol, as EI são mais um fator que faz transparecer que não há uma língua espanhola, mas sim línguas espanholas que se comunicam, porém se particularizam.

Para Ayllón Pino, em declaração à Folha de São Paulo, a aprovação da lei 11.161/2005 gera alguns questionamentos. Um desses questionamentos diz respeito a que Espanhol deve ser ensinado. O especialista em relações entre Brasil e Espanha se pergunta “Que tipo de Espanhol será ensinado, da Espanha ou da América Latina?”

A discussão sobre que variante ensinar é uma discussão de qualquer língua estrangeira, pois todas apresentam diversidade. O Espanhol, em específico, não tem apenas duas, como faz parecer a pergunta de Ayllón, e sim inúmeras. Acreditamos que a variante a ser ensinada, certamente, é aquela que o professor domina, pois não se ensina aquilo que não se sabe.

Quando as OCEM tocam no ponto de se vencer os estereótipos sobre a língua espanhola e seus povos, isso indica uma abertura para que esta seja vista como múltipla e complexa, desmistificando, justamente, a afirmação de senso comum de que esta língua é fácil ou, até mesmo, *um Português mal falado*. Como ícone de um grupo de pessoas, que abrange inúmeras representações culturais, a língua espanhola não tem como ser vista como homogênea, pois a própria diversidade sócio-cultural produz diversidade linguística. Corroborando com isto, afirma Almeida Filho: “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua” (2000, p. 213).

A ocultação da diversidade cultural dos povos de língua espanhola e da heterogeneidade da própria língua também é resultado da hegemonia do Espanhol peninsular sobre as demais manifestações desta língua. Para as OCEM, o Espanhol peninsular, ao longo das últimas décadas, foi imposto aos professores,

tanto os hispanofalantes latino-americanos, quanto a professores e alunos brasileiros. Isso nos remete à questão da escolha da variedade a ser ensinada.

Nesse ponto, vemos uma grande área de conflito e podemos dizer até incoerência. As OCEM são um texto governamental, produzido pelo MEC. O mesmo Ministério que produziu as OCEM, que criticam a hegemonia do Espanhol peninsular (poderíamos dizer espanhóis peninsulares, pois nem mesmo na Espanha há unidade da língua), foi o órgão que assinou com o IC um acordo para que este último produzisse materiais para o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras.

Abio et al. (2010), em análise sobre o material virtual, produzido pelo IC, dado o acordo com o MEC, declaram que o material não é adequado à realidade brasileira, não é inovador em suas concepções de língua e aprendizagem, além de privilegiar uma única variedade de língua (Espanhol madrilenho), resultando em silenciamento de outras.

Em vista disto, vemos que, dentro de um mesmo âmbito (aqui nos referimos ao MEC), há divergências graves. O mesmo órgão que defende em um documento que o Espanhol é importante, aos brasileiros, por conta do MERCOSUL e, portanto, as variedades mais adequadas, a serem adotadas no ensino da língua, seriam as sulamericanas, termina por fazer um acordo com um instituto Espanhol, privilegiando uma variedade de língua peninsular.

Aparte da discussão sobre as variedades linguísticas, interessa-nos ressaltar o quão grave são, para uma política educacional, decisões divergentes com esta, as quais em nada contribuem para que haja qualidade no ensino do Espanhol, levantando dúvidas diversas e trazendo polêmicas que deveriam ter sido sanadas antes da produção de textos orientadores e antes de assinaturas de acordos.

Certamente que uma decisão estatal sobre qual variante ser ensinada não evitaria o conflito, pois nem todos concordariam com a decisão e haveria resistências no contexto de prática. Diferentes professores, com origens e formações distintas e plurais, obviamente, não dominarão a mesma variedade do Espanhol. Contudo, é importante que os textos governamentais tenham unidade e coerência, dando credibilidade à política pretendida. Nesse sentido, que afirmamos ser grave a divergência.

Em vista disso, o mais saudável e mais democrático seria privilegiar o Espanhol como uma língua múltipla, não elegendo uma variedade, em detrimento das demais. Porém, cremos ser importante que haja uma orientação para que a

variante padrão, aquela que tem maior prestígio socialmente, seja trabalhada, mesmo quando o professor também trabalhe uma variante com a qual se identifique.

3.2.3 O ensino de Espanhol no contexto do Ensino Médio

As OCEM tratam das diferenças entre o ensino de LE na escola regular e no ensino em escolas de idiomas. Lemos no documento:

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. Trata-se de experiências de natureza diferente, que não podem ser confundidas nem mesmo quando o ensino das línguas na escola é terceirizado (p. 131).

A defesa de uma terceirização das LEs centra-se, principalmente, no mito de que é impossível aprender línguas nas escolas. Gimenez (1999b) destaca esta idéia:

Há algum tempo vem se perpetuando o mito de que não é possível aprender língua estrangeira na escola pública, argumento este que agora se estende às escolas particulares. Ao invés de se procurar a veracidade ou as causas de tal asserção, soluciona-se o problema entregando-o aos institutos de línguas.

Acertadamente, é exposto, nas OCEM, esse tema que tem estado presente na realidade escolar em relação ao ensino de LEs. A lei 11.161/05 que trata da oferta obrigatória do ensino de Espanhol para o EM e faculta esta oferta para o segundo ciclo do EF, em seu artigo 4º, diz: “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*” (grifo nosso).

A mais recente lei federal sobre o ensino de uma LE deixa aberta a possibilidade da terceirização, por parte das escolas privadas. Interessante observar a suposta incoerência, nesse caso, já que a lei 11.161/2005 foi aprovada e sancionada durante o mesmo governo que encomendou a produção das OCEM. Enquanto a lei deixa caminho livre para a terceirização, as OCEM condenam esse tipo de procedimento, destacando as diferenças que o ensino de uma língua estrangeira deve ter dentro do âmbito do currículo oficial, não podendo ser confundido com o ensino livre.

Esse tipo de incoerência (que já vimos quando tratamos do acordo entre o MEC e o IC) contribui para que as determinações legais e as orientações oficiais sejam vistas com desconfiança por parte de educadores e profissionais envolvidos na educação, em especial entre aqueles que lançam um olhar crítico a suas leituras. Revelam também que, nos diversos contextos das políticas, existem contradições e vozes conflitantes atuando.

Mesmo com esta consideração, não podemos ver com bons olhos estas divergências, pois, como já salientado, os documentos oficiais necessitam ter coerência entre si para serem vistos com mais credibilidade. No que diz respeito a políticas educacionais, cremos que discussões como se é possível ou não haver terceirização do ensino de LEs, por exemplo, devem ter espaço no contexto de influência, onde a ambiguidade revela as disputas de poder pelos grupos interessados em definir o que é ou não recomendável para a educação brasileira. Por outro lado, no contexto de prática, o discurso oficial serviria para nortear o que se julgou mais oportuno de se implementar.

