

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL  
MESTRADO EM LETRAS**

**O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM  
ESCOLAS DO NÍVEL MÉDIO NA CIDADE DE ARACAJU:  
política linguística e produção de material didático**

**MARIALVES SILVA DE SOUZA**

**São Cristóvão – SE  
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

**O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM  
ESCOLAS DO NÍVEL MÉDIO NA CIDADE DE ARACAJU:  
política linguística e produção de material didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana

MARIALVES SILVA DE SOUZA

São Cristóvão – SE  
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Souza, Marialves Silva de

S729e O ensino de espanhol como língua estrangeira em escolas do nível médio na cidade de Aracaju : política lingüística e produção de material didático / Marialves Silva de Souza ; orientador Givaldo Melo de Santana. – São Cristóvão, 2013.

108 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2013.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Lingüística. 3. Livros didáticos. 4. Ensino médio – Aracaju. I. Santana, Givaldo Melo de, orient. II. Título.

CDU 811.134.2

MARIALVES SILVA DE SOUZA

O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS DO NÍVEL  
MÉDIO NA CIDADE DE ARACAJU:  
política linguística e produção de material didático

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana  
PPGL/Universidade Federal de Sergipe (Orientador)

---

Profa. Dra. Lêda Pires Corrêa  
PPGL/Universidade Federal de Sergipe (Membro interno)

---

Profa. Dra. Marinalva Freire da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (Membro externo)

---

Prof. Dr. Dario Fred Pagel  
DLES/Universidade Federal de Sergipe (Suplente)

São Cristóvão, 30 de agosto de 2013

*Aos meus pais, pelo carinho  
e incentivo em todas os momentos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço de um modo muito especial:

Ao Professor Doutor Givaldo Melo de Santana, pela dedicação e paciência sem limites nesta caminhada, e, sobretudo, pelas orientações que permitiram a realização deste trabalho.

Aos Professores Doutores Dario Pagel e Lêda Pires Corrêa pelas valiosas sugestões fornecidas durante o Exame de Qualificação.

À professora Marinalva Freire, pelo esforço em participar da Banca de Defesa e colaboração nessa etapa final.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos: pelo amor, apoio e confiança sempre fundamentais.

A Andrés, pelo incentivo constante nesta fase.

Aos meus alunos da UFS, pela compreensão e incentivo durante este processo final.

Aos colegas do SESI/CEFEM, com os quais tenho convivido nesses últimos meses.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFS, que muito contribuíram para o amadurecimento das ideias que permitiram o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos John, Lilian, Neila e Raquel, pela força e apoio em momentos difíceis deste processo.

Aos professores da UFS, pela ajuda com o estágio docente, além das sugestões bibliográficas.

A Meyre Jane, secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela constante disposição em ajudar-nos.

À CAPES, pelo financiamento em parte da pesquisa.

Enfim, muito obrigada a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes nesta jornada, contribuindo para a realização desta conquista.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.”

*Boaventura de Souza Santos*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir acerca da situação política do ensino de espanhol como língua estrangeira e sua relação com a produção de material didático, no âmbito da Educação Básica, na cidade de Aracaju. Para a concretização dos objetivos específicos, realizou-se uma investigação sobre o ensino de E/LE (Espanhol Língua Estrangeira), com o intuito de identificar os materiais didáticos utilizados pelos professores da língua espanhola, bem como descobrir, por meio da opinião desses profissionais da educação, o que eles pensam a respeito dos livros didáticos e como trabalham com esse material em sala de aula. Com esse propósito, levantaram-se teorias sobre políticas linguísticas e políticas públicas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), e contextualizamos, de forma breve, o ensino da língua espanhola no Brasil. A metodologia utilizada para o levantamento dessas opiniões foi a entrevista semiestruturada, realizada com três professores de escolas públicas, que atuam no Ensino Médio, em Aracaju. Através da pesquisa constatou-se que, há pouco tempo, alguns alunos ainda não dispunham de livros didáticos de E/LE, contrariando o discurso do Governo e no que está presente no Guia do Livro Didático, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, verificou-se que, mesmo após a distribuição desses livros didáticos nas escolas públicas de nível médio, alguns professores ainda não o utilizam com os alunos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Política linguística. Livro didático. Ensino de línguas. Espanhol como língua estrangeira.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo general reflejar acerca de la situación política de la enseñanza de español como lengua extranjera y su relación con la producción de material didáctico, en el ámbito de la Educación Básica, en la ciudad de Aracaju. Para la concretización de nuestros objetivos específicos, se realizó una investigación sobre la enseñanza de E/LE (Español lengua extranjera) en Sergipe, con el intento de identificar los materiales didácticos utilizados por los profesores de la lengua española, así como descubrir por medio de la opinión de dichos profesionales de la educación lo que ellos piensan respecto a los libros didácticos y como los trabajan en la clase. Con ese propósito, levantamos teorías acerca de políticas lingüísticas y políticas públicas para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE), y contextualizamos, de forma breve, la enseñanza de la lengua española en el Brasil. La metodología utilizada para la recogida de esas opiniones fue la entrevista semiestructurada, la cual realizamos con tres profesores de escuelas públicas, que actúan en la Enseñanza Media en la ciudad de Aracaju. La investigación permitió constatar que, hace poco que algunos alumnos todavía no disponían de los libros didácticos de E/LE, contrariando el discurso del Gobierno y en lo que está presente en el Guía del Libro Didáctico, del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD). A parte de eso, se verificó que, aún después de la distribución de esos libros didácticos en las escuelas públicas de nivel medio, algunos profesores aún no lo utilizaban con los alumnos en sus clases.

**Palabras claves:** Política lingüística. Libro didáctico. Enseñanza. Español como lengua extranjera.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APEESP – Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMC – Conselho do Mercado Comum

COPEBRA – Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro

CPPM – Comissão de Comércio do Mercosul

E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

PLE – Português como Língua Estrangeira

PNE – Programa Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNPD – Programa Nacional de Pós-Doutoramento

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEM – Setor Educacional do Mercosul

TPRM – Tribunal Permanente de Revisão do Mercosul

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Ensino de LE de 1942 a 1971 em horas de estudos.....	36
<b>Quadro 2.</b> Livros didáticos de Espanhol publicados entre os anos de 2005 e 2010.....	66
<b>Quadro 3.</b> Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Fundamental.....	68
<b>Quadro 4.</b> Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Médio.....	68
<b>Quadro 5.</b> Formação acadêmica e tempo de atuação dos professores entrevistados.....	74
<b>Quadro 6.</b> Livro didático utilizado pelos professores entrevistados e critérios de escolha.....	76
<b>Quadro 7.</b> Número de alunos que têm o livro didático .....	78
<b>Quadro 8.</b> Recursos disponíveis para uso em sala de aula.....	80
<b>Quadro 9.</b> Materiais complementares usados em ambiente escolar.....	81
<b>Quadro 10.</b> Nível de satisfação dos professores com relação aos livros didáticos.....	83
<b>Quadro 11.</b> Experiência dos professores com o livro didático: pontos positivos e negativos.....	84

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1: POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:</b> .....	19
1.1 Preliminares .....	19
1.2 Algumas considerações sobre os estudos em Política Linguística .....	19
1.3 Política linguística e planejamento linguístico: uma relação de subordinação.....	21
1.4 Estado e políticas públicas.....	27
<b>CAPÍTULO 2: O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL</b> .....	31
2.1 Preliminares .....	31
2.2 Panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.....	31
2.3 A presença do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil..	39
2.3.1 Desdobramentos da Lei 11.161 de 2005: A “Lei do Espanhol” .....	44
2.3.2 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM.....	47
2.4 O MERCOSUL – Mercado Comum do Sul.....	49
2.4.1 Setor Educacional do Mercosul – SEM .....	51
2.5 O ensino de E/LE no sistema educacional de Sergipe.....	55
<b>CAPÍTULO 3: PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	58
3.1 Algumas considerações sobre o livro didático .....	58
3.2 O livro didático de Espanhol Língua Estrangeira .....	60
3.2.1 O Programa Nacional do Livro Didático .....	61
3.3. Materiais didáticos utilizados por professores de E/LE em Sergipe.....	69
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGIA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES</b> .....	71
4.1 Orientações metodológicas.....	71
4.1.1 Instrumentos e procedimento para a coleta de opiniões.....	71
4.1.2 Características dos informantes.....	73

4.2 Apresentação e análise dos resultados.....	74
4.2.1 Opinião dos professores sobre a utilização dos materiais didáticos.....	75
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os professores.</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B – Entrevista com o professor 1.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE C – Entrevista com o professor 2.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE D – Entrevista com o professor 3.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

Nesses últimos anos, o ensino de espanhol no Brasil tem sido alvo de discussões e pesquisas nos diversos campos de estudo, no que corresponde ao universo do ensino de línguas estrangeiras. No entanto, revisando a bibliografia existente sobre o tema, verificamos que pouco há pesquisado acerca da dimensão política do ensino da língua espanhola, em suas especificidades, no território brasileiro, até o presente momento.

Decorrente dos processos de globalização e do atual contexto neoliberal que o mundo vivencia, estamos passando por uma fase de integração na América Latina e, particularmente, na região do cone sul, na qual foi criado o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) em 1991. Com a necessidade de ultrapassar barreiras linguísticas e culturais, o Brasil, assim como os demais países latino-americanos, tomou decisões concretas a respeito da integração nesse nível, o que possibilitou a aprovação da Lei 11.161/2005, na qual ficou acordado que a partir de 2010 todas as escolas públicas e privadas do Ensino Médio, obrigatoriamente, ofertariam o ensino de espanhol<sup>1</sup>. O acordo propunha alcançar uma integração, uma identidade e cidadania regionais, além do bilinguismo nos países integrantes do bloco.

No Brasil, medidas foram sendo tomadas no plano educacional, no entanto a presença do Espanhol no sistema educacional brasileiro não se iniciou com a aprovação da “Lei do Espanhol” e sua implementação a partir de 2010. Para Daher (2006) “*la enseñanza de español y las políticas lingüísticas no nacen con la constitución del MERCOSUR o con la implementación de la Ley 11.161, de 05/08/2005, como se quiere hacer creer*”.<sup>2</sup> A referida autora encontra a primeira referência a esta língua na rede oficial de ensino em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, conforme veremos no nosso capítulo segundo.

González (2008), ao seu modo, evidencia que o MERCOSUL, assim como o Brasil, não possui uma política linguística clara e bem delineada, com propósitos firmes e ações efetivas deles decorrentes. Como especialista na área do ensino de espanhol, acrescenta, ainda, que poucos estados estão efetivamente preocupados e empenhados na implantação da língua espanhola no Ensino Médio.

---

<sup>1</sup>Lei assinada (sancionada) em 05 de agosto de 2005, que instituiu a obrigatoriedade da oferta da referida disciplina nas escolas públicas e particulares de Ensino Médio, e facultativa para o Ensino Fundamental, a partir de 2010.

<sup>2</sup> O ensino de espanhol e as políticas linguísticas não nascem com a formação do MERCOSUL ou com a implementação da Lei 11. 161, de 05/08/2005, como querem que acreditemos. (Tradução nossa)

Assim, o Estado de Sergipe encontra-se, efetivamente, em um processo de mudança com a inclusão do espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) a ser oferecida nas instituições de Ensino Médio, com a assinatura em 2005 da conhecida “Lei do Espanhol”.

Nesse quesito, as relações comerciais surgem para fortalecer a economia de uma nação, e essa relação mercantilista só se torna realizável por intermédio da língua. Aqui, o ideal de nação desempenha uma função primordial, pois ela é vista a partir de sua homogeneidade e unidade, muito embora, é preciso atenção também ao mito de que as fronteiras geográficas garantem a unidade da língua (CORRÊA, 2009, p. 74).

Com os processos de globalização em desenvolvimento, essas relações comerciais transformam a língua em produto comercial, dada a apropriação com a sua utilização. Por essa perspectiva, a política linguística é afetada por decisões estatais, que se constituem como um dos instrumentos institucionais de controle do Estado que incide nas ações político-identitárias de seus cidadãos. Corrêa (2009, p. 74) defende ainda que “o problema é saber em que medida a organização linguística de uma sociedade responde às necessidades de comunicação dessa sociedade”.

Na esfera linguística, a língua não é apenas um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Através dela buscamos ser reconhecidos, respeitados, obedecidos e acreditados.

A relevância para essa pesquisa consiste em verificar a forma como a planificação das políticas linguísticas referentes ao ensino do Espanhol no Brasil está sendo conduzida. Essas atitudes precisam ser mapeadas no âmbito das configurações político-pedagógicas do ensino de Espanhol.

Outro aspecto que nos motivou realizar esta pesquisa diz respeito ao fato de não encontrarmos muitos estudos que enfoquem a situação do ensino de espanhol no ambiente escolar após o prazo final da sua implementação nas escolas. Dessa forma, esperamos contribuir para que outras pesquisas sejam desenvolvidas no âmbito do processo do ensino e da aprendizagem da língua espanhola no Brasil. Encontramos pesquisas que buscam analisar materiais didáticos sob uma perspectiva mais analítica, porém, não visualizamos pesquisas que estejam preocupadas com a opinião dos professores quanto ao trabalho com o livro didático em ambiente escolar.