As OCEM buscam respaldo na Carta de Pelotas¹⁸, defendendo que o ensino de LEs, nas escolas, não tem objetivo apenas instrumental, devendo visar a formação integral do aluno. Gimenez (1999b) também ressalta que a LE na escola não pode ter seu papel reduzido a questões imediatistas, como o de aprender a ler músicas em LE, nem tampouco esse ensino pode estar dissociado de uma visão crítica do papel das LEs na sociedade brasileira.

Se, por um lado, a busca da eficiência recomenda a terceirização, no âmbito acadêmico salienta-se a aprendizagem de LE voltada para finalidades educacionais. São discursos conflitantes acomodados em diferentes instâncias no discurso “oficial”.

A LE no espaço da escola tem um papel interdisciplinar de diálogo constante com as demais disciplinas, contribuindo para a formação integral do aluno. Esta visão também está presente nas DCEBPR que alertam: “Outro aspecto

¹⁸ Carta elaborada pelos “participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4, a 6 de setembro de 2000, compreendendo professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, [que] após analisar, em assembléia, os problemas do ensino de línguas no Brasil, reiteram documento elaborado durante o I ENPLE, realizado em novembro de 1996, em Florianópolis, SC” (<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=132>). Tal documento defende questões relacionadas ao direito da aprendizagem de línguas estrangeiras por todo cidadão, além de tratar de outras questões ligadas a esta primeira.

importante com relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna é que ele será, necessariamente, articulado com as demais disciplinas do currículo para relacionar os vários conhecimentos” (p. 67). Esse diálogo com as outras disciplinas não parece ter a mesma possibilidade de se dar com a terceirização. Os objetivos do ensino regular obrigatório e os de um instituto de línguas privado são, visivelmente, diferentes. Para a escola, defende-se, já em senso-comum, a formação do cidadão autônomo, por meio de um ensino crítico, muito diferente de um ensino, meramente, instrumental. Moita Lopes et al. (2006) acrescenta que a aprendizagem de uma LE é um direito do cidadão.

As OCEM, no que diz respeito ao papel da escola de formar cidadãos, indaga: “o que significa formar cidadãos no espaço da aula de LEs? Como desenvolver – e o que significa fazê-lo – o senso de cidadania em aula de língua estrangeira?” (p. 132). A resposta que nos é apresentada direciona para uma reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que a falam em sua relação com o mundo, com nosso próprio espaço e com nossa língua materna.

Gimenez (1999a) aponta outras definições de cidadão/cidadania que vão além dos significados dicionarizados. Para ela, a cidadania é construída, discursivamente, nas interações humanas, em busca do bem comum. Vemos, com a ajuda da autora, que estudar língua (seja materna ou estrangeira) tem seu papel na formação da cidadania na medida em que amplia as capacidades discursivas. Uma vez que se admita que a cidadania ganha existência discursivamente; automaticamente, admite-se que ampliar as capacidades linguístico-discursivas gera uma maior probabilidade da construção da cidadania. Com base nisso, ressaltamos que não vemos como esse tipo de ensino, que defendemos, pode estar vinculado à terceirização que é permitida pela Lei 11.161/2005.

As OCEM alertam que o ensino de Espanhol não pode ser “algo voltado exclusiva ou prioritariamente para as comunicações operatórias” (p. 132). Assim, é feita uma crítica ao uso da abordagem comunicativa, ainda que se reconheça a guinada positiva que esta trouxe para o ensino de LEs. Comenta-se que um dos usos da abordagem comunicativa proporcionou a redução da língua a uma única função, “desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas” (p. 132).

Esse posicionamento coloca em xeque a possibilidade de

terceirização do ensino de Espanhol. Nos parece que os institutos de línguas, via de regra, têm por base o aspecto comunicativo. Outras questões, que as OCEM julgam importantes, são colocadas em segundo plano ou, até mesmo, desconsideradas no contextos das escolas de idiomas. Pluri inter, transdisciplinaridade, por exemplo, são temas distantes da realidade dos institutos de línguas, os quais, em geral, focam habilidades comunicativas com fins instrumentais.

Nota-se, portanto, que as OCEM, oriundas do meio acadêmico, priorizam um tipo de educação, em língua estrangeira, não compatível com a terceirização:

Enfim, as idéias arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (p.133).

Ainda sobre a abordagem comunicativa, apesar das críticas das OCEM à sua adoção exclusiva, as DCEBPR nos revelam que, em relação aos professores do Estado, “ao explicitarem aspectos relativos ao ensino da Língua Estrangeira no que se refere a suas práticas e objetivos atribuídos à disciplina, identificou-se que a abordagem comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula” (p. 16). Mais uma vez vemos aspectos de disputa e resistência no ciclo de política do ensino de Espanhol, uma vez que os documentos oficiais criticam o ensino comunicativo e instrumental e pesquisas apontam que, na prática, há o uso desse tipo de ensino.

Parece, portanto, que a abordagem comunicativa é vista como equivalente a um ensino acrítico e limitado. As DCEBPR colocam a necessidade de se superar a visão do ensino de línguas para fins meramente comunicativos, em que o significado seria externo ao indivíduo. Ressaltam a importância de outras experiências, nas quais os alunos reconheçam a diversidade linguística e cultural, possibilitando a construção de significados em relação ao mundo que os cercam. Há, portanto, uma sintonia entre as OCEM e as DCEBPR, por serem textos oriundos do meio acadêmico. Esses documentos defendem um ensino (de LE, no geral, e Espanhol, em específico) crítico, em constante diálogo com as demais disciplinas do EM. Por outro lado, o texto da Lei 11.161/2005 dá margem para a terceirização do ensino de Espanhol pelas escolas particulares, correndo o risco de haver uma

descontextualização do ensino, com respeito ao que se espera de uma disciplina integrante do currículo oficial.

3.2.4 Os Descompassos Entre a LDBEN de 1996 e a Lei 11.161/2005

A aprovação da Lei 11.161/2005 deu uma, aparente, vantagem ao Espanhol sobre as outras LEs, no currículo do EM. Aqui utilizamos o adjetivo “aparente” porque mesmo com a aprovação da lei, o Espanhol não ganhou grande espaço na grade curricular, ao menos no que se refere ao universo de abrangência do Núcleo Regional de Londrina. Permaneceu a autonomia das escolas em determinar a LE curricular, como prevê a LDBEN. Em grande parte das escolas, a escolha pelo Inglês continuou, conforme informações que obtemos junto à SEED.

A LDBEN de 1996 determinou que, nos currículos do EM, fosse incluída, obrigatoriamente, uma língua estrangeira, conforme lemos: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Com a aprovação da Lei 11.161/2005, pode-se entender que há um conflito legislativo com respeito à oferta de LEs no EM, uma vez que não foi revogado o artigo da LDBEN sobre LEs.