A carência de estudos sobre o atual cenário referente ao ensino de espanhol no Estado de Sergipe se constituiu num estímulo para esta pesquisa. No campo social, a pesquisa intenta colaborar à medida que busca contribuir para uma maior análise e preocupação com políticas

educacionais e linguísticas ligadas ao ensino do Espanhol, fato ainda recente no Estado de Sergipe.

Assim, uma nação que busca uma política de integração, seja em nível político ou econômico, tem de possibilitar, também, uma política integracionista<sup>3</sup> no campo das línguas estrangeiras.

Analisar o desenvolvimento da implantação de uma língua, seu status, rumos e estabelecer políticas linguísticas competentes que visem melhorias, torna-se essencial quando o intuito de uma nação é implantar o ensino de línguas estrangeiras na rede de ensino básico. Segundo Calvet (2007, p. 157), “as políticas linguísticas estão em ação em todo o mundo, sempre acompanhando movimentos políticos e sociais, e a mudança linguística vem reforçar a emergência de nações e suas coesões”.

Nesse sentido, apresentamos a questão central da nossa pesquisa: Qual o status político do espanhol em Aracaju/Sergipe e sua relação com a produção de material didático, no âmbito do Ensino Médio? Tal indagação gera outras questões que norteiam nosso problema central nesse estudo: Qual a situação do ensino de E/LE no nível médio em Aracaju? Que material didático está sendo utilizado para o ensino de espanhol em Sergipe? E, finalmente, o que opinam os professores sobre o livro didático e como trabalham em sala de aula?

O objetivo geral desta Dissertação é refletir sobre o *status* do espanhol em Sergipe, no que se refere à política linguística e utilização de materiais didáticos de E/LE, após o prazo final para implementação da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005.

Dessa forma, nossos objetivos específicos de pesquisa são:

- Levantar teorias acerca de política linguística e de políticas públicas ao ensino de espanhol como língua estrangeira.
- Contextualizar, de forma breve, o ensino de língua espanhola no Brasil.
- Diagnosticar dados acerca do ensino de Espanhol na Educação Básica em Aracaju.
- Identificar quais os materiais didáticos estão sendo utilizados pelas escolas de nível médio.

---

<sup>3</sup> Frente a esse contexto neoliberal, nos referimos, aqui, não só a uma política que promova a integração econômica e comercial dos países-membros, no âmbito do Mercosul, mas que possibilite também uma integração linguística e cultural para seus povos.

- Descobrir, na opinião dos professores, o que eles pensam sobre o livro didático e como trabalham.

Buscamos, através da opinião dos professores, detectar aspectos referentes à utilização do livro didático de espanhol em escolas públicas de nível médio, na capital aracajuana. Essa necessidade de investigar a relação professor-livro didático configurou-se, principalmente, devido à falta de pesquisas em nosso Estado acerca da opinião desses professores. As pesquisas já realizadas no âmbito dos livros didáticos aprovados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – e adotados pelas escolas enfatizam aspectos das coleções didáticas e, até o momento, não foi verificado estudo referente à opinião do professor nesse processo.

A pesquisa é de natureza qualitativa, de tipo descritivo, realizada através de pesquisa bibliográfica e levantamento de dados como método. Por sua abordagem interpretativa, realizaremos uma pesquisa de campo com vista a coletar dados concretos sobre o ensino de espanhol *in loco* nas instituições de ensino médio no nível da Educação Básica, o que a configura como estudo de caso, devido ao reduzido número de professores entrevistados. Como procedimentos metodológicos, escolhemos o levantamento de dados para identificar os materiais didáticos disponíveis para utilização em sala de aula, bem como a realização de um levantamento documental da legislação que rege o ensino da língua no âmbito educacional. Assim, tomaremos por base duas fontes de dados: documental e bibliográfica.

Em nossos levantamentos de dados, utilizamo-nos de critérios para a identificação de ações interventivas no sistema escolar da educação básica, no âmbito da utilização de materiais didáticos disponíveis para a sala de aula e a entrevista como método para coletar as opiniões dos professores de E/LE de algumas escolas públicas de nível médio, na cidade de Aracaju. Assim, tomaremos por base duas fontes de dados: bibliográfica e entrevista semiestruturada.

Dessa forma, para o levantamento da legislação, selecionamos, criteriosamente, os documentos que regulamentam o ensino de Espanhol, como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a Lei 11.161/2005 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM, e o tratado do MERCOSUL, com o objetivo de demonstrar os caminhos que levaram à aprovação de uma lei que determina o ensino de uma língua que se converteu na única língua estrangeira de oferta obrigatória em nosso país: o espanhol.

Os estudos do Espanhol no Brasil aparecem, atualmente, em uma crescente expansão. Nesse sentido, os esforços devem avançar no sentido de melhorar e aperfeiçoar através de

produções científicas e bibliográficas referentes à língua, pois há uma carência generalizada de pesquisas na área de ensino/aprendizagem de E/LE no Brasil. Após levantamento bibliográfico, constatamos que parece não haver pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto a ser especificamente abordado neste estudo – aspectos políticos referentes à utilização do livro didático de E/LE em sala de aula, considerando a opinião do professor.

No momento em que ainda percebemos uma timidez no que diz respeito às pesquisas sobre o ensino da língua espanhola, levando em consideração seu legado cultural e representativo, surge a importância de uma análise mais profunda das configurações pedagógicas e políticas que permeiam o ensino do espanhol no Estado de Sergipe. Sob essa perspectiva, surgiu a necessidade da realização de uma investigação das condições atuais da difusão da língua e do uso de materiais didáticos no referido Estado, uma vez que estudos acerca desta temática são ainda bastante escassos.

Embora os campos da política e do planejamento linguístico se centrem nos estudos da Sociolinguística, este trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada, ligada ao ensino/aprendizagem de E/LE.

Nesses últimos anos, os estudos da linguagem vêm avançando no campo teórico e, com isso, aumenta a divisão em subáreas. Na grande área da Linguística Aplicada, a entendemos como uma “*disciplina científica mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística*” (GARGALLO, 2010, p. 10)<sup>4</sup>.

Essa disciplina científica está estruturada nas ciências da linguagem e envolve a resolução de problemas com o ensino e usos da língua. Gargallo (2010) vê a LA como campo interdisciplinar que se nutre do conhecimento que a natureza da linguagem oferece à pesquisa linguística, com o propósito de melhorar a eficácia de uma tarefa prática, na qual a língua é o componente central. Para isso, a Didática surge para concretizar os procedimentos que garantem o uso e o domínio de uma língua diferente da materna.

Esclarecida a área em que a pesquisa está envolvida, buscamos como fundamentação teórica alguns conceitos como o de “política linguística” de Louis Jean Calvet (2007), a noção de “políticas públicas” de Eloisa Höfling (2001), “nacionalismo” de Eric Hobsbawm (2002) dentre outros, que nos ajudam na elaboração deste trabalho.

---

<sup>4</sup> Disciplina científica mediadora entre o campo da atividade teórica e prática interdisciplinar e educativa, orientada para a resolução dos problemas que apresentam o uso da linguagem no âmbito de uma comunidade linguística (Tradução nossa).

Quanto à organização do trabalho, nossa pesquisa está dividida em: introdução, três capítulos e considerações.

No primeiro capítulo apresentaremos as bases teóricas que fundamentaram nossa pesquisa, inicialmente, com concepções de estudiosos da área, realizando um breve panorama histórico sobre as políticas linguísticas do ensino de línguas, visando situar em que fase do desenvolvimento da investigação científica nos encontramos. Do ponto de vista legislativo, defendemos a importância de se pesquisar o processo de institucionalização do ensino de línguas estrangeiras no país, para visualizar as repercussões no estado de Sergipe.

No segundo capítulo, apresentaremos um panorama histórico do ensino das línguas estrangeiras em nível nacional; em seguida, detemo-nos no percurso do ensino do espanhol no Brasil, apontando ações políticas imbricadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A seguir, no capítulo terceiro elencaremos considerações a respeito da elaboração, produção e distribuição de materiais didáticos.

Mais à frente, em nosso quarto capítulo, procederemos à análise dos dados da nossa pesquisa, esclarecendo os meios utilizados para serem alcançados os resultados.

Concluiremos com a retomada das perguntas fundamentais aqui apresentadas, tentando resumir os resultados principais do esforço de investigação presentes nesta dissertação, apresentando nossas considerações, nossas limitações e implicações da pesquisa.

# CAPÍTULO I - POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

## 1.1 Preliminares

Neste capítulo, tratamos das bases teóricas que orientam o presente trabalho, dentro do contexto da política linguística do ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, o espanhol. Considerando principalmente os trabalhos de Calvet (2002, 2007) e Hamel (1988, 1993) acerca das bases sobre os estudos em política e planejamento linguístico, situamos nosso objeto de estudo. Dentro das pesquisas sobre os processos de construção das nações e do papel das políticas linguísticas dentro desse processo, verificamos o conceito de “nação”, segundo Hobsbawm (2011), mais à frente de “políticas públicas”, através da visão de Eloísa Höfling (2001), a fim de situarmos o cerne da nossa pesquisa. Na segunda parte do capítulo, tecemos algumas considerações sobre ações de política linguística, relacionadas ao ensino de espanhol na educação básica no Brasil.

## 1.2 Algumas considerações sobre os estudos em Política Linguística

Os estudos da área da política linguística, até bem pouco tempo, eram esquecidos nas discussões dentro da Linguística. Esse campo da ciência surgiu como área de estudos na década de 1960, a partir de uma preocupação com a relação entre o poder e as línguas. Embora as relações entre linguagem e sociedade tenham sido estudadas antes da década de 1960, somente em meados do século XX ficou estabelecida como uma área de estudo. Nesse primeiro momento, tais estudos não tratavam, especificamente, das línguas estrangeiras, estudavam aspectos ligados às línguas indígenas e materna, dentro do espaço destas. É importante apresentarmos, a seguir, algumas teorias que surgiram ao longo dos anos para embasar as análises que se seguirão.

Nessa perspectiva, notamos que o Estado<sup>5</sup> interfere fortemente na questão da linguagem, uma vez que a política linguística está na base de suas ações relacionada às

---

<sup>5</sup> Segundo Höfling (2002, p. 31), o Estado é considerado “um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. O Governo é, por sua vez, “um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismo da sociedade civil e

línguas e seus usos na sociedade. Para tanto, as grandes decisões no que diz respeito ao uso da língua na sociedade, bem como de pôr em prática essas escolhas linguísticas são, em parte, da competência das autoridades governamentais do país.

Conforme foi possível verificar, a Sociologia da Linguagem parte do social ao linguístico, focando os estudos de atitudes linguísticas, plurilinguismo, planificação linguística e políticas de normatização linguística. A partir desta, a política linguística teve sua origem estritamente ligada aos estudos da Sociolinguística, que surgiu entre os anos 1950 e 1960, com os estudos variacionistas de William Labov. Nessa mesma época outros estudiosos da área desapontavam, apresentando uma diversidade de linhas de pesquisa acerca da heterogeneidade da língua, são eles: a exemplo de Joshua Fishman que surge com estudos sobre o multilinguismo e a educação, de John Gumperz com a problemática da antropologia urbana e análise do discurso e, por fim, de Dell Hymes que atenta para a etnicidade.

Além desses representantes dentro dessa grande área, entre os anos 1970 a 1980, destacam-se ainda nomes como: William Bright, Einar Haugen e Charles Ferguson. Segundo Spolsky (2004, p. 51) “eles perseguiram o objetivo de entender a política linguística, preocupação esta que os levou entre os fundadores da sociolinguística”. Nesses estudos, a política e a planificação linguística formam uma relação de subordinação entre si. Pois:

para Fishman o planejamento é a aplicação de uma política linguística, e as definições posteriores, em sua variedade, não ficarão muito longe dessa visão. Em 1994, por exemplo, Pierre – Étienne Laporte apresentaria a política linguística como um quadro jurídico e a reorganização linguística como um conjunto de ações ‘que tem por objetivo esclarecer e assegurar determinado status a uma ou mais línguas’. (CALVET, 2007, p. 15)

Dentro da área da Sociolinguística, a política linguística pressupõe um espaço de conflitos para alcançar um determinado *status*. Nesse primeiro momento, tentamos situar as origens da nossa pesquisa, observando as relações entre língua e sociedade.

Esse campo de pesquisa do saber científico não abrange somente língua e política, mas também a possibilidade que há em intervir sobre a linguagem, numa relação prescritiva e interventora. Nesse contexto, as pressões sociais podem incidir diretamente sobre a estrutura da língua.

Essas fundamentações nos ajudam a compreender a complexidade existente entre sociedade e políticas, no momento em que se começa a dar atenção aos estudos em política

---

outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume as funções de Estado por um determinado período”.

linguística. Isso nos possibilita entender os elementos que constituem o processo do surgimento e da implementação do espanhol no Brasil, conforme apontamos em maior profundidade nas seções que se seguem.

Nesse embate entre pesquisadores europeus e pesquisadores americanos, o sintagma *language planning* deu conta, durante muitos anos, de um domínio que teve origem visivelmente nessas duas ações complementares (a política e o planejamento linguístico), mas que é preciso distinguir as decisões do poder (a política) e a passagem à ação (o planejamento) (CALVET, 2007, p. 17). Paralelamente, a noção de política linguística surge como equivalente em inglês, em espanhol, em alemão e em francês, dentro dos espaços dessas línguas.