A Lei 11.161/2005 determina que a oferta do Espanhol, no EM, passa a ser obrigatória no horário regular do aluno. Como a LDBEN diz que é obrigatória a inclusão de ao menos uma língua estrangeira, pode-se entender que a escola que optar por ter o Espanhol na grade curricular, já cumpriu ambas as leis. Porém a escola que opta por incluir o Inglês, ou outra língua qualquer, cumpre apenas a determinação da LDBEN, ficando em dívida com a determinação da lei 11.161/2005.

Nesse sentido, se as duas legislações forem obedecidas e a escola quiser alguma língua estrangeira diferente do Espanhol, no currículo, ela fica legalmente obrigada a oferecer duas línguas: o Espanhol e outra. Assim, pode-se abrir brecha para que apenas o Espanhol conste na grade, mesmo que a comunidade se identifique mais com outra língua, se a escola não tiver condições de oferecer uma segunda língua.

Seguindo as duas legislações, à risca, podemos dizer que o que acontece é o fim da democratização que havia sido sinalizado pela LDBEN. É sabido que o Inglês, há tempos, domina a grade curricular da maioria das escolas. Entretanto, o aparato legal, antes da lei 11.161/2005, promovia a igualdade entre as LEs, pois, ao menos na determinação legal do país, qualquer LE poderia integrar o currículo escolar. Na atual configuração legal, o Espanhol passa a ter uma primazia sobre as demais LEs.

Não entendemos como positiva esta possível vantagem da língua espanhola sobre as demais LEs, pois acreditamos que o Espanhol deve se impor, naturalmente, nos currículos, por um entendimento de sua importância enquanto língua de muitas culturas com as quais temos afinidades tanto sócio-históricas, quanto econômicas. Gonzáles (2000) já sinalizava a improdutividade de se impor uma LE por força legal, como já abordado no capítulo acerca do contexto de influência.

3.2.5 Os Descompassos Entre a Lei 11.161/2005 e a Instrução 011/2009 – SUED/SEED

A Lei 11.161/2005 determina a oferta de língua espanhola aos alunos de EM no prazo de 5 anos de sua sanção, o que significa que esse prazo venceu em agosto de 2010. Entretanto, a lei ainda não foi cumprida na maioria dos Estados brasileiros, como salienta o deputado Carlos Bezerra (PMDB-MT) que disse: “Lamentavelmente, no entanto, constata-se o descumprimento da referida determinação” (<http://Espanholdobrasil.wordpress.com> Acesso em 14 out. 2010). Segundo o deputado, de 25 estados procurados pelo jornal O Estado de São Paulo no início de 2010, somente 8 disseram possuir a infraestrutura para a implementação da lei (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal) (<http://Espanholdobrasil.wordpress.com> Acesso em 14 out. 2010).

Sabe-se que uma das dificuldades para a implementação da lei é a carência de professores habilitados na área de Espanhol para suprir a demanda de todas as escolas de EM do país. Ainda na mesma notícia, é dito que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), “75% dos 25,7 mil

colégios públicos e privados do País não estão em condições de cumprir a lei sancionada em 2005” (<http://Espanholdobrasil.wordpress.com> Acesso em 14 out. 2010).

Como vemos, o Estado do Paraná está entre os estados considerados aptos para a implantação do Espanhol. No entanto, não são todos os colégios que o fizeram e a orientação 011/2009 da SUED/SEED abre caminho para uma interpretação bastante aberta da lei federal para que se possa afirmar a aptidão para a implementação da lei.

De acordo com a lei 11.161/2005,

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.

[...]

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no **horário regular de aula dos alunos** (grifos nossos).

Pelo texto da lei, pode-se entender que o Espanhol deva ser ofertado no mesmo período que o aluno cursa o EM e a matrícula é optativa, não sendo o estudante obrigado a cursar o idioma. Todavia, a Instrução 011/2009 traz a seguinte determinação para o EM:

4.2.7. Na Matriz Curricular do Ensino Médio organizada deverá estar especificada uma Língua Estrangeira, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.

4.2.7.1. Se para a Matriz Curricular for escolhida a Língua espanhola entende-se que a Lei Federal nº. 11.161/2005 está atendida e **a disciplina é obrigatória para o aluno**.

4.2.7.2. Se para a matriz curricular for escolhida língua diferente da Língua espanhola, **o estabelecimento deverá ofertar, obrigatoriamente, a Língua espanhola no CELEM**, para atendimento da Lei Federal n.º 11.161/2005, e a disciplina é facultativa para o aluno. A implantação atenderá Instrução nº 19/2008 SUED/SEED do CELEM.

4.2.7.3. Se para a Matriz Curricular forem escolhidas mais de um língua para as diferentes séries e uma delas for a Língua espanhola, entende-se que a Lei Federal n.º 11.161/2005 está atendida e as disciplinas são obrigatórias para o aluno.

O item 4.2.7 da instrução respeita o que diz a LDBEN 9394/96 (“III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e **uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição**”) que deixa a cargo da comunidade a escolha da língua estrangeira a ser incluída no currículo.

O item 4.2.7.1, que afirma que, se o Espanhol for incluído na matriz, a matrícula passa a ser obrigatória ao aluno, fere o que diz a Lei 11.161/2005 em

seu artigo primeiro, que previa a decisão do aluno (ou pais dos alunos) quanto a cursar ou não a disciplina. Provavelmente, a Secretaria de Educação do Paraná quis solucionar um problema trazido pelo legislador, já que, sendo obrigatória a oferta do Espanhol, pelo estabelecimento, e facultativa a matrícula pelo aluno, corre-se o risco de um investimento grande em contratação de professores, compra de materiais didáticos etc., sem que se tenha a garantia de haver público para as aulas. Ocorre que, se algum aluno for obrigado a cursar o Espanhol e não o desejar, ele, ou seu representante legal, apoiado na lei federal, pode entrar com recursos contra o Estado. Ainda que se trate apenas de conjecturas que podem nunca se realizar, entendemos que as indicações legais precisam buscar, ao máximo, não deixarem lacunas para esse tipo de discussão.

Outro descompasso entre a Lei federal e a instrução estadual está na comparação do segundo artigo da primeira com o item 4.2.7.2 da segunda. Enquanto a lei federal afirma que a oferta deve ocorrer no horário regular dos alunos, a instrução da SEED dá abertura para que o Espanhol seja posto no CELEM.

Como se sabe, o CELEM oferta LEs no horário que o aluno não cursa o ensino regular, ou seja, matricula-se no período vespertino, por exemplo, o aluno que faz o EM matutino ou noturno. Fica evidente que, ao se formular a lei, não se pensava em uma implantação do Espanhol fora do horário do aluno, em centros de línguas. Na lei, há um artigo que determina, além da implantação do Espanhol no currículo pleno, a criação de centros de línguas, como lemos no terceiro artigo: “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola”. Desse modo, é óbvia a diferenciação entre Centros de Ensino e a oferta na grade.