Rainer Hamel (1993, p. 8) atribui a Einar Haugen o aparecimento do termo *language planning*, ou planificação linguística, em 1959, em um trabalho sobre os problemas linguísticos da Noruega. Esse termo surgiu para referir-se à elaboração de uma ortografia normativa, uma gramática e um dicionário para guiar o uso escrito e oral em uma comunidade linguística não homogênea. No início de 1960 surgem, então, trabalhos dentro desta temática, observando a situação dos problemas plurilíngues, como o artigo de Charles Ferguson acerca da *Diglossia*.

Em 1969, Heinz Kloss estabelece uma distinção entre **planificação de status** e **planificação de corpus**. Essas ações incidem sobre o *status* das línguas em sociedades, determinando, assim, espaços e funções, como: língua oficial, nacional, da mídia ou da educação (*planejamento de status*). Quando essas intervenções atuam sobre as próprias línguas em sua forma, como criação de uma escrita, padronização, neologia, etc., ocorre o que Kloss denominou *planejamento de corpus*. Nesse sentido, em 1989, Cooper incorporou uma nova categoria: a de aquisição. Em seus trabalhos iniciais, esses estudiosos estabeleceram espaços e modelos de intervenções sobre a língua.

### **1.3 Política linguística e planejamento linguístico: uma relação de subordinação**

Após termos visualizado o percurso dos primeiros estudos em política linguística, concebemos que, para Calvet (2007), as línguas podem passar de uma política linguística para um estágio de implementação ou um estágio do planejamento linguístico, ou seja, sua aplicação propriamente dita, através da escrita, do léxico e das leis.

De acordo com Hamel (1988), a política da linguagem abarca três áreas: a política da linguagem “externa”, que define o papel de cada língua, seu uso e suas funções no âmbito

público; a política da linguagem “interna” que estabelece normas gramaticais, codifica, elabora dicionários e alfabetos; e o campo do ensino ou pedagogia da linguagem, na qual, de acordo com as decisões tomadas nas áreas anteriores, estabelecem-se os planos de estudos e os métodos de ensino.

Alguns precursores dos estudos em Política Linguística, como Hamel e Calvet, acreditavam que a aplicação desta está sujeita ao poder do Estado, por ser este que pode intervir em tais decisões. Corrêa (2009) assegura que o planejamento linguístico, ou seja, as escolhas a serem utilizadas para determinadas funções, são atribuídas ao Estado, o qual tem poder e condições para passar ao estágio de planejamento político.

Segundo Calvet (2002, p. 18), a língua foi, desde a origem, o instrumento de relações de poder, e é sempre marcada pela divisão da sociedade em classes sociais. Por sua vez, o Estado é o responsável por colocar em prática o planejamento linguístico. Assim como Calvet (2002; 2007), Hamel (1988, 1993), em certa medida, fundamenta-se nas políticas linguísticas como instrumentos e espaços de relações de poder e de conflitos de interesses.

Ambos suscitam que as dominações linguísticas refletem em dominações sociais, porém tais estudiosos as observam em contextos diferentes, mesmo que sendo em comunidades que sofreram o fenômeno do colonialismo: Calvet (2007) centra-se em relações de poder e dominação, em países africanos que possuem o francês como idioma oficial, e, Hamel (1993) parte da análise das relações de poder em comunidades indígenas mexicanas, dominadas pela língua espanhola. Para eles, a relação entre língua e sociedade acontece através da linguagem, que funciona como ação social.

Calvet (2002, p. 145), um dos primeiros pesquisadores a sistematizar definições da disciplina, entende as políticas linguísticas como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social”. Ainda de acordo com o pensamento do sociólogo, as políticas linguísticas podem ser elaboradas por diferentes grupos sociais, no entanto, apenas o Estado tem o poder para colocar em prática tais escolhas, conforme fizemos alusão.

Como exemplo, durante a época do Renascimento os estudiosos das ciências da linguagem tinham claramente a ideia de que o termo “língua” estava associado à ascensão da consciência de identidade e de unidade de uma nação. Seguindo o pensamento de Haugen (2001, p. 105) “dentro de um mundo moderno, as revoluções tecnológicas e políticas deram ao homem comum a oportunidade de participar das decisões políticas em proveito próprio”. Para complementar a ideia acima, Mar-Molinero (2007) argumenta:

*la distinción entre política lingüística y planificación lingüística contribuye a reducir el riesgo de mezclar la toma de decisiones con su ejecución. La política refleja decisiones y opciones que para ser entendidas deben ubicarse en el contexto ideológico y político en el cual alguien las expone. Por su parte, la planificación es el medio por el cual los representantes políticos proponen o exigen su puesta en práctica. (MAR-MOLINERO, 2007, p. 351)<sup>6</sup>*

Calvet (2007) historiciza a disciplina e traz modelos<sup>7</sup> bem detalhados de políticas linguísticas de outros países. Para o estudioso (2002, p. 146), há duas gestões dentro das políticas linguísticas: a *in vitro*, “que procede das práticas sociais”, e a *in vivo*, que seria a “intervenção sobre essas práticas”. É importante deixar claro que essas gestões surgem apenas dentro das práticas sociais, e precisa de especialistas da área, que são os linguistas, para analisar as situações linguísticas, para descrevê-la e criar formas para solucionar os problemas referentes à língua naquela comunidade. Na concepção de Torquato (2010, p. 8), “a despeito da participação dos estudiosos da linguagem, a gestão *in vitro* configura-se fundamentalmente como planejamento linguístico”, pois é o Estado que implementa tais decisões. Nesse sentido, a implementação dessas grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, configura-se, como **planejamento linguístico**. (CALVET, 2007, p. 11)

De acordo com o que abordamos, com o Estado à frente dessas decisões políticas sobre o ensino de línguas, o planejamento linguístico diz respeito às ações de políticas que devem ser implementadas, como a legislação, oficialização e normatização, por exemplo.

À luz do que Calvet (2007) apresenta, entendemos a aprovação da Lei 11.161/2005 como uma ação política decorrente das exigências da nova configuração mundial, frente à globalização e seus processos. Diante dessa conjuntura, a partir de 1991, com a assinatura do MERCOSUL, que contempla o livre comércio entre países latino-americanos, o espanhol adquire valor econômico e consolida-se como língua prestigiada no âmbito escolar e acadêmico. No Brasil, o termo política linguística ainda é bem recente, ao contrário do que ocorre na Argentina, França e Espanha, por exemplo.

Dessa forma, as pesquisas nessa área ainda vêm dando seus passos iniciais no país. Os trabalhos existentes dentro da área abordam, principalmente, temas como a situação das

---

<sup>6</sup> A distinção entre política linguística e planejamento linguístico ajuda a reduzir o risco de unir a tomada de decisões com a sua execução. A política reflete decisões e opções que para serem entendidas devem estar localizadas no contexto ideológico e político que alguém as expõe. Por sua vez, o planejamento é o meio pelo qual os representantes políticos propõem ou exigem que se coloque em prática. (Tradução nossa)

<sup>7</sup> Para visualizar o texto na íntegra, consulte a obra “As políticas linguísticas” desse autor, conforme consta nas referências.

línguas indígenas no território brasileiro, a oficialização do português, a questão dos acordos ortográficos entre Brasil e Portugal, a promoção e difusão do português como LE e, por fim, aspectos relativos à difusão das línguas estrangeiras.

**Política linguística** é, portanto, “uma prática política associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas” (CALVET, 2007, p. 8). No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, que implantação do ensino nas escolas envolve diretamente o conceito de “planejamento linguístico”, isto é, a aplicação de uma política linguística. Logo, as leis atuam como forma de promoção de uma língua, através de acordos realizados pelo Estado, que pode determinar quais as línguas estrangeiras devem ser incluídas nos currículos das escolas.

É importante frisar que a política linguística assumida como campo de investigação é relativamente recente, sendo discutida principalmente nos espaços acadêmicos e científicos.

De acordo com Bugel (2012, p. 75), esse processo resultante da integração regional no contexto do MERCOSUL, no qual o Brasil se propõe ensinar o espanhol no Ensino Médio e a Argentina a ensinar o português em suas escolas, configura-se como um processo de política linguística, pois é uma “intervenção na situação linguística” (CALVET, 2002, p. 15).

A Lei surge no momento em que a língua espanhola está vinculada ao MERCOSUL, ao crescimento do poder econômico da Espanha, além de uma forte determinação do mercado para o aprendizado de línguas e linguagens.

Dado o atual contexto educacional brasileiro, oriundo desses processos da globalização, “está havendo uma percepção crescente de que o ensino de língua estrangeira deve estar atento ao contexto político em que o mesmo se dá, tanto quanto aos aspectos estritamente linguísticos” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 20). A partir de então, podemos perceber que o poder político está presente na prática docente no ensino de línguas estrangeiras, através da implementação de decisões e ações promovidas pelo poder público, e, mais especificamente, a relação que tem com o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras. Porém, o ensino de língua espanhola nas escolas não deve deter-se apenas a fatores econômicos e políticos.

Por isso, é o Estado que pode assumir uma política linguística e atuar no planejamento e na execução dessas políticas. Nessa linha de raciocínio, de acordo com Varela (2008):

*definimos entonces la política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinando efectos sobre el*

*corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos* (2008, p. 4)<sup>8</sup>.

Por sua vez, Celada<sup>9</sup> (2002), Sturza<sup>10</sup> (2006) e Jantuta<sup>11</sup> (2010) apresentam o caminho do Espanhol em regiões de fronteiras geográficas e/ou o contexto do aprendiz com o seu entorno político e social. Doravante, como será possível visualizar, apresentaremos discussões de especialistas dentro da área do ensino e da aprendizagem do Espanhol no Brasil, à luz das questões que envolvem nosso campo científico.

Com ações políticas de ensino do espanhol no Brasil, especialmente com a sua implantação no Ensino Médio das escolas brasileiras (Lei 11.161/05), vão surgindo efeitos tanto positivos quanto negativos nessas instituições decorrentes da obrigatoriedade do ensino da língua, como: reorganização do currículo nas instituições de ensino, produção de materiais didáticos, formação de professores, abertura de concursos públicos etc.

No atual estágio do capitalismo mundial integrado e diante das exigências do mercado frente a essa globalização econômica, “a escola recebe do Estado uma função: da inclusão, nesse espaço institucional, de um projeto de promoção de línguas”. (JANTUTA, 2010, p. 24)

As políticas linguísticas elaboradas e implementadas pelo poder público e a relação que o ensino de espanhol possui, nesse contexto, tornaram-se temas dos mais variados encontros dentro dessa área no entorno brasileiro. Nos últimos anos, pudemos acompanhar nos círculos acadêmicos um crescente número de congressos e eventos para promover a discussão e reflexão entre os docentes e pesquisadores da área que trabalham com a língua espanhola no Brasil.

Nesse atual contexto, esses encontros vêm preencher uma lacuna na pedagogia de línguas no país, influenciando, assim, no processo de ensino e aprendizagem desse idioma para falantes nativos do português. Esses fatores refletem na globalização econômica, sendo resultado de transações entre os governos e interesses multinacionais que buscam desenvolver

---

<sup>8</sup> Definimos, então, a política linguística como o conjunto de decisões e ações promovidas pelo poder público, que tem por objetivo principal uma (ou mais) língua (s) de sua órbita, e estão racionalmente orientadas até objetivos que são tanto linguísticos (isto é, determinando efeitos sobre o corpus da língua, seu estatuto e/ou aquisição) como não linguísticos. (Tradução nossa)

<sup>9</sup> CELADA, M. T. **Uma língua singularmente estrangeira: O espanhol para o brasileiro**. Unicamp, Campinas. (Tese de doutorado), 2002.

<sup>10</sup> STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e Políticas de línguas: Uma História das Ideias Linguísticas**. Unicamp, Campinas. (Tese de doutorado), 2006.

<sup>11</sup> JANTUTA, L. **Política linguística e ensino de línguas no SCMB: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à Lei 11.161/05**. UFSM, Santa Maria. (Dissertação de Mestrado), 2010.

novos mercados, em todo o contexto global. Assim, com o Brasil participando do MERCOSUL, verificamos aberturas da economia à globalização, através de associações.

Por outro lado, um assunto que já vem sendo bastante discutido é o **plurilinguismo**. Por um lado há aqueles que defendem a diversidade linguística, por outro, há os que preferem a homogeneidade, pois uma língua comum aporta vantagens participativas e econômicas. Os defensores da diversidade apontam que é através dela que se reduzem conflitos e provoca uma melhor relação entre grupos.

De acordo com Calvet (2007, p. 117):

nas situações de plurilinguismo, os Estados são levados às vezes a promover uma ou outra língua até então dominada ou, ao contrário, retirar de uma língua um *status* de que ela gozava, ou ainda fazer respeitar um equilíbrio entre todas as línguas, ou seja, administrar o *status* e as funções sociais das línguas em presença.

Essas políticas devem direcionar para um ensino plurilinguista, lembrando que no final da década de 1980, Serrani (1988) já defendia a abordagem plurilinguista no Brasil, referente ao estudo de línguas estrangeiras na escola, diante do cenário da adoção da política monolinguista pelo governo brasileiro, que estabeleceu a obrigatoriedade<sup>12</sup> do ensino de língua inglesa e, em outros momentos, tornou-a disciplina optativa nas escolas públicas, conforme abordaremos mais adiante.