Contudo, assim como a primeira aparente incoerência das duas determinações, esta também parece ser uma tentativa da SEED de resolver o problema causado pela lei federal. Ao impor ao colégio a oferta, mas facultar a matrícula, gerou-se um problema de difícil solução, pois as escolas correm o risco de manter um professor e uma estrutura para o ensino de Espanhol, sem que haja uma turma aberta. O que se pode ver, desse modo, é que a instrução da SEED descumpra a lei federal, dando uma interpretação ao texto muito própria, para que assim se consiga a implantação do Espanhol, em sua maior parte através do CELEM.

A interpretação da SEED não deixa de ser positiva, por três motivos. Em primeiro lugar, tal decisão propicia que a democracia linguística, apontada pela LDBEN, não seja ignorada. Em segundo lugar, não se fere a autonomia do aluno de decidir ou não estudar o Espanhol, como a própria Lei 11.161/2005 previu. Em terceiro lugar, abre-se caminho para um ensino de Espanhol com carga horária maior, pois é de conhecimento público que o CELEM destina uma carga horária maior às LEs do que, tradicionalmente, é destinada quando integrante do currículo oficial.

Poder-se-ia advogar que o CELEM, por ser uma atividade extracurricular, tem função instrumental, semelhante aos institutos de idiomas particulares. Porém, o professor do CELEM, por ser professor da escola e estar presente nas reuniões e demais atividades escolares, tem a possibilidade de dialogar sua disciplina com as disciplinas do EM. Na Instrução 019/2008 – SUED/SEED, que trata do funcionamento dos CELEM, lemos que “As atividades do CELEM deverão estar integradas às demais atividades do estabelecimento onde está sediado, subordinando-se a todas as suas instâncias pedagógicas e administrativas”. Diferencia-se, portanto, o ensino de LEs, no CELEM, que está atrelado a todo o contexto escolar, do ensino em institutos particulares de idiomas.

Todavia, ainda há controversas nesse tema, uma vez que no CELEM também se matriculam alunos advindos da comunidade que não são alunos do EM, ou por já terem terminado, ou por serem estudantes do EF II. Assim, o professor do CELEM lida com um público bastante heterogêneo quanto à escolarização.

CAPÍTULO 4

PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

Durante o desenvolvimento do trabalho, focalizamos os contextos de influência e de produção de textos da mais recente política para o ensino de LEs. Percebeu-se que, muitas vezes, há conflitos nas políticas e, nem sempre, tais divergências encontram um ponto pacífico. Desse modo, é importante nos perguntarmos qual ou quais políticas para o ensino de LEs foram impactadas pelas Ciências Humanas, historicamente, e pela LA, mais recentemente. Será que a LA tem sido considerada na formulação de políticas linguísticas?

Cury (2007) lembra que, no Brasil, as políticas educacionais, desde a Independência, estiveram ligadas em algum grau às políticas públicas. Celani (2000) esclarece que mudanças políticas, que estabeleçam uma sólida política educacional, são sempre difíceis, já que estas são influenciadas por políticas econômicas e sociais, as quais nem sempre têm um ideal que seria o melhor para a educação. Cabe ao Ministro da Educação (respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Art. 6º. Título VI), com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, estabelecer políticas educacionais. Uma vez que os Ministros da Educação são, em geral, políticos e não pedagogos, nós que desejamos mudanças nas políticas educacionais devemos convencer os políticos e seus assessores de que tais mudanças devem ser postas em prática.

Nesse sentido, os rumos que tomam o ensino de LEs no Brasil, carecem ser amplamente discutidos pelos profissionais da linguagem e pelo público, em geral, a fim de buscar caminhos para serem traçados. Três eventos já ocorreram com esta finalidade: o Encontro Nacional de Políticas para Línguas Estrangeiras – ENPLE. O terceiro, com o subtítulo “Avaliando políticas linguísticas para um mundo plural”, ocorreu de 18 a 20 de novembro de 2010. Um destaque importante é que durante o II ENPLE foi produzida a Carta de Pelotas que sinaliza algumas reivindicações para a formulação de políticas para o ensino de LEs. E o terceiro, apesar de não ter os anais publicados até esse momento, deixa transparecer já pelo seu título uma preocupação com a pluralidade em relação às políticas linguísticas. Esta discussão é bastante importante para se produzirem as mudanças necessárias

para as políticas de ensino de LEs. A LA tem um papel fundamental nisso, conforme salienta Celani:

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (2000, p. 20).

O papel da LA fica evidente pela fala de Celani. A LA pode ser uma importante aliada na resolução de problemáticas políticas acerca da linguagem. Uma destas problemáticas é a questão de qual (ou quais) língua(s) estrangeira(s) ensinar nas escolas. Aparentemente, esse problema começou a ser solucionado. Ao menos para o EM, com a lei 11.161/2005, a língua espanhola passa a ser de oferta obrigatória. O termo “aparentemente” é necessário, pois é preciso uma problematização, como vimos ao longo deste trabalho, sobre os objetivos desta eleição pelo Espanhol, que fez desta língua a única disciplina com oferta obrigatória no currículo e a única com uma lei própria. Agora, cabe aos profissionais da LA discutirem o contexto histórico que resultou na aprovação desta lei e examinar a viabilidade da lei em contextos específicos. Este trabalho propôs-se a ser uma iniciativa para que aflore esta discussão.

Nesse sentido, muitas pesquisas tornam-se necessárias. Passados mais de cinco anos da aprovação da lei 11.161/2005 e mais de um ano do fim do prazo estabelecido para sua implantação, torna-se necessário pesquisar de que forma essa legislação vem sendo interpretada e implementada na prática em escolas regulares da rede de ensino. Pesquisas que tracem diagnósticos da situação desta oferta e questionem os caminhos a serem seguidos precisam ser desenvolvidas, a fim de contribuir para o aumento da qualidade na oferta do Espanhol, nas escolas, e promover o sucesso na formação de professores desta modalidade.

Diante do cenário atual, onde a lei 11.161/2005 está em vigência, algumas questões merecem uma atenção especial dos linguistas aplicados, visando nortear a busca do ensino de Espanhol de qualidade, em específico, e das LEs, de modo geral.

Outra problemática que se impõe, diante desta situação, é a de que

tipo de ensino de línguas é mais benéfico para a nossa sociedade: um ensino que determina uma língua de oferta obrigatória ou um ensino que promova o plurilinguismo?

Oliveira traz que a questão do plurilinguismo e sua gestão associam-se ao nascimento da 'política linguística', enquanto disciplina, a partir da segunda metade do século XX (2007). Tal questão, sendo recente, ainda merece muitas considerações.