Para essa autora, na década de 90 houve uma aproximação à língua espanhola, numa perspectiva de relações de blocos políticos e econômicos. Nessa mesma linha, Orlandi (2007, p. 7) nos explica:

quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes, próprios à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos ‘manipular’ como queremos a política linguística.

No campo legislativo, encontramos no Brasil, um projeto de lei que pode exemplificar essa questão. É o caso do projeto elaborado pelo deputado federal Aldo Rebelo<sup>13</sup>, que propunha a atender questões de “promoção, proteção, defesa e uso da língua portuguesa”. Contudo, não foi posto em prática, mas demonstra o interesse político pela “pureza”

<sup>12</sup> O ensino de inglês não se deu através da obrigatoriedade em forma de lei, mas as escolas sempre estiveram voltadas para ele. Aprofundar-nos-emos sobre esse assunto no capítulo que segue.

<sup>13</sup> Atualmente, é Ministro dos Esportes, no mandato da Presidente Dilma Rousseff.

linguística do português do Brasil. Conforme explica Calvet (2007, p. 87), quando propõem uma intervenção na forma da língua, as políticas linguísticas podem ter diferentes objetivos: fixação de uma escrita, enriquecimento do léxico, luta contra as influências estrangeiras ('purificação'), padronização etc.

#### 1.4 Estado, políticas públicas e ensino de línguas estrangeiras

Após a apresentação do conceito de política linguística na seção anterior, observamos que, afetada por questões estatais através dos elementos jurídicos e de Estado, a política linguística atua intervindo no campo linguístico. Dessa forma, Estado e Governo têm um papel bastante importante no que diz respeito às questões político-linguísticas. O Estado, mesmo teoricamente, surge da participação da sociedade e do interesse de grupos, visando a uma dominação na sociedade através de ferramentas que envolvem o poder. Dessa forma, ao exercer esse poder, o Estado põe em prática as políticas públicas.

Nesse âmbito, Höfling (2001, p. 31 *apud* JOBERT & MULLER, 1987) conceitua “**políticas públicas**” como o “Estado em ação”:

que é o responsável quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Quanto se trata de língua, o poder é um fator importante para observarmos, porque as línguas atuam como reflexo das relações de força entre o Estado e a sociedade. Desse modo, a língua é um poderoso instrumento tanto de poder como de resistência.

Sob essa mesma perspectiva, Barthes (2007, p. 10) considera que o poder está camuflado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora dele. Sem a intenção de adentrarmos na área da Análise do Discurso, pretendemos apenas demonstrar “o poder que reside na língua” (BARTHES, 2007, p. 12), pois toda linguagem é uma legislação e a língua é seu código.

Vivenciando uma mudança paradigmática no campo das ciências sociais, é preciso atentar para o atual estágio mundial decorrente dos processos globalizatórios que incidem diretamente nas ações de política e planejamento político. Para Bourdieu (2001, p. 98) as ações dos mercados nacionais intervêm nos processos do planejamento do Estado, pois:

o surgimento dos mercados nacionais não é o produto mecânico da extensão gradual das trocas, mas o efeito de uma política de Estado deliberadamente mercantilista, que visa aumentar o comércio externo e interno (sobretudo favorecendo a comercialização da terra, do dinheiro e do trabalho).

A escolha de uma língua a ser utilizada na comunicação entre nações nunca aconteceu de forma neutra, pois sempre houve quem impusesse a língua ao outro. Segundo pensamento de Haugen (*in* BAGNO, 2001, p. 105) “toda nação que se dá ao respeito tem de ter uma língua”, porque nação e língua estão entrelaçadas. Hobsbawm (2002) corrobora o pensamento de Haugen ao enxergar a “**nação**” como um conjunto de indivíduos que se sentem nacionais através da conscientização, da vontade de criar ou mesmo de formar uma nação. Logicamente, esta concepção inclui a língua, o povo, o Estado, formando o que conhecemos por **Estado-nação**.

As questões políticas do ensino de LE estão presentes no Brasil desde o período colonial, com Portugal implantando o português como língua oficial na colônia, conforme observaremos.

No caso do Espanhol, língua já foi utilizada como arma de dominação e manipulação pelos colonizadores na época da “descoberta” da América. Foram os reis católicos que deram início à política de expansão e nacionalização da língua espanhola, publicou-se a *Gramática de la Lengua Castellana*, de Antonio de Nebrija, em 1492, marco importante para a unificação da língua espanhola. Notamos, com isso, que desde cedo a política linguística, no âmbito da área do espanhol, foi fortemente marcada por ações do imperialismo linguístico.

As leis atuam como reguladoras de forças linguísticas, evitando a desigualdade e desregulação, buscando assegurar os direitos e deveres do indivíduo pertencente àquele determinado Estado. Percebemos, então, que é o governo quem tem poder de decisão política, sendo o responsável por colocar o planejamento linguístico em prática, além de decidir acerca de questões de uso da língua na sociedade.

Apresentamos noções de poder, nação e Estado a fim de delinear o percurso relacionado às políticas linguísticas. Retomando Calvet (2002), o estudioso nos traz a noção de virada político-linguística, preconizando que não é na construção da teoria que devem desembocar os esforços intelectuais dos linguistas, mas na construção da sociedade dos direitos linguísticos, do pluralismo, do respeito à diversidade, numa relação em que a língua não funciona de um modo autônomo, mas em conjunto com a sociedade. Nesse processo:

a linguística nos tem ensinado que as línguas não podem ser decretadas, mas que são produtos da história e da prática dos falantes, que elas evoluem sob pressão de fatores históricos e sociais. E, paradoxalmente, existe o desejo de intervir nesses processos, de querer modificar o curso das coisas, de acompanhar a mudança e atuar sobre ela. (CALVET, 2007, p. 85-86)

Rajagopalan (2004, p. 35) corrobora quando diz que as ações no processo de política e planejamento linguísticos devem levar em consideração o que a sociedade pensa e deseja sobre a questão política que abrange a inclusão e o ensino de línguas estrangeiras, pois, “o conceito de linguagem em jogo é necessariamente político”.

As políticas públicas, muitas vezes, não levam em consideração os vários contextos das escolas e esquecem o protagonismo do aluno. Não se pode comparar, por exemplo, uma escola de referência, numa boa localização e uma escola em um bairro mais distante, quando entendemos que quando se trata de ensino público, deveria existir uma igualdade de condições tanto relativas à estrutura, como pedagógicas. São contextos distintos, mas os alunos necessitam de atenção, não favorecendo um número limitado de discentes.

De acordo com Rajagopalan (2004, p. 121), a aprendizagem de uma outra língua faz parte de uma educação intercultural dirigida à promoção do entendimento entre as pessoas. Visando esse acesso ao ensino de línguas estrangeiras, tanto pela classe mais favorecida economicamente, quanto pela mais desfavorecida, as políticas públicas precisam ser discutidas, levando em consideração a reflexão de professores e alunos na construção de políticas de ensino/aprendizagem de línguas.

O processo de globalização pelo qual o mundo está passando, abarca esforços tanto culturais, como econômicos. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras torna-se importante fator de interculturalidade, pois a língua ao mesmo tempo em que veicula a cultura, age como instrumento capaz de motivar trocas culturais. O aluno, antes de tudo, precisa adquirir o domínio da LE para o seu próprio benefício e para se tornar mais apto a enfrentar os novos desafios que o mundo coloca no seu caminho. “Eles precisam dominar a língua estrangeira, antes que a língua estrangeira os domine” (RAJAGOPALAN, 2004).

O Brasil é um país multilíngue, mas suas políticas de ensino, infelizmente, ainda são monolíngues. Nesse sentido atentamos que precisam ser (re) vistos mecanismos linguísticos, culturais, políticos, sociais e ideológicos para fazermos do ensino de uma LE uma ferramenta para a formação da cidadania.

No próximo capítulo, apresentaremos um panorama do percurso histórico do ensino das línguas estrangeiras no país e, mais à frente, do ensino de E/LE, focando adiante aspectos

da produção de materiais didáticos para o ensino da língua no âmbito do nível médio no Brasil.

## **CAPÍTULO II – O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL**

### **2.1 Preliminares**

No primeiro momento deste capítulo, esboçamos uma breve historiografia do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Em seguida, vamos nos ater aos estudos acerca do ensino de E/LE em nosso país, desde seu primeiro aparecimento até os mais recentes acontecimentos da área. Ressaltamos a implantação da disciplina Língua Espanhola no sistema de ensino regular. A legislação brasileira, a partir de 1942, no âmbito educacional, sempre atentou para o estudo de línguas estrangeiras nas séries iniciais e o espanhol, por sua vez, foi uma realidade escolar da década de 40 a década de 60, mas teve seu declínio da metade dos anos 60 até a metade dos anos 80. Daquele tempo até os dias atuais, o ensino de língua estrangeira passou por várias modificações e adaptações de acordo com o momento histórico, com as concepções ideológicas e as imposições decorrentes dela (FRAGA, 2003, p. 55). Assim, o espanhol nos últimos anos vem ressurgindo com novas perspectivas e funções dentro do quadro educacional brasileiro.

### **2.2 Panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil**

Na história e na língua é que podemos perceber as marcas do político (GUIMARÃES, 2001). No momento pelo qual passamos, dentro de um contexto neoliberal, é preciso romper a tradição de apresentarmos somente questões de línguas estrangeiras, sem levarmos em conta as questões políticas que estão engendradas em tais ações.

Em virtude do que já foi exposto, percebemos que não há como tratar de políticas de ensino de uma língua estrangeira, sem evidenciar seu percurso histórico, apontando importantes momentos do ensino dessa língua. Assim, apresentamos um recorrido da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em seguida, a história do ensino de espanhol como língua estrangeira.

A inclusão das línguas estrangeiras nos currículos das escolas não se deve às mesmas razões. No Brasil, durante algum tempo, elas foram ensinadas em casa assim como a língua

materna, servindo como prática de erudição, a fim de formar a elite e pessoas da classe média do país.

Segundo Chervel (1990, p. 187), a finalidade da escola é um dos mais complexos e mais sutis problemas com os quais se confronta a história do ensino. Para o autor, é preciso refazer a trajetória histórica das disciplinas a fim de compreender a forma como elas foram incluídas nos currículos escolares, pois, estas se relacionaram historicamente a finalidades religiosas, sociopolíticas, de ordem psicológica, cultural, ou mesmo de socialização do sujeito.

Nesse sentido, embora haja muito por fazer, o Brasil avançou na produção de conhecimento nestes últimos anos, o que permite ao país elevar sua renda e a qualidade de vida das pessoas. Assim sendo, a escola e a universidade tornaram-se elementos de grande importância para o desenvolvimento social e, desta forma, muitas famílias foram investindo na educação como meio de ascensão pessoal e como resultado, teremos a ascensão da nação.

No início da colonização os jesuítas implantaram o ensino do latim como língua culta.

Segundo Leffa:

a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano (o espanhol só muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo. Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. (LEFFA, 1999, p. 13)

Com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, o governo deu uma maior atenção à formação das elites dirigentes do país. Assim sendo, em 22 de junho de 1809, o Príncipe Regente de Portugal D. João VI, através do Decreto, mandou criar uma cadeira de língua inglesa e outra de língua francesa. Conforme palavras da própria lei, o Decreto 22 de junho de 1809 possuía o propósito de “incrementar e dar prosperidade à instrução pública”. Tal ato oficializava o ensino de francês e inglês na Corte do Brasil.

O Príncipe Regente D. João VI assinou em 26 de agosto de 1809 a carta de nomeação do professor de língua francesa, o padre francês René Boiret, que vinha de Portugal, onde ensinava francês no Colégio Real dos Nobres (OLIVEIRA, 1999, p. 27). O mesmo decreto estabelecia objetivos para o ensino de francês e do inglês na Corte.

Devido principalmente à abertura dos portos ao comércio estrangeiro em 1808, o inglês passou a ter grande finalidade durante o reinado de D. João VI, levando à assinatura do já mencionado Decreto.

O período colonial foi marcado pela submissão do povo brasileiro ao poder econômico da Inglaterra e ao poder intelectual dos franceses. Assim, a inclusão do inglês em colégios e academias se deu devido à influência econômica britânica e a língua francesa era vista pela elite da colônia como sinônimo de formação erudita. (OLIVEIRA, 2002, p. 08)

De acordo com Oliveira (1999, p. 168)

A inclusão do inglês no currículo oficial das escolas consagradas a esse tipo de instrução se deu em 2 de dezembro de 1837, quando o regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos decretou a conversão do Seminário de São Joaquim em Imperial Colégio de Pedro II, primeira instituição de estudos secundários criada na Corte e mantida pelo estado para servir de modelo às demais. A partir de então, seu programa e carga horária foram instituídos, sendo reestruturados e redistribuídos pelos sucessivos decretos que reformaram o Colégio de Pedro II durante o período correspondente ao Segundo Império (1840-89).

Picanço (2003, p. 28) acrescenta que o inglês e o francês eram vistos como “sinônimo de status, modernidade e civilização”. A sociedade da época acreditava que através da educação era possível chegar aos ideais de *civilização e modernidade*.

Ainda segundo a autora referida, as crianças tinham aulas em casa com tutores, o que demonstra que o acesso à LE era restrito à camada social mais elevada. Tal fato aponta para o caráter particular da língua, ou seja, o ensino estava voltado, sobretudo, às exigências mais específicas da sociedade, e não para o mercado de trabalho. E a noção de uma educação nacional se consolida somente no século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, capital do Brasil na época. Visando descentralizar o ensino, o Colégio D. Pedro II foi criado para o ensino secundário, que passou a ser modelo para as demais escolas de nível médio no município da Corte – Rio de Janeiro.

De acordo com Oliveira (2002), “o currículo desse Colégio era muito rígido: os livros adotados na sua grande maioria eram escritos em francês. Havia também um controle marcante do pensamento político-ideológico dos professores e alunos”.

Com a criação do Colégio D. Pedro II, as aulas por disciplinas foram substituídas por salas de aulas com alunos, e, nesse momento, consolida-se a ideia de currículo como conjunto de programas. Nesses programas estavam aulas de francês, inglês e alemão, nos últimos anos da escola secundária.

Com tais acontecimentos, vamos percebendo que o currículo da escola secundária começa a evoluir, levando o ensino de línguas modernas a um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. (LEFFA, 1999, p. 14)

Durante o Império, o ensino das línguas modernas passava por uma fase problemática: a moderna orientação metodológica adotada para o ensino das línguas estrangeiras não deu certo devido ao despreparo dos profissionais dessa área, reduzindo-se, assim, à tradução de textos e atividades de análise gramatical. Embora o número de línguas modernas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo, o número de horas para o seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no final do período do império (LEFFA, 1999, p. 14). Em 1881 eram 36 horas semanais dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras, e em 1931, chega-se a 23 horas.

Durante a República:

todas as reformas educacionais do período (Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Carlos Maximiliano, João Luís Alves, datadas de 1890, 1901, 1915 e 1925, respectivamente) se caracterizam por ter como objetivo preparar o aluno para o ingresso no ensino superior. A exceção foi a Reforma Rivadávia Correia, de 1911”. (ROCHA, 2009, p. 24)

Em 1929 o italiano é incorporado, ampliando, assim, para quatro o número de línguas estrangeiras ofertadas pelas escolas secundárias. Com o início da Era Vargas, começou-se a exigir mão de obra qualificada e, para tanto, era preciso investir na educação. Em 1930, Getúlio Vargas toma o poder, criando-se o Ministério da Educação e das Secretarias de Educação nos Estados. Em seu governo, iniciou-se a reforma no sistema educacional, e, em 1931, ocorreu a Reforma Francisco de Campos, que se propunha “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada”. (CHAGAS *apud* LEFFA, 1999, p. 17)

A reforma propunha uma formação geral e preparação para o ensino superior. Nessa época, quem fosse para os estudos jurídicos se aprofundaria em Humanidades, podendo estudar: português, francês, inglês e latim. Nesse momento, o alemão era facultativo e o italiano já não fazia mais parte dos programas.

Com a portaria de 30 de junho de 1931, foram especificados os objetivos, conteúdos e a metodologia de ensino de cada disciplina do curso fundamental. Com a distribuição da carga horária para cada língua, o latim era a única língua clássica do currículo.

Além disso, “o novo regulamento privilegiou o ensino das línguas vivas estrangeiras em relação ao latim, isto é, não houve acréscimo de carga horária para as línguas estrangeiras, mas houve diminuição da carga horária do latim”. (OLIVEIRA, 2002, p. 37)

Durante o período do Estado Novo (1937-1945), o ideal de levar o Brasil à modernidade através da educação se intensificou, levando os alunos a serem organizados em classes divididas por séries em cinco anos.

A fim de promover o sentimento nacional, houve uma tentativa de conter o desenvolvimento das minorias étnicas, linguísticas e culturais, existentes no Brasil. Nesse período, muitas escolas de imigrantes alemães foram fechadas, outras tiveram de oferecer o alemão como segunda língua e alfabetizar as crianças em língua portuguesa.

Durante o governo de Getúlio Vargas, como as ações no campo das línguas visavam a essa campanha de nacionalização do Estado Novo, disposta a diminuir a influência das comunidades de imigrantes estrangeiros no país, vemos o surgimento do sentimento de aversão ao estrangeiro tomando grandes proporções no cenário brasileiro.

Nesse contexto, chega ao Brasil o *Método Direto Intuitivo*, visto como fonte de inovação na área do ensino de línguas. Acredita-se que sua primeira aparição no país aconteceu no colégio Dom Pedro II, através do Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Com o *Método Direto* o ensino e a aprendizagem de línguas se desenvolviam a partir da própria LE e não pela materna, como no Método Tradicional. Com essa nova abordagem de ensino, a oralidade e sua compreensão eram prioridades no processo. Devido a essa exigência de o professor ser fluente na LE, o que não era possível com a maior parcela dos professores naquele momento, não foi possível êxito.

Assim, em 9 de abril de 1942, durante o Governo de Getúlio Vargas, o ministro Gustavo Capanema instituiu a “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, conhecida também como “Reforma do Ministro Capanema”, através do Decreto-lei 4.244, que divide o ensino secundário em dois ciclos: o Ginásio ou primeiro ciclo, com duração de quatro anos, e o Colegial ou segundo ciclo, com duração de três anos. No colegial existiam duas opções: o curso Científico, com ênfase no estudo das ciências; e o curso Clássico, com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas. Assim sendo, no Ginásio figuravam como línguas obrigatórias o latim, o francês e inglês, já no Colegial havia o ensino do latim, grego, francês, inglês e espanhol. Porém, no que concerne à carga horária, o espanhol saiu prejudicado, uma vez que o francês possuía treze horas e o inglês, doze, enquanto o espanhol tinha apenas duas horas.

O Decreto-lei no artigo 14 estabelecia que o curso clássico tivesse o ensino do Espanhol na primeira e segunda séries, e no artigo 15, que o curso científico oferecesse o seu ensino na primeira série. Nessa fase, o ensino parecia estar voltado para o ensino de leitura dos grandes clássicos literários:

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, p. 8)

A Reforma Capanema buscou equiparar as modalidades de ensino médio: secundário, normal, industrial, agrícola e militar. Na Reforma, observava-se uma garantia da presença do ensino das línguas estrangeiras no currículo oficial, além de uma preocupação com a metodologia aplicada no ensino das línguas modernas. Segundo Leffa (1999, p. 19), “vistas de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”. O autor nos apresenta um quadro com números de horas que eram reservados para o estudo das línguas estrangeiras:

Ano	Latim	Francês	Inglês	Espanhol	Total
1942	8	13	12	2	35
1961	-	8	12	2	22
1971	-	-	9	9	9

Quadro 1: Ensino de LE de 1942 a 1971 em horas de estudos, segundo LEFFA (1999, p. 19)

No âmbito das concepções metodológicas, conforme aponta Rocha (2009, p. 28), a Reforma Capanema, “preocupada com o aspecto metodológico do ensino de línguas, recomendava o *Método Direto* que, além de prático em termos linguísticos, preocupava-se em desenvolver a capacidade de reflexão dos aprendizes”. Porém, tais propostas ficaram apenas nos documentos oficiais, já que o ensino se resumia à gramática, leitura e tradução.

Através do decreto-lei 4.244, o “ensino secundário assume um perfil cuja finalidade é a de preparar os estudantes para a continuidade de seus estudos no nível superior, reforçando seu conhecimento nas disciplinas de sua área de interesse – humanidades, ciências ou tecnologia” (RODRIGUES, 2010, p. 74).

Através da Portaria 127 em 3 de fevereiro de 1943, do Ministro de Estado da Educação e Saúde, saiu o programa de espanhol para os cursos clássico e científico, e constava nessa portaria que seriam ensinadas a língua espanhola e as literaturas espanhola e

hispano-americanas. O programa encontrava-se dividido em quatro partes: “I. Leitura”, “II. Gramática”, “III. História literária” e “IV. Outros exercícios”. Segundo as portarias ministeriais de 1943, o método de ensino de línguas estrangeiras a ser adotado seria o Método Direto.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira, publicada no dia 20 de dezembro de 1961, cria-se o Conselho Federal de Educação. O Conselho era constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos. Para que os Estados participassem ativamente nesse processo de organização da estrutura curricular considerando a realidade local, surgem os Conselhos Estaduais de Educação que, no caso das línguas estrangeiras, decidiam sobre seu ensino. (OLIVEIRA, 2002, p. 45)

Iniciou-se na década de 40 o trabalho de elaborar o anteprojeto dessa lei que em outubro de 1948 foi encaminhado à Câmara Federal e em 20 de dezembro de 1961, durante o governo de João Goulart, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 4.024.

Nessa nova configuração, o ensino secundário, atualmente denominado Ensino Médio, compreendia dois ciclos: o Ginásial e o Colegial. Além disso, a LDB estabelecia que as matérias obrigatórias devessem ser determinadas pelo “Conselho Federal de Educação”, as matérias complementares pelos “Conselhos de Educação” dos Estados e as optativas, pelos centros escolares.

No que tange ao ensino das línguas estrangeiras, a Lei determinou que estas não fossem de caráter obrigatório, passando à categoria de disciplina complementar ou optativa. Nessa fase, a comunidade escolar poderia escolher entre estudar uma língua clássica, como o latim e o grego, ou uma língua moderna, como o inglês, francês e o espanhol. Dessa forma, o espanhol perde a sua vez para o francês e o inglês, que passaram a ser as línguas estrangeiras mais procuradas no cenário educacional brasileiro.

De acordo com palavras de Leffa (1999, p. 20), “comparada a Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”.

Em 1971 é promulgada outra Lei de diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), buscando reorganizar a educação brasileira após o golpe militar de 1964. Com essa Lei, reduz-se o ensino de 12 para 11 anos, bem como o primeiro grau passa a ter 8 anos de duração e o segundo grau, 3 anos.

Revogando todas as outras Leis e seguindo os princípios definidos na Constituição, no dia 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a promulgação da LDB anterior, é publicada a

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 que define e regula o sistema educacional brasileiro. Assim, a estrutura, as etapas e as competências do sistema têm como marco jurídico a LDB, de nº 9.394 e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em janeiro de 2001, através da Lei nº 10.172.

A LDB em vigência foi a lei responsável por alterar as determinações sobre o ensino de línguas estrangeiras da Resolução de 1976.

Em termos terminológicos, nessa nova Lei o ensino de Primeiro e Segundo Graus é substituído por Ensino Fundamental e Médio. No que tange à LE, o artigo 26 § 5 da LDB de 1996 dispõe que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna, pelo menos, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Quanto ao ensino médio, o artigo 36, inciso III, estabelece que “será incluída uma Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e outra, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Nessa fase, o aluno deverá reconhecer os benefícios e a importância do contato com uma LE, possibilitando-lhe o acesso a bens culturais e uma nova forma de ver o mundo.

A LDB de 1996, “além de pôr em destaque a língua estrangeira, promoveu a volta do pluralismo de idiomas. Embasado nessa lei, foi criado um documento [para o nível fundamental] chamado *Parâmetro Curricular Nacional* (PCN) que objetiva restaurar o papel da língua estrangeira na formação educacional” (FRAGA, 2003, p. 56).

Diante do que apresentamos no âmbito das mudanças metodológicas, podemos perceber que o ensino de línguas estrangeiras se deparou, a partir do final da primeira metade do século XX, com sucessivas inovações. Primeiramente, surge o *Método Direto* como alternativa ao *Tradicional*, logo após surge a corrente estruturalista e, finalmente, o sucesso das abordagens chamadas comunicativas.

Conforme verificamos, “até 1964, a política de ensino de LE no Brasil tinha uma posição plurilíngue, passando, então, a monolíngue, determinada pela conjuntura do momento” (FRAGA, 2003, p. 55).

É importante frisar que estamos trabalhando com línguas vivas, ou seja, em constante processo de mudança. Dessa forma, é imprescindível que reflitamos sobre o ambiente escolar, além, puramente, de questões linguísticas. Pois, a maioria das pesquisas acerca do ensino de línguas dificilmente tem discutido a relação destas com a escola. Nesse sentido, tal relação entre o ensino de E/LE no contexto escolar no nível da Educação Básica, está no centro de nossas preocupações.

Nesta próxima seção, trataremos do ensino de espanhol, em específico apresentando a trajetória histórica percorrida pela referida língua estrangeira, apontando ações políticas da área.

### 2.3 A presença do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil

O ensino do espanhol no sistema educacional no Brasil não surgiu com a aprovação da Lei 11.161 em 2005, e, conseqüentemente, com a sua implementação a partir de 2010. Mais adiante, verificaremos que a primeira referência a esta língua na rede oficial de ensino ocorre em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, com a aprovação do professor Antenor Nascentes para ocupar a cátedra de língua espanhola. Segundo Daher (2006):

*ahí se institucionaliza la asignatura ante la aprobación del Prof. Antenor Nascentes a titular de la cátedra, con la defensa ante el tribunal de la tesis “Un ensayo de fonética diferencial luso-castellana.”<sup>14</sup>*

No ano de 1942 surge a primeira legislação educacional que inclui o espanhol como disciplina obrigatória nos currículos do *Ensino Secundário*. Citaremos razões pelas quais fora incluída a língua espanhola como disciplina escolar, pois acontecimentos marcantes influenciaram, nessas últimas décadas, um novo rumo à expansão da língua espanhola no Brasil.