Uma questão fundamental acerca da defesa de uma política plurilinguística para o ensino de LEs, na Educação Básica, trata-se da definição do que vem a ser plurilinguismo. Podemos nos deparar com três situações diferentes:

- uma política que evidencie um currículo, nacionalmente, unificado com a presença de algumas LEs (duas ou mais), sendo ensinadas igualmente em todos os estados e municípios, que aqui chamaremos de *plurilinguismo fixo*;
- uma política que promova a flexibilização curricular e permita que as diferentes escolas selecionem uma ou mais LEs, sem que se leve em conta uma unificação nacional, que aqui denominaremos de *plurilinguismo variante*;
- uma política que determine uma ou mais línguas fixas a serem ensinadas no currículo em todas as escolas e a possibilidade da inclusão de outra (ou outras) língua(s), conforme necessidades específicas, que aqui nomearemos de *plurilinguismo semi-fixo ou semi-variante*.

A princípio, todas constituem políticas plurilinguísticas, já que promovem o ensino de múltiplas línguas, sendo necessária, apenas, a justificação de qual é mais desejável para nosso contexto.

O país passou por um *plurilinguismo fixo* no período de vigência da Reforma Francisco Campos e da Reforma Capanema, onde no currículo era obrigatório a oferta de línguas, igualmente, determinadas para todas as escolas. Esse período foi desde 1931 até 1961. Nesses 30 anos, as escolas ministravam aulas de mais de uma língua estrangeira, de modo unificado.

A atual LDBEN, acerca dos currículos do EF e EM, como vimos no trabalho, determina que exista uma parte comum a todas as escolas e uma parte diversificada que atenda às especificidades locais. A oferta de uma língua estrangeira, pela LDBEN, corresponde à parte diversificada. Desse modo, as escolas podem ofertar uma ou mais LEs nos currículos do EF II e EM, podendo existir uma grande gama de ofertas de línguas no país. Na prática, sabe-se que o Inglês é,

majoritariamente, dominante nas escolas, mas a lei dá a chance da oferta de qualquer outra língua estrangeira moderna. Então, a determinação da lei abre a possibilidade de um *plurilinguismo variante*.

A partir de 2005, com a promulgação da lei 11.161, uma nova situação se instalou. Ao mesmo tempo que foi promulgada esta lei, a LDBEN de 1996 continua vigente. As duas determinações legais passam a conviver lado a lado. O que ocorre, nesta nova situação, é que a língua estrangeira, de certo modo, deixa de integrar a parte diversificada do currículo do EM, já que a oferta do Espanhol se diz obrigatória. Como pode ocorrer, por parte das escolas, a oferta de outras LEs, além do Espanhol, formou-se a possibilidade de um *plurilinguismo semi-fixo*, onde o Espanhol é de oferta obrigatória e outras línguas podem ser incluídas à escolha das escolas.

No nosso entendimento, o *plurilinguismo semi-fixo* é o que mais responde ao contexto brasileiro, o qual vivencia uma grande necessidade de relações externas com certos povos, de modo geral, mas também apresenta comunidades linguísticas minoritárias que anseiam por ver suas línguas nas escolas, de modo particular.

Entretanto, e por razões óbvias, já elencadas, não vemos com bons olhos a obrigatoriedade da oferta apenas do Espanhol. Defendemos a discussão e implementação de políticas que, igualmente, tornem obrigatória a oferta do Inglês (dado a forma como esta língua se impõe no cenário atual) e permitam a inclusão de outras LEs, de acordo com a necessidade de cada comunidade. Aliás, também argumentamos que a oferta obrigatória destas línguas, mas o caráter facultativo da matrículas pelos alunos não é, em nada saudável. Uma vez estabelecida a importância de tais línguas na formação do cidadão, não se deve facultar sua matrícula, o que apenas contribui para desvalorizar estas línguas. Pode se advogar que a obrigatoriedade de se cursar é uma decisão não democrática, porém algumas decisões as crianças e adolescentes ainda não têm maturidade para tomar.

Com a situação de um *plurilinguismo semi-fixo*, onde sejam obrigatório o ensino do Espanhol e do Inglês (as duas línguas, no nosso entendimento, mais importantes para a sociedade brasileira) e facultada a inclusão de outra(s) língua(s), conforme a necessidade das comunidades, acreditamos estar diante de uma política que atende ao contexto geral e específico de todos os brasileiros, presentes nas escolas. O ensino do Inglês dá ao aluno o contato com a

língua franca da ciência e dos negócios. O ensino do Espanhol coloca disponível a construção de uma maior integração com nossos vizinhos. O ensino de outras línguas, variando de comunidade para comunidade, propicia que se mantenha viva a relação de alguns povos com línguas necessárias ao seu contexto particular. Sem contar que o ensino de cada uma dessas línguas abrirá um grande leque cultural e o reconhecimento do outro, favorecendo a cidadania e a democracia.

Acreditamos, fortemente, que o ensino-aprendizagem de línguas, feito de modo crítico, favorece a construção da cidadania e o fortalecimento da democracia, em especial, em um contexto de ensino plurilíngue.

A política plurilinguística tem que ser acompanhada de políticas paralelas, como, por exemplo, uma política de aumento da carga horária escolar. Caso contrário, corre-se o risco de se ofertar mais de uma língua no currículo, porém com pouca carga horária para cada uma, como ocorreu na Reforma Francisco Campos.

Desse modo, outro ponto importante para a formulação e implantação de uma política plurilinguística reside (ou esbarra, se se preferir) na discussão sobre a carga horária diária da escola. É fato que, em geral, o estudante brasileiro passa apenas de 4 a 5 horas por dia, de segunda a sexta, na escola. Esse tempo, no nosso entender, não é suficiente para a implementação de uma política plurilinguística, onde as LEs adotadas sejam ensinadas com um patamar de qualidade aceitável, sem que haja prejuízo de outras disciplinas. Em vista disto, defendemos que uma política plurilinguística tem que estar atrelada a outras políticas. Uma delas é a de aumento da carga horária diária da escola.

Com base no artigo 34 da LDBEN/96, desde a virada do século, intensificam-se, nos sistemas públicos estaduais e municipais, as propostas de projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas (Cavaliere, 2007, p. 1016). A autora contrapõe o que ocorre nos países europeus desenvolvidos com o que se vê no Brasil. No primeiro caso o tempo escolar vai aumentando, proporcionalmente à seriação, ou seja, as crianças, conforme crescem vão passando mais tempo na escola. No Brasil, ocorre o inverso, pois as creches e escolas primárias, muitas vezes funcionam em tempo integral e vai ocorrendo um decréscimo nas horas diárias, conforme o aluno avança. Justamente na fase em que a criança já está menos dependente da família e

necessita mais do ambiente escolar para a aquisição dos conhecimentos científicos e para a socialização é que se diminui o tempo na escola.

A Comissão de Educação do Senado, em novembro de 2006, aprovou um projeto de lei (projeto de lei 7650/2006) que torna obrigatório a oferta de EF de tempo integral, com carga horária mínima de 8 horas diária em todo o Brasil. Contudo, o projeto ainda está parado na Câmara Federal.