Em nosso levantamento teórico, percebemos que o ensino de Espanhol esteve por muitos anos fora dos currículos escolares, devido a uma possível indiferença linguística, resultante de uma ideia equivocada sobre a semelhança do português e do espanhol, a ponto dos brasileiros, falantes de português, não precisarem estudar o espanhol, conforme afirma Celada (2002). Esse fenômeno, denominado por estudiosos da área, como interlíngua<sup>15</sup> e popularmente conhecido como “portunhol”<sup>16</sup>, deixou de ser suficiente tanto para o uso na comunicação oral, como em documentos oficiais e comerciais. Deixando de lado a postura de

<sup>14</sup> Aí se institucionaliza a disciplina mediante aprovação do Prof. Antenor Nascente como titular da cátedra, com a defesa diante do tribunal da tese “Um ensaio de fonética diferencial luso-castellana”. (Tradução nossa)

<sup>15</sup> Selinker (1972) define interlíngua como sistemas intermediários entre a língua materna e a língua-alvo, e que possuem características próprias, sendo influenciadas não só por transferências da língua materna, como por outros fatores, até mesmo elementos da própria interlíngua.

<sup>16</sup> Sobre essa temática, sugerimos consultar Celada (2002), Sturza (2010) e Costa (2005) para um melhor aprofundamento acerca do tema.

pesquisadora, dando lugar à de professora, sabemos, através da nossa experiência docente, que a língua espanhola possui um vasto número de peculiaridades, e que somente por meio de um processo de ensino e aprendizagem desta é que tais fenômenos serão assimilados, desde o campo semântico até a parte cultural.

No entanto, da década de 60 ao final da década de 80, a ditadura configurou-se também como fator motivacional para a retirada do espanhol das escolas no contexto nacional. Durante o período ditatorial (1964-1988), o desinteresse e o descomprometimento referente ao ensino de línguas estrangeiras por parte do governo foi evidenciado. Nesse período, não se deu atenção ao ensino das línguas no país, que previa uma recomendação e não uma obrigação para a presença nas escolas de ensino regular. Cremos que esse foi um retrocesso político-pedagógico, no que diz respeito ao ensino das línguas.

Entre os trabalhos realizados sobre a dimensão política do ensino de Espanhol no Brasil, Paraquett (2009) traz sua contribuição para uma discussão acerca da atual situação do Espanhol nas instituições de ensino. Ela apresenta uma cronologia do ensino de E/LE, evidenciando a ausência e a presença da referida língua nos currículos das escolas brasileiras. Nesta pesquisa, Paraquett (2009) atenta para uma história da presença/ausência do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil, marcada por um percurso que confirma a falta de compromisso com uma política que, de fato, tenha se dedicado à construção de uma relação dialética entre o Brasil e os países hispânicos.

O interesse do Brasil pelas línguas estrangeiras não é de agora. No entanto, a trajetória histórica do ensino de Espanhol no Brasil é, ainda, recente comparada à inclusão do inglês e do francês, como foi possível visualizar anteriormente, pois seu início possui menos de um século. Segundo aponta a citada estudiosa (2009), o espanhol apareceu pela primeira vez nos currículos escolares a partir de 1919, a partir da aprovação do professor Antenor Nascentes para a cátedra de Espanhol, mantida como optativa até 1925.

Como vimos durante o período do Estado Novo (1937-1945) a educação era considerada uma ferramenta essencial para levar o país à modernidade e nesse contexto surge o sentimento de identidade nacional, rumo ao desenvolvimento e industrialização, seguindo o modelo do patriotismo europeu.

Devido ao fato do Brasil fazer parte dos aliados na II Guerra Mundial, suprimiu-se o ensino do alemão e do italiano, introduzindo o Espanhol nos currículos escolares. Aqui, o método indicado para figurar nas aulas de línguas estrangeiras era o *Direto Intuitivo* (PICANÇO, 2003, p. 31), muito embora o Método Tradicional continuasse a ser utilizado pelos professores.

O espanhol surge como componente curricular em 1942. Ainda nessa mesma época, o espanhol era língua de grandes clássicos da literatura, como Miguel de Cervantes e Lope de Vega entre outros, servindo para a realização de leituras e para modelo de nação que se destaca pelo seu amor à história da pátria.

Para Rodrigues (2010), o decreto de 1942 é o primeiro texto legal do arquivo jurídico que expressa a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas secundárias do país.

Em 1961, com a Lei 4.024, e em 1971, com a 5.692, são assinadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que não especificam a LE a ser estudada nas escolas, deixando-se a cargo das instituições sua escolha, em pelo menos uma LE moderna pois, conforme aponta Paraquett (2009):

nunca houve uma indicação direta e objetiva de nenhuma LE moderna para o currículo escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que a presença quase exclusiva do inglês, por muitos anos e, em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras.

A segunda LDB de 1971, Lei 5.692, de 11 de agosto pode ser considerada uma continuação daquela de 1961 em relação aos idiomas. Como observamos, na prática, a aprendizagem de línguas estrangeiras mantém seu papel marginal, carecendo de caráter obrigatório e sendo unicamente recomendado quando a escola pudesse oferecer condições adequadas e eficazes para seu ensino. Na mesma ideia, insiste o Parecer do Conselho Federal segundo o qual a LE poderia ser dada como acréscimo, de acordo com as condições de cada instituição, o que cria uma abertura para uma má interpretação da Lei.

As LDB de 1961 e 1971 não obtiveram resultados tão satisfatórios, uma vez que, nessa época, muitos alunos brasileiros nunca haviam estudado uma LE, nem no primeiro nem no segundo grau. No que diz respeito ao espanhol, supôs, transcorridos menos de vinte anos desde sua implantação, através da Reforma de Capanema, em 1942, e de sua saída quase total do espaço educativo, no qual permaneceram o inglês e, em menor medida, o francês.

As tentativas pela volta do espanhol ao sistema educativo brasileiro iniciam-se mais efetivamente a princípios dos anos 80, com a criação das primeiras Associações Estaduais de Professores de Espanhol. Esse movimento associativo foi conseguindo a reintrodução do espanhol no sistema educativo brasileiro mediante sua inclusão nos currículos de alguns Estados, conseguindo que aparecesse entre as opções de LE em processos seletivos para ingresso em Instituições de Ensino Superior.

Assim, em 1979, em Niterói foram criados os primeiros Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas que se espalharam pelos estados de São Paulo e Paraná. Em 1981, foi criada a primeira associação de professores de espanhol no Brasil, no Rio de Janeiro; dois anos após, foi fundada a Associação do Estado de São Paulo, a APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo), na região Nordeste, em 1989 a APEEPB foi fundada. Com isso, percebemos que as associações começam a surgir a fim de lutar por uma política plurilinguista, no âmbito da pedagogia de línguas estrangeiras, através da reintrodução do espanhol no sistema educacional brasileiro, com a inclusão nos municípios de alguns Estados.

Ao atingir o ano 1986, no Estado de São Paulo, foi instaurado o ensino obrigatório do idioma, nos chamados, 1º e 2º graus. No Rio de Janeiro, “estado precursor das iniciativas em relação ao ensino de Espanhol no Brasil”, segundo informações de Paraquett (2009), em 1988 foi estabelecida a obrigatoriedade da oferta do Espanhol nas escolas estaduais de 2º grau com livre escolha dos alunos, podendo optar pelos idiomas ofertados pela rede pública de ensino entre o Espanhol, o Francês e o Inglês.

A partir de 1989, estados como Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba e a cidade de Brasília aprovaram leis que determinaram a inclusão da língua espanhola nos programas de ensino das escolas de Nível Médio e, em 1996, nas escolas do Ensino Fundamental.

Em 1991 foi assinado o MERCOSUL que dá início ao acordo do mercado comum entre o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai. Esse Tratado teve uma forte influência econômica para os países envolvidos, mas, para o Brasil serviu de marco e é apontado por muitos como sendo um dos principais fatores que impulsionaram a repercussão no ensino do espanhol no ambiente escolar brasileiro. Sabemos que há muitos outros fatores imbricados nesse processo, mas não se pode negar a importância do MERCOSUL nesse *boom* do ensino de E/LE.

Atualmente, o bloco conta com a adesão de outros países como Perú, Chile, Bolívia, Colômbia, Equador e, recentemente, o Paraguai deu lugar à Venezuela. A partir de 2012, a Guiana e o Suriname passaram a frequentar as reuniões do MERCOSUL, apesar de não serem países-associados. O bloco possuía, inicialmente, objetivos econômicos e comerciais, porém, para o sucesso das relações de trocas comerciais e a abertura dos mercados era necessário um incentivo também no âmbito linguístico. Nesse meio, o Brasil é o único signatário que possui uma língua diferenciada dos demais componentes do bloco.

Sob essa perspectiva, González (2008) complementa com a discussão acerca do papel do MERCOSUL nesse cenário recente, através da implantação do Espanhol nas escolas de nível médio:

a obrigatoriedade do espanhol – uma língua que por diversas vezes e distintas razões já esteve presente nas escolas brasileiras – foi e tem sido defendida e sustentada em função de necessidades de interação com nações vizinhas e irmãs, com forte ênfase para o seu papel no Mercosul. Curiosa e sintomaticamente, no entanto, não são os países desse bloco e sim a Espanha a nação que mais tem investido nessa política (linguística, mas não só), em todos os sentidos [...].

Os documentos oficiais no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000)<sup>17</sup> e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio<sup>18</sup>, surgem num momento de forte difusão do espanhol no país, momento crucial para a elaboração de orientações que possam servir de guia aos profissionais da Educação. Ao contrário dos PCNEM (2000), os OCEM (2006) possuem um capítulo específico para o ensino da língua espanhola, o Capítulo 4, “Conhecimento de Espanhol”<sup>19</sup>, o que abre margem para confirmar a força que o espanhol estava vivenciando naquele momento, visto que as Orientações não deram a mesma importância às demais línguas estrangeiras.

Esses fatores podem ser vistos como catalisadores do processo de difusão da língua espanhola. A questão principal é que com o andamento da planificação dessa política, parecem existir outros interesses movendo tal implantação linguística, o que nos leva a pensar que, por trás dessa política “de integração”, existe um apelo político e de interesse econômico intenso, dado o estreitamento de relações do Brasil com países de fala hispânica.

Nesse sentido, conforme aponta Fraga (2003, p. 59):

a história do ensino do espanhol no Brasil é recente se comparada à de outras línguas tradicionalmente enfocadas, como o inglês e o francês. Para que esse ensino fosse reconhecido, a determinação dos professores de espanhol reunidos em associações mostrou-se produtiva à medida que provocou debate sobre a questão e promoveu o ingresso do idioma no meio educacional.

---

<sup>17</sup> BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimento de Le Moderna. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000.

<sup>18</sup> BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

<sup>19</sup> Sobre esse assunto, nos aprofundaremos numa seção adiante, buscando explicitar aspectos do documento.

Martínez-Cachero Laseca (2008) nos apresentou dados a respeito da situação do ensino de espanhol no Nordeste. O autor retratou que “apenas a Bahia e algum centro do Ceará tinham indícios do ensino do Espanhol nas escolas”. Segundo suas pesquisas, não houve um avanço considerável em alguns estados da região. Porém, sabemos que alguns anos já se passaram desde a realização dessa pesquisa e, posteriormente, sua publicação. Portanto, o contexto atual do ensino da língua espanhola na educação básica no Nordeste brasileiro é outro totalmente diferente. No âmbito do Nordeste, temos conhecimento da realização, em quase todos os Estados, de concursos após esta pesquisa.

### **2.3.1 Desdobramentos da Lei 11.161 de 2005: A “Lei do Espanhol”**

Devido à Lei 11.161, fatores importantes ocorreram em território nacional e também no exterior, entre os quais podemos citar a implantação do Português como disciplina no currículo escolar no sistema de ensino da Argentina. Esse fato, por si só ressalta a importância existente dos acordos comerciais firmados entre estas nações. Levar o Português como língua a ser ensinada em um território internacional é de suma importância do ponto de vista sociocultural para os brasileiros. Esse aparecimento do PLE é a primeira vez que ocorre na Argentina, tendo como marco o impulso oriundo do Tratado. Percebemos, assim, que depois de sucessivas reformas e acontecimentos importantes na área da educação no Brasil, outra disciplina entra no currículo escolar.

O projeto de lei número 3.987/00, aprovado em 07 de julho de 2005 pela Câmara dos Deputados, é transformado na Lei Federal 11.161/2005, através da sanção do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A lei que obriga a oferta do espanhol nas escolas de Nível Médio no Brasil foi criada em 2005, estabelece um prazo de cinco anos para que as escolas ofereçam a língua no ensino regular, no Ensino Médio. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, a lei orienta a implantação a partir da 5ª série, porém não é obrigatória à escola ofertá-la.

Podemos observar que no artigo 1º da Lei consta que o ensino da língua espanhola deverá ser “de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005), o texto citado dialoga com o texto contido na LDB de 1996, conforme foi possível observarmos anteriormente.

No artigo 2º dessa Lei está previsto que a disciplina deverá ser ministrada no horário regular de aulas. Em seu 3º artigo prevê a criação de Centros de Línguas Estrangeiras, que podem oferecer a língua espanhola. Em contexto sergipano, torna-se impossível tal oferta,

pois até o momento da realização da pesquisa que ora desenvolvemos, não há, no Estado, Centros de Línguas que possam oferecer aos alunos da região o ensino de E/LE.

O artigo 4º trata que tanto as escolas da rede particular de ensino, como as escolas da rede pública de ensino, deverão seguir as mesmas regras com vistas à implantação do espanhol no currículo.

Prevê, ainda, a implantação progressiva do espanhol, atribuindo aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade para viabilizar a execução, competindo, portanto, aos Estados e ao Distrito Federal tal implantação, conforme aponta o artigo 5º da Lei, quando diz: “os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução da Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”.

No artigo 6º há referência à incumbência da União de dar apoio às unidades da federação na execução da Lei.

Essa aprovação da conhecida “Lei do Espanhol”, veio a culminar um longo processo histórico seguido pelo ensino do espanhol no Brasil, ao mesmo tempo, supôs um ponto de partida para toda uma série de iniciativas de conteúdo educativo, cultural, político e econômico. Segundo Martínez-Cachero Laseca (2008) não existe país algum no mundo com as dimensões do Brasil que tenha incluído em seu sistema educativo a obrigação das escolas oferecerem o ensino do espanhol no Ensino Médio.

A aprovação da Lei vem obtendo uma ampla repercussão no país, na América do Sul e na Espanha. Dessa forma, desde a implantação do MERCOSUL, tornou-se necessário aprender o espanhol e a Lei de nº 11.161/05 surgiu como confirmação do interesse político-econômico entre os países-membros do acordo.

A Lei, composta por sete artigos ocupa pouco menos de uma página. Alguns aspectos presentes nela são confusos e isso pode dar lugar a diversas interpretações. A implementação da Lei 11.161/05 já traz ambiguidades e depende de regulamentações.

De acordo com González (2009, p. 23):

la implementación de la enseñanza del español en la red pública brasileña a partir de lo que determina la ley antes mencionada supone, sin duda, muchos desafíos, que comienzan y terminan en el propio cumplimiento, de forma plena de lo que está previsto en su texto, que ya contiene, en sí mismo, algunos problemas que será necesario resolver con criterio y cuidado.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> A implementação do ensino do espanhol na rede pública brasileira a partir do que determina a lei anteriormente mencionada supõe, sem dúvidas, muitos desafios, que começam e terminam no próprio

Após a sanção da Lei houve uma corrida contra o tempo. Os Estados brasileiros teriam que implantar o Espanhol em um prazo máximo de 5 (cinco) anos em todas as escolas de nível médio, resultando na necessidade da concretização de políticas linguísticas dentro do contexto da gestão pública. Essa introdução já estava presente na LDB de 1996, no entanto, percebeu-se que os esforços desprendidos para alcançar tais metas foram mais acentuados, de fato, a partir da aprovação da Lei 11.161/05.

É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul. Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua. (BRASIL, 2006, p. 127)

Nos dias 17 e 18 de novembro de 2005, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com os Ministérios da Educação da Argentina e da Espanha, no Rio de Janeiro, promoveram o Seminário Sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira com o objetivo de discutir a implementação da Lei nº 11.161. Nesse encontro foram discutidas questões sobre a ampliação da oferta de cursos e matrículas no ensino superior para a formação de professores de Língua Espanhola, o fortalecimento do programa de formação inicial e continuada para professores em exercício na rede pública de ensino, a seleção e distribuição de material para auxiliar o professor em sala de aula, a promoção do intercâmbio com países da América Latina e Espanha e, por fim, a elaboração das orientações curriculares.

Os Ministérios da Educação da Argentina e da Espanha, através dos seus representantes no Seminário, apresentaram sugestões de cooperação para formação de docentes, assistência técnica para elaboração curricular material didático, como também o oferecimento de cursos à distância.

Devemos ressaltar aqui a participação da Espanha nesse Seminário, visto que, se trata de um país que não faz fronteira com o nosso, mas vindo de outro continente e tentando impor seus materiais, suas próprias normas e equipe de profissionais, a fim de difundir as suas regras, além da variante linguística, no âmbito do ensino e da aprendizagem de E/LE no Brasil. Recordamo-nos dos tempos de dominação e imperialismo na América hispânica, que mesmo em um tempo tão distante, segue na mesma direção, ao analisarmos as atitudes da Espanha frente à expansão do espanhol em nosso país.

---

cumprimento de forma plena do que está previsto em seu texto, que já contém, por si só, alguns problemas que será necessário resolver com critério e cuidado. (Tradução nossa)

Com isso, as Associações de Professores dos Estados se articularam para acompanhar o processo de implantação do espanhol de acordo com a legislação vigente. Em meados de 2009, foi criada a COPESBRA – Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – pelas Associações de Professores dos Estados, com o intuito de acompanhar a implantação do ensino do espanhol, que cobra ações concretas dos órgãos oficiais em todo o país.

### **2.3.2 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM**

Em 2006, o Ministério da Educação elabora as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM) que apresentam orientações pedagógicas para o ensino das disciplinas que ora compõem o currículo escolar nesse nível de ensino.

Elaboradas a partir de discussões com as equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, juntamente com professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, as orientações apresentam como objetivo inicial a contribuição como um instrumento de apoio, através das reflexões acerca da prática docente. As OCNEM aprofundam as discussões em torno da questão da cidadania e do papel educacional das línguas estrangeiras na escola pública, sobretudo, da inclusão e da exclusão, do global e do local, onde propõem o letramento crítico como suporte teórico para a inclusão social.

No volume 1 *Linguagens Códigos e suas Tecnologias* constam as seguintes áreas: Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Literatura, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Conhecimentos de Espanhol, Conhecimentos de Arte e Conhecimentos de Educação Física. (BRASIL, 2006).

Conforme é possível verificar, as OCNEM apresentam dois capítulos destinados às línguas estrangeiras. Fato interessante a ser observado é que o espanhol foi separado das “demais línguas estrangeiras”. Assim, a hegemonia do inglês não está garantida através de leis, no entanto, o ensino de espanhol se instituiu como obrigatoriedade na forma de lei. O inglês ocupando o lugar como LE “obrigatória” na maioria das escolas brasileiras, evidencia o caráter optativo que as “outras” ocupam, ou mesmo como segunda opção. Com isso, podemos depreender que enquanto se “obriga” o ensino de espanhol, através da Lei 11.161/2005, fica claro que outra língua já ocupava um lugar, diferentemente do espanhol, não foi por força de obrigatoriedade institucional.

No tocante ao papel do ensino de LE, retoma-se a Carta de Pelotas (2000), documento síntese do II Encontro Nacional sobre Política do Ensino de Línguas Estrangeiras. Nesse documento, recomendou-se que o processo de aprendizagem de línguas não vise apenas a finalidades instrumentais, mas também que acrescente conhecimento, valores e significados. Dessa forma, as OCEM dispõem que:

a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. (BRASIL, 2000, p. 133)

De acordo com Jantuta (2010, p.43), “percebemos que são propostas de mudanças no planejamento linguístico que permitem atribuir, ao papel institucional da lei, como uma política linguística explícita para configuração do ensino de línguas estrangeiras no Brasil”.

Por meio da pesquisa de Jantuta (2010), verificamos que Leffa (2005) considera a problemática do ensino de línguas a partir de dois eixos: o político e o metodológico. O político diz respeito às determinações de escolha de uma comunidade por uma LE. O metodológico, por sua vez, refere-se à questão da atuação do professor em sala de aula, através de abordagens de ensino de línguas, enfatizando a escrita e a fala.

As OCEM (2006, p. 146), na parte dedicada aos *Conhecimentos de Espanhol*, trazem uma perspectiva que enfatiza aspectos educacionais do ensino de línguas, entendendo “que a função maior de uma LE no contexto escolar é a de contribuir para a formação do cidadão”. As Orientações acrescentam ainda que a proposta considera:

o papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que este lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania (BRASIL, 2006, p. 129).

Além disso, traz algumas importantes considerações sobre qual variante da língua espanhola deve ser ensinada, e aponta para a necessidade de substituirmos o discurso hegemônico “pela pluralidade linguística e cultural do universo hispano falante” (BRASIL, p. 134). No documento, é reconhecido que cada professor possui uma variante com a qual se expressa e esse fato não exclui a demonstração de outras variantes, levando o estudante “a

compreender melhor a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” (p. 137).

As Orientações do Ministério da Educação dispõem de vários posicionamentos sobre o ensino de espanhol em sala de aula. As orientações reforçam uma introdução consciente e politizada da disciplina no currículo escolar, pois:

estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística que exige uma reflexão acerca do papel do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a língua espanhola e com os povos que a falam. (BRASIL, 2006, p. 128)

Diante do exposto, analisar orientações pedagógicas sobre ensino das línguas nos permite vislumbrar objetivos distintos dos presentes na realidade da sala de aula. Os documentos oficiais se tornam fortes fontes para mostrar a situação do Espanhol no âmbito escolar no Brasil. Finalizada a seção acerca das orientações para o ensino de Espanhol, apresentamos a seguir aspectos do Tratado do MERCOSUL e de suas referências ao ensino da língua espanhola em nosso país.

## **2.4 O MERCOSUL – Mercado Comum do Sul**

Criado em 26 de março de 1991 no Paraguai, com a assinatura do Tratado de Assunção<sup>21</sup>, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), inicialmente, objetivou o estreitamento das relações entre o Brasil e a Argentina. Porém, inicialmente, o acordo foi realizado entre quatro países da América do Sul: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, denominados Estados Partes. Os Estados Associados do MERCOSUL eram, no início, República da Bolívia, República do Chile, República da Colômbia, República do Perú, República do Equador e República Bolivariana da Venezuela<sup>22</sup>. Atualmente, a Bolívia faz

---

<sup>21</sup> Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, considerados a partir de então “Estados Partes”. No âmbito integracionista, o Tratado surgiu como um novo avanço visando um desenvolvimento progressivo da integração da América Latina.

<sup>22</sup> Atualmente em processo de incorporação como Estado Parte e se tornará membro pleno uma vez que esteja em vigor o Protocolo de Adesão da República Bolivariana da Venezuela ao MERCOSUL.

parte como país-membro e tanto a Guiana como o Suriname passam a participar das reuniões do Acordo.

Em meados dos anos 80, a República Federativa do Brasil e a República Argentina passavam por situações econômicas semelhantes, pois saíam de um regime militar e encontravam-se sem credibilidade exterior. Nesse contexto, nos deparamos atualmente com um novo e mais brilhante progresso da língua no Brasil. Levando em conta tais questões, nos indagamos se a assinatura em 1991 do Mercado Comum do Sul foi ou não relevante nessa crescente ascensão.

No Tratado de Assunção<sup>23</sup> ficou acordado que os Estados-Partes assumiriam o compromisso de harmonizar suas legislações nas áreas adequadas, a fim de fortalecer o processo de integração, assim sendo, a integração entre seus povos seria considerada como condição fundamental para acelerar o desenvolvimento econômico, bem como, social. Com propostas políticas e econômicas, sobretudo, a assinatura do Tratado tem possibilitado uma difusão do ensino do espanhol no cenário da educação brasileira, que, em décadas anteriores, estava quase extinto.

Os objetivos do MERCOSUL, fundamentalmente econômicos, levaram o bloco a elaborar políticas linguísticas no âmbito dos Estados-Membros.

Assinado em 13 de dezembro de 1991 entre os Ministros da Educação no MERCOSUL, o Protocolo de Intenções<sup>24</sup> se comprometia a implantação do ensino do Português e do Espanhol nas instituições de diferentes níveis e com especialidades dos respectivos sistemas educativos.

O auge do espanhol no Brasil se dá, na prática, devido a todas essas razões, embora, como delimita Martínez-Cachero Laseca (2008) o fronteiriço se costuma mencionar insistentemente como fator de aproximação ao espanhol o fato inegável de que o Brasil tem fronteira com sete países nos quais o espanhol é a língua oficial: Venezuela, Colômbia, Perú, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. Ninguém parece reparar que essas fronteiras existem

---

<sup>23</sup>O Tratado de Assunção foi assinado em 26 de março de 1991, no Paraguai. Informação disponível no sítio eletrônico: <<http://www.mercosul.gov.br/principais-tema-da-agenda-do-mercosul/aspectos-gerais-do-mercosul/objetivos-do-mercosul/>>. Acessado em 23 de abril de 2011.

<sup>24</sup> O Protocolo de Intenções foi assinado pelos seguintes ministros: Antonio Salonia (Argentina) – Ministro de Educación y Cultura; Antonio Teixeira de Souza Júnior (Brasil) – Ministro Interino de Educação; Hugo Estigarribia Elizeche (Paraguai) – Ministro de Educación de Paraguay; Guillermo Garcia Costa (Uruguai). Este documento se encontra de forma íntegra no endereço: [http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=203&Itemid=32](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=203&Itemid=32). Acessado em: 17 de setembro de 2012.

desde há muito tempo e, no entanto, o interesse do brasileiro pelo espanhol foi escasso e o dos habitantes dos países mencionados pelo português, praticamente nulo.

Ao analisar as possibilidades de implementação do espanhol nos currículos das instituições e os processos da legislação, Celada (2002, p. 94) defende que:

é preciso dizer que a demanda de ensino de espanhol na década de 90 superou o nível das intenções e programações oficiais e chegou a uma verdadeira explosão não apenas na esfera do ensino particular mas também no que se refere a todas as formas de ensino não formal: escolas e institutos de línguas, aulas em empresas e aulas particulares em geral.