“Há outras experiências de escolas de tempo integral, de iniciativa do poder estadual, pontuais, porém de interesse como, por exemplo, em Manaus (AM), onde funcionam duas escolas de ensino médio em tempo integral, caso raro no país” (Cavaliere, 2007, p. 1027). Reafirmamos, assim, a necessidade de que políticas plurilinguísticas estejam atreladas a outras políticas como a de aumento da carga horária nas escolas. Em todas estas políticas a LA deve se pronunciar, dado que é a ciência que problematiza o ensino de línguas.

Entretanto, não observamos, até o momento, uma consideração maior pela LA para a formulação de políticas linguística, o que, certamente, prejudica, em muito, a situação das LEs, no âmbito escolar.

Este trabalho defende a eleição da LA como disciplina de estudo, por parte de políticos que legislam sobre o ensino das línguas e assume definições claras do que acredita ser positivo para todos, na questão das LEs. Também advoga que a LA necessita de um diálogo permanente com a população, em geral, a fim de defender o que realmente a sociedade necessita, no todo e em suas partes, no que se refere às LEs.

É importante observar ainda que a LA, não sendo ouvida para a formulação de políticas linguísticas, é requisitada no momento da implantação destas, sendo alguns de seus representantes convidados para a elaboração de parâmetros, orientações curriculares etc. Desse modo, a LA fica com o encargo de convencer o público da aceitação de decisões tomadas sem sua participação efetiva na elaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se, no decorrer do trabalho, os conflitos dos contextos de influência e de produção de textos. Entretanto, não se trabalhou o desenrolar destes conflitos no contexto de prática. A não realização de uma análise deste último contexto, deve-se que a política para o ensino de Espanhol, no nosso país, está só agora ganhando terreno outra vez no contexto de prática. Desse modo, ainda é muito recente a oferta do Espanhol no EM.

De fato, em uma consulta, referente ao núcleo de Londrina/PR, no final de 2009, verificou-se que nenhuma escola do universo consultado ofertava o Espanhol na grade curricular e/ou no horário regular do aluno. Assim, uma pesquisa do contexto de prática não foi possível, pois ainda não foi atendido o que está determinado em lei.

Ainda assim, é relevante comentar, brevemente, a situação encontrada, quanto a “não oferta” do Espanhol. O questionário que visou investigar o contexto de prática, porém encontrou apenas condições de oferta de línguas estrangeiras foi enviado a todas as escolas públicas do núcleo de Londrina e teve 38 escolas retornando as respostas.

Referente às línguas integrantes do currículo, as 38 escolas declararam ofertar apenas a língua inglesa. Apesar de a LDBEN de 1996 dar abertura para que a comunidade escolar escolhesse qualquer língua estrangeira considerada de interesse e a lei 11.161/2005 indicar que a oferta do Espanhol é obrigatória no prazo de 5 anos a contar de agosto de 2005, nenhuma escola optou pela oferta de outra língua ou de uma segunda além do Inglês, até, pelo menos, fins de 2009.

De acordo com notícia publicada no site do dia-a-dia educação, “atualmente, 122 estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação já tem em sua matriz curricular a Língua Espanhola, atendendo aproximadamente 34 mil alunos em 19 dos 32 Núcleos Regionais de Educação” (Acesso em 15 mar. 2010). Tal fato não parece ser realidade no núcleo de educação de Londrina/PR, já que nenhuma escola declarou a oferta do Espanhol pela matriz curricular. Neste sentido, entre as escolas públicas do núcleo de Londrina, pode-se afirmar que não há um ensino plurilíngue, permanecendo o Inglês com hegemonia plena.

No estado do Paraná, o que norteia a formulação curricular das escolas até o ano letivo de 2009 é a Instrução 015/2006 de 28 de novembro de 2006. Conforme esta instrução, nos itens 8 e 9,

8. A Base Nacional Comum da Matriz Curricular deverá ser composta pelas seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

9. Na Parte Diversificada da Matriz Curricular, deverá ser ofertada a disciplina Língua Estrangeira Moderna, que será definida pela comunidade escolar de acordo com a LDBEN n.º 9394/96, sendo de caráter obrigatório.

Assim, os estabelecimentos de ensino estão de acordo com a instrução, já que ofertam uma língua estrangeira, no caso o Inglês. É certo que pela lei 11.161/2005 a obrigatoriedade da oferta de Espanhol só se deu a partir de agosto de 2010. Neste sentido, as escolas ainda estavam dentro do prazo para se regularizarem. Entretanto, a não oferta de Espanhol, na grade curricular, até aquele momento, já que esta língua poderia ter sido escolhida, demonstra que a fase de adaptação para atendimento da lei, se houve foi bastante curta.

Em consulta à Anísia Viera, chefe do departamento de LEs do núcleo de Londrina, já terminado o prazo determinado em lei para a implantação do Espanhol, em 24 de setembro de 2010, a mesma relatou que de todas as escolas públicas do núcleo de Londrina, apenas 9 ofertavam Espanhol no horário regular do aluno.

Para o ano de 2010, as escolas puderam organizar seus currículos, conforme a orientação dada pela SEED/SUED, por meio da Instrução 011/2009 de 16 de outubro de 2009. Segundo este documento, para o Ensino Médio,

4.1.2 Na Matriz Curricular deverá estar especificada uma Língua Estrangeira, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.

4.1.2.1. Se para a Matriz Curricular for escolhida a Língua Espanhola entende-se que a Lei Federal n.º 11.161/2005 está atendida e a disciplina é obrigatória para o aluno.

4.1.2.2. Se para a matriz curricular for escolhida língua diferente da Língua Espanhola, o estabelecimento deverá ofertar, obrigatoriamente, a Língua Espanhola no CELEM, para atendimento da Lei Federal n.º 11.161/2005, e a disciplina é facultativa para o aluno. A implantação atenderá Instrução n.º 19/2008 SUED/SEED do CELEM.

4.1.2.3. Se para a Matriz Curricular forem escolhidas mais de um língua para as diferentes séries e uma delas for a Língua Espanhola, entende-se que a Lei Federal n.º 11.161/2005 está atendida e as disciplinas são obrigatórias para o aluno.

4.2. ORGANIZAÇÃO ANUAL

4.2.1. A Base Nacional Comum deverá ser composta pelas seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

4.2.2. A Parte Diversificada deverá ser composta pela disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

Como se observa, por esta Instrução da SEED/SUED, a língua espanhola podia seguir sendo ofertada no CELEM. Ainda assim, era possível ser cumprida a determinação legal de que a língua Espanhola fizesse parte do currículo, uma vez que, mesmo cursada no CELEM, o Espanhol podia constar na grade curricular. Porém, a Instrução da SEED/SUED se choca com a lei 11.161/2005 no que diz respeito ao Art. 2º da lei: “a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”. O CELEM é oferecido em contraturno, ou seja, em horário diferente do que o aluno cursa o Ensino Médio. Além disso, tal Instrução dá margem para que a oferta de Espanhol na grade curricular continue não acontecendo.

Faz-se necessário, a partir de agora, novas pesquisas para a investigação de se está ou não ocorrendo a consolidação de um contexto de prática de oferta obrigatória do Espanhol ou se está havendo uma recontextualização que ignora determinações do contexto de produção de textos. Também são relevantes pesquisas com respeito a como está sendo ofertado o Espanhol nos CELEMs e em escolas particulares.

Como fica evidente, a oferta do Espanhol no Ensino Médio ainda possui muitos conflitos a serem resolvidos para que se tenha uma política consolidada. A ACP nos permitiu visualizar tal fato, além de nos mostrar o quanto ainda é necessário pesquisar e lutar para que se tenha um ensino de Línguas Estrangeiras, no geral, e Espanhol, em específico, que atenda as necessidades da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

4 entre 10 Portugueses Apoiam União com Espanha. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 29 de julho de 2009. Folha Corrida.

ABIO, Gonzalo; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; O'KUIINGHTTTONS, Mônica Ferreira Mayrink; GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia; IRALA, Valesca Brasil. A Plataforma "AVE" do Instituto Cervantes: a posição analítica da COPESBRA. *Linguagem*, 15^a ed. UFSCAR: out.-dez. 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua Além de Cultura ou Além de Cultura, Língua? aspectos do ensino da interculturalidade In: CUNHA, M. J.& SANTOS, P. (orgs.). *Textos Universitários. Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: EDUNB, 2000.

ANTES do Espanhol. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 5 de julho de 1995. Opinião.

APRENDIZADO não se Limita à Sala de Aula. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 de abril de 1998. Empregos.

AYLLÓN, Bruno. Brasil - España: una relación consolidada pero incompleta. *Hispanista*. V. II, n. 5. abr.-jun. 2001.

BALL, Stephen J. *Educational Reform: a critical and post-structural approach*. Buckngham: Open University Press, 1994.

_____. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*. V. 6, n. 2. Jul.-Dez. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Proposta Pedagógica - Orientações Curriculares para o Ensino Médio. *Salto para o Futuro*. Boletim 16. Set. 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Perfil Real, Perfil Ideal do Professor de Língua - avaliação do Exame Nacional de Letras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, A. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRAMATTI, Daniel. Espanha Faz Lobby para Ensino da Língua no Brasil. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 11 de julho de 2000. Cotidiano.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Decreto nº 19.890*, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 01 ago. 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. *Anuário Estatístico de Turismo – 2009*. Disponível em: <<http://200.189.169.141/site/br/home/index.php>>. Acesso em: 12 out. 2009.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, pp. 1015-1035, out. 2007.

CELADA, Maria Teresa. Actualidad y Memoria del Español en Brasil. *Hispanista* (revista eletrônica). V. I, n. 2. jul.-set. 2000.

_____. *O Espanhol para o Brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 277f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP., 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *A Ideologia Subjacente Aos Currículos de Língua Estrangeira Na Escola Pública Brasileira*. CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADE DE LETRAS: DISCURSO E IDEOLOGIA, 1987.

_____. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs.), *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Prof. Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis, Insular, 2000.

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. Atitudes e Valores no Ensino de Arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. *EccoS*, São Paulo, v. 9, n. 1, pp. 97-113, jan./jun. 2007.

COSTA, Osmani. Londrina Quer Evitar 'Portunhol'. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 13 de março de 1995. Cotidiano.

CRIME Educacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 16 de julho de 2005. Opinião.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e Políticas de Financiamento em Educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, pp. 831-855, out. 2007.

DAHER, Maria del Carmen Fátima González. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. *Revista Hispanista*, Niterói, n. 27, 2006.

DALAROSA, Adair Ângelo; RODRIGUES, Marli de Fátima; FLACH, Simone de Fátima; NADAL, Beatriz Gomes; GOES, Graciete Tozetto; SANTOS, Sydione. *Gestão Educacional – Livro I*. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a Modernização Nacionalizada do Ensino Secundário. *Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, pp. 185-191, maio/ago. 2009.

DEL VALE, José; VILLA, Laura. Lenguas, Naciones y Multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. *Revista da Abralin*. V. 4, n. 1 e 2. Dez. 2005.

EAGLETON, Terry. *Ideologia, uma Introdução*. Trad.: Sivana Vieira e Luís Carlos Borges. Editora UNESP: São Paulo, 1997.

ESCOLAS de 2º Grau Devem Ter Ensino de Espanhol. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 12 de agosto de 1998. Cotidiano.

ESCOLAS de Idiomas Ainda Esperam o Boom. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 de abril de 1998. Empregos.

ESCOLAS Terão de Oferecer Aula de Espanhol. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 6 de agosto de 2005. Cotidiano.

ESPAÑHOL É o Segundo Mais Aceito. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 de setembro de 1999. Empregos.

ESPAÑHOL Pode Ser Obrigatório em SP. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 20 de junho de 1995. Cotidiano.

FALCÃO, Daniela. Colégios de SP Tornam o Espanhol Obrigatório. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 13 de março de 1995. Cotidiano.

FANJUL, Adrián Pablo. Português Brasileiro, Espanhol de... Onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*. V. 1, n. 20. 2004.

FALTA de Docentes Ameaça Ensino do Espanhol no País. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 16 de agosto de 2005. Cotidiano.

FHC e Menem Firmam Apoio ao MERCOSUL. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 11 de novembro de 1997. Brasil.

GARCÍA-GUILLÉN. Mario. As Missões do Professor e do Tradutor de Espanhol. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 30 de outubro de 1995. Cotidiano.

GERCHMANN, Léo. Países Têm Projetos de Intercâmbio Linguístico. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 4 de julho de 2000. Cotidiano.

GIMENEZ, Telma Nunes. O Ensino de Língua Estrangeira e a Formação do Público. *Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL)*. V. 37. Londrina, 1999a.

_____. Terceirizaram o Inglês. *Boletim NAPDATE* nº 6. Londrina: 1999b.

GOETTENAUER, Elizimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GORDA Jô Será Operada Hoje em Sorocaba (SP); Lei que Obriga Ensino de Espanhol é Aprovada. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 1 de julho de 1995. Cotidiano.

GUELLI, Pablo López. Para Argentina, Lei Abre Mercado no Brasil. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 18 de agosto de 2005. Cotidiano.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico; problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

IDIOMA Abocanha seu Espaço nas Empresas. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 de abril de 1998. Empregos.

IDIOMA Já é Realidade no País, Diz Sociólogo. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 18 de agosto de 2005. Cotidiano.

Instituto Cervantes. El Instituto Cervantes: proyectos, actividades y centros. In: *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Arco/Libros, 2000.

KULIKOWSKI, María Zulma M. La Actualidad de la Lengua Española. *Hispanista* (revista eletrônica). V. I, n. 2. jul.-set. 2000.