A atual abordagem do processo de ensino/aprendizagem da língua objeto de nosso estudo, surge da expansão dos mercados, além de acordos políticos e econômicos da história atual do Hemisfério Sul. No entanto, a expansão do espanhol no Cone Sul tem se tornado um elemento integrador para as diferenças culturais, e espera-se que em breve, consolide a identidade cultural latino-americana.

#### **2.4.1 Setor Educacional do Mercosul - SEM**

Ao longo dos anos, os países foram associando-se ao MERCOSUL, a saber: Chile e a Bolívia em 1996; Perú em 2003; e a Colômbia, Equador e Venezuela em 2004<sup>25</sup>. No entanto, conforme anteriormente citado, a Venezuela se integra como estado-membro, dotada de plenos direitos e deveres, em 2006.

Com base no Protocolo de Ouro Preto, firmado em 17 de dezembro de 1994, vigente desde 1 de janeiro de 1995, o MERCOSUL tem uma estrutura institucional básica composta por: Conselho do Mercado Comum (CMC), Grupo Mercado Comum (GMC), Parlamento, Comissão de Representantes Permanentes do MERCOSUL (CRPM) e seu Presidente, Comissão de Comércio do MERCOSUL (CCM) e Tribunal Permanente de Revisão do MERCOSUL (TPRM), com sede em Assunção.

Em dezembro de 1991, foi formado o Plano Trienal que surge como instrumento para encontrar soluções em conjunto com os países signatários do Tratado de Assunção, a fim de suprir as necessidades nacionais e de integração entre os Estados-Partes.

---

<sup>25</sup> Recentemente, em 2012, o Paraguai saiu temporariamente e a Venezuela integrou-se ao bloco.

No entanto, somente em 1992 o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) começou a funcionar oficialmente. Três anos depois, em Ouro Preto, foi ratificada a vigência desse Plano por outro período até 1997. Em 1998, entrou em vigor um segundo Plano Trienal, encerrando com ele os primeiros dez anos de operação do Setor Educacional do MERCOSUL.

Um terceiro plano de ação para o período de 2001-2005 incorporou uma série de inovações definindo a proposta do SEM, seus principais objetivos e estratégias, ao mesmo tempo entrou em funcionamento uma nova estrutura orgânica do Setor.

O seguinte documento do SEM surgiu a partir do processo de avaliação do Plano 2001-2005 iniciado em novembro de 2004. O Plano de Educação constituiu-se como marco ordenador dos empreendimentos, projetos e ações. Ele reuniu as sugestões formuladas a partir da reflexão de distintas comissões regionais, além de fóruns e seminários desenvolvidos com participação aberta.

O de 2006 a 2010 considerava fundamental o vínculo do mundo produtivo com a educação e com a formação profissional, mais ainda com as mudanças que começam a vislumbrar na região. Diante disso, os países começaram a recuperar a educação técnica como ferramenta do desenvolvimento.

No campo da educação, encontra-se em vigor o Plano de Ação do SEM (2011/2015) que objetiva traçar políticas educacionais e linguísticas, capazes de contribuir para a integração regional e de promover uma cidadania regional. No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, o Plano visa “promover o ensino das línguas oficiais dos países do MERCOSUL, apoiando iniciativas e propostas inovadoras”, através da realização de um estudo da situação atual do ensino das línguas na região.

Segundo dados desse Plano Trienal de Educação, era objetivo do Tratado utilizar a educação como fator de integração regional para o desenvolvimento econômico e social, inclusive, contribuir na consolidação da democracia. Além disso, reconhecia-se sua importância para a promoção do reencontro dos povos da região em seus valores comuns, sem sacrificar sua identidade singular. Quanto a procedimentos metodológicos, o Plano Trienal da Educação propõe alternativas para facilitar o ensino dos idiomas oficiais no MERCOSUL e o desenvolvimento de programas para a formação e a capacitação docente.

Conforme o referido documento (2006, p. 9), a sua missão é:

conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables

en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región.<sup>26</sup>

O documento aponta, ainda, para um favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL, mediante a aprovação de políticas adequadas e um avanço considerável na inclusão do ensino das línguas oficiais deste amplo processo de integração, MERCOSUL, prioritariamente, nos currículos do Ensino Médio.

Com a consolidação do MERCOSUL, espera-se uma reciprocidade do ensino de português nas escolas dos países signatários. De acordo com Bugel (2012, p. 73), quando um argentino pensa “português”, o mais frequente é pensar algo relacionado com o Brasil, devido à proximidade geográfica e pela presença do Brasil na sua vida cotidiana, o que é também mais marcante do que a presença de quaisquer outros países onde se fala português.

Como já foi possível visualizar, a partir de 1991 os países membros do MERCOSUL se comprometeram a ensinar e a aprender as línguas comuns, nos anos de 2005 e 2009, as leis foram aprovadas no Brasil e na Argentina. Através da lei 26.468 de 16/01/2009, a Argentina se propôs a oferecer o português no ensino médio em suas escolas. Observamos que a atual situação do ensino de espanhol no Brasil e do português na Argentina é marcada por aspectos políticos, econômicos, educacionais e culturais. Mais especificamente, o português brasileiro “começa a deixar de ser a língua das férias em praias catarinenses e cariocas, para ser uma língua ‘respeitável’, a se aprender em condições institucionais de ensino” (BUGEL, 2012, p. 76).

Esse processo, resultado dos processos de globalização, configura-se como uma ação de política linguística surgida do desenvolvimento histórico, concretizada por “intervenções sobre a língua ou sobre os relacionamentos entre línguas”, o que seria a planificação de corpus e *status*, discutida por Calvet (2002).

Através da investigação de Bugel (2012), percebemos que o ensino de português na Argentina parece um produto de integração regional, fruto principalmente do contexto do MERCOSUL, pois se apresenta como um fenômeno homogêneo e mais firme no que concerne ao interesse pela aprendizagem da nossa língua pátria por parte dos argentinos. Como resultado desse processo, nossos vizinhos hispano-falantes mudaram sua percepção

---

<sup>26</sup> Formar um espaço educacional comum, através do acordo de políticas que articulam a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de lograr uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (Tradução nossa)

acerca do português como língua estrangeira, bem como, de nós, brasileiros e seus vizinhos luso-falantes.

A coincidência da variedade brasileira do português ser aquela com a qual os participantes têm maior contato, o aumento do comércio com o Brasil e de empresas brasileiras estabelecidas na Argentina têm sido motivos para a implementação da oferta obrigatória do português nas escolas de nível médio.

Além disso, segundo ainda, a pesquisa da professora Talia Bugel (2012), embora a Argentina possua esse interesse pelo português do Brasil, não existem muitos manuais didáticos de Português Língua Estrangeira disponíveis para a utilização, como livros, dicionários bilíngues, ou mesmo contato com falantes do português fora de sala de aula.

No entanto, e acordo com pesquisas realizadas por Cunha e Santos (2002) o cenário encontrado em países signatários do MERCOSUL não é muito bom, no âmbito do ensino do PLE:

- Leigos que são chamados a montar cursos ou que atuam como professores de PLE, principalmente no exterior, que, por vários motivos, carece de pessoal habilitado.
- Professores de cursos particulares de línguas – em geral jovens recém-formados – que, mesmo tendo sido contratados para lecionar inglês ou outra língua estrangeira, veem-se obrigados, em caso de necessidade, a ensinar também português para estrangeiros.
- Professores de Português Língua Materna, PLM, que, apesar de possuírem um sólido conhecimento do vernáculo, nem sempre acreditam que o estrangeiro precisa aprender primeiramente a se comunicar na língua-alvo e não simplesmente aprender a sua gramática.
- Indivíduos que, pelo simples fato de serem falantes nativos de português, ingenuamente se consideram aptos a trabalhar na área de PLE, dando aulas particulares. (CUNHA & SANTOS, 2002, p. 34)

É notório que, embora a situação descrita ocorra em algumas regiões nesses países-membros, há, em contrapartida, cursos voltados para o ensino de PLE de excelente qualidade. Como já comentamos anteriormente, a demanda por cursos e materiais didáticos apropriados para a tarefa de ensinar e aprender o PLE têm sido criados com qualidade para o ensino na área.

Na província de *Misiones* (Argentina), o português já vem sendo ensinado em um ritmo intenso. Pesquisas apontam que a região da fronteira tem uma enorme procura pelo idioma, dada a consciência da sua importância, nesse contexto de trocas comerciais e acordos políticos.

## 2.5 O ensino de E/LE no sistema educacional de Sergipe

Em Sergipe, a inclusão da Língua Espanhola nas escolas se deu gradativamente. No final do prazo para implantação da disciplina nos currículos escolares do Estado – 2010, apenas as escolas particulares disponibilizavam o espanhol como opção de LE a ser cursada.

De acordo com Matos (2010), a justificativa principal para essa demora na implantação é a falta de profissionais para suprir a demanda de vagas nos 75 municípios sergipanos. Mesmo com essa situação, a diretora do Departamento de Educação do Estado de Sergipe da época, Maria Izabel Ladeira, afirmava que o Espanhol só seria adotado na rede pública do Estado a partir de 2010, prazo final para a sua inclusão. Segundo informações da diretora, a Secretaria de Educação pretendia qualificar professores já formados em outras áreas para atuar no ensino do idioma.

Percebemos, com isso, que o Estado, órgão responsável pela implementação das leis, não parecia estar interessado nos profissionais já devidamente formados nessa área de atuação, buscando formar outros profissionais para o ensino do Espanhol sem que estes possuísem a formação adequada.

Assim, vimos que uma grande lacuna que havia para a implantação do Espanhol no Ensino Médio era relativa aos recursos humanos, porque, na época do prazo final para tal implantação definitiva da Lei 11.161/2005 eram poucos cursos de Licenciatura em Língua Espanhola, além de um número bem reduzido de profissionais formados disponíveis no mercado de trabalho.

Em Sergipe, a situação não era muito diferente. O Estado não apresentava medida alguma a favor da implementação no seu sistema educativo. Na capital aracajuana, o ensino do idioma já era constatado, apenas, em parte das escolas da rede particular, como verificamos. No entanto, na rede pública municipal e estadual em Sergipe ainda não havia vestígios do ensino da língua.

Levando em conta os acontecimentos na área nesses últimos anos, observamos que houve um progresso, embora de maneira lenta, referente ao ensino de espanhol. O planejamento do Estado de Sergipe para implementação da referida LE como disciplina escolar no Ensino Médio também ocorreu de forma gradativa.

Em 2005, o Conselho Estadual de Educação cria a Resolução 490, de 19/12/2005, na qual estabelece diretrizes preliminares para a implantação da oferta da língua espanhola no Sistema Estadual de Ensino. Em agosto de 2007, o Conselho Estadual de Educação de Sergipe enviou um Parecer ao Conselho Nacional de Educação a fim de dirimir algumas

dúvidas referentes à implantação do Espanhol no sistema educativo do Estado. O Parecer CNE/CEB 18/2007 versa sobre orientações para o ensino da Língua Espanhola no Estado, sendo tomado como fonte para ser utilizado em todo o território brasileiro.

Mais à frente, em 2009, cria-se através do Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe a Resolução 003, de 22/12/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 18/2007, suspendendo a Resolução anterior.

Após encerramento do prazo, constatou-se que concursos públicos na área de Espanhol foram abertos em todo o Brasil, sob as mais variadas condições. Entretanto, em Sergipe, somente em 2010, ano de encerramento do prazo para a implantação do Espanhol no Ensino Médio das escolas de Educação Básica, surge a abertura do concurso cujo edital para provimento de vagas nas escolas estaduais do território sergipano previa a contratação de 99 professores habilitados em língua espanhola.

Em 2012 é lançado o edital nº 01, de 27 de janeiro, para o concurso promovido pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão do Estado de Sergipe – SEPLAG –, para professor efetivo, que ofertou 40 vagas divididas para todos os municípios e regiões do Estado. Segundo dados encontrados no sítio eletrônico do órgão, para a Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) no mês de agosto foram convocados quatro candidatos classificados para assumirem o cargo. Em meados de dezembro deste mesmo ano, mais quatro aprovados são convocados, totalizando oito convocações para suprir a necessidade da capital sergipana, até o referido mês.

Partindo para o âmbito acadêmico, como instituições de ensino superior do Estado que oferecem Licenciatura na área, podemos encontrar: Universidade Federal de Sergipe, Universidade Tiradentes e Faculdade Pio X.

Em 2000 foi criado o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol na Universidade Federal de Sergipe, que oferece, atualmente, 50 vagas anuais. Em 2007 é criado o curso Letras com habilitação em Espanhol e Português. De acordo ainda com pesquisa de Matos (2010) estima-se que nessa IES já foram formados mais de 150 professores.

Na Universidade Tiradentes criou-se o curso semipresencial de Letras com habilitação em Português e Espanhol, em 2006. Formando um número cada vez mais crescente por ano, identificamos um avanço na área de formação de professores da área do ensino da língua espanhola. A criação da mesma licenciatura ocorreu de forma similar na Faculdade Pio X.

Com esses dados, já podemos verificar um número bem significativo de professores formados, totalmente aptos para atuar no ensino do Espanhol em todo o território do Estado de Sergipe. Por seu caráter de modalidade semipresencial, a Universidade Tiradentes oferece

um curso dividido em polos espalhados pelo Estado, facilitando assim o acesso dos alunos das diversas regiões geográficas ao ensino superior