LACOSTE, Yves. Por uma Abordagem Geopolítica da Difusão do Inglês. LACOSTE, Yves (orgs). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LEFFA, Vilson José. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras; construindo a profissão*. V. 1. Pelotas, 2001.

_____. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n.94, jan/abr 2006.

_____. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*. V. 9, n. 1, 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr., 2009.

MARIN, Denise Chispim. Menem Defende o Ensino de Português. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 13 de março de 1996. Mundo.

MARÍN, Francisco Marcos. El Español es Propiedad de Todos. *Hispanista* (revista eletrônica). V. I, n. 2. jul.-set. 2000.

MARTÍNEZ-SIMANCA SÁNCHEZ, María de la Concepción. Presentación. In: *Datos y Cifras - informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia - Embajada de España en Brasil, 1998.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O Currículo Escolar nas Leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. In: *História da Educação*. N. 18. Pelotas (RS): ASPHE, 2005.

MILAN, Betty. Geopolítica das Línguas. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 2 de maior de 1999. Mais!.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e Construção de Conhecimento na Área de Estudos Linguísticos. *Scripta*. V. 7, n. 14. Belo Horizonte: 1º sem. 2004.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada no Campo de Línguas Estrangeiras no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. spe, 1999.

_____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella; CRUZ, Claudia Almada; MASSUNAGA, Magda R. Pantoja; BICALHO, Mônica Costa Fiães. *Reorientação Curricular para a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro - Linguagens e Códigos - Línguas Estrangeiras*. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro: 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El Español en Brasil. In: *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Arco/Libros, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; OTERO, Jaime. Demografía de la Lengua Española. In: *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Arco/Libros, 1998.

MORILLO CABALLERO, Manuel. La enseñanza del Español en Brasil: presente y posibilidad. In: *Datos y Cifras - informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia - Embajada de España en Brasil, 1998.

MUÑOZ, Heraldo. MERCOSUL e Tordesilhas. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 30 de novembro de 1997. Opinião.

NOGUEIRA, Luis Carlos Ramos. *A Presença das Expressões Idiomáticas (EIs) na Sala de Aula de E/LE para Brasileiros*. 2008. 250f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. 2008.

NOVO ENEM só Cobrará Língua Estrangeira a Partir do Ano que Vem. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 1 de maio de 2009. Cotidiano.

NUNES, Flávia Furlan. *Turismo: europeu gasta mais que sul-americanos quando vem ao Brasil*. 17 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://web.infomoney.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2009.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. LDB, uma Questão Emblemática na Política Educacional Brasileira. *REVISTA Adusp*, jan. 1996.

O Lobby do Espanhol. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 15 de julho de 2000. Opinião.

PARTICULARES Adotam o Espanhol. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 14 de setembro de 1995. Fovest.

OLSZANSKI, Fernando. El Castellano en Japón. *Hispanista*. V. IV, n. 14. jul. – set. 2003.

_____. El Español en África. *Hispanista*. V. VI, n. 26. jul.-set. 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. *Em Aberto*. Ano 14, n. 61. jan. – mar. 1994.

PAGEL, Dário. O Ensino de Línguas Estrangeiras e o Contexto Brasileiro. In: COSTA, Maria José Damiani; ZISPER, Meta Elisabeth; ZANATTA, Marta Elizabete; MENDES, Angelita (Orgs.). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.

PELEGRINI, Thiago. A Lei 5.692/71 e a Ideologização da Modernização do Ensino (1964-1961). *Arquivos do Mudi*. V. 11. Supl. 2. UEM, 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/index.html> Acesso em: 27 out. 2009.

PINHO, Angela. Obrigatório em 2010, Espanhol é Ensinado Hoje a Só 15% dos Alunos. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 8 de agosto de 2009. Cotidiano.

PORTELA DE OLIVEIRA, Romualdo. LDB, uma Questão Emblemática na Política Educacional Brasileira. *REVISTA Adusp*, Jan. 1996.

PROJETO Inclui Espanhol no Ensino de SP. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 16 de junho de 1995. Cotidiano.

RIBEIRÃO Terá Aula de Espanhol na Rede Municipal. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 4 de dezembro de 2009. Folha Ribeirão.

RIBEIRO, Darcy. América Latina Nação. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 3 de junho de 1996. Opinião.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O Saber em Discursos, Projetos e Leis: a história ensinada no Brasil entre o II pós-guerra e a ditadura militar. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v.4, n.2, pp.17-34, jun. 2003.

ROCHA FILHO, Milton F. da. *Turista Norte-americano É o que Mais Gasta no Brasil*. 18 de dezembro de 2007. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em 12 out. 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

SAIBA Onde Há Oportunidades. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 de abril de 1998. Empregos.

SALAMANCA Ensina com História. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 de abril de 1998. Empregos.

SANTANA. Mônica. Cresce Procura pelo Espanhol. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 13 de março de 1995. Cotidiano.

SAVIANI, Dermeval. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Entrevista Concedida à Organização Não Governamental Observatório da Educação*. 2010. Arquivo mp3 (15 min.).

SCALZO, Fernanda. Jeitinho Inventa Língua. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 26 de janeiro de 1995. Revista MERCOSUL.

SCHWARTSMAN, Hélio. O Lobby do País Ibérico. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 8 de agosto de 2009. Cotidiano.

SEDYCIAS, João. Por que os Brasileiros Devem Aprender Espanhol? In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, Carlos Alberto de. MERCOSUL Reforça Intercâmbio Escolar. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 13 de março de 1995. Cotidiano.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Cultura Literária e/ou Científica? As disputas pelo Currículo do Ensino Secundário no Brasil (1948-1971)*. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. 2009, Porto. Actas... Porto (Portugal), 2009.

TAKAHASHI, Fábio. Câmara Obriga Escolas a Oferecer Espanhol. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 de julho de 2005. Cotidiano.

_____, Fábio. Curso Opcional de Língua Pode Ser Terceirizado no Estado. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 5 de novembro de 2009. Cotidiano.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O Ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos – uma releitura. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 92, mensal. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 01 ago. 2009.

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak; FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima. *Política e Organização da Educação Brasileira*. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009.

VALÉRIO, Telma Faltz. *A Reforma do 2o Grau pela Lei 5692/71 no Paraná: representações do processo*. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

VEIGA, Patrícia Trudes da; ABBUD, Lia Regina; BRASLAUSKAS, Ligia. Hablas Espanhol? *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 de abril de 1998. Empregos.

VOLOCHINOV, Valentin N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WASSERMANN, Rogerio. Panorâmica - Administração. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 14 de maio de 2001. Cotidiano.

ZOTTI, Solange Aparecida. *O Ensino Secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar*. In: CONGRESSO BRASILEIRO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. Anais... Goiânia: SBHE, 2006.

_____. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP : Autores Associados; Brasília, DF : Plano, 2004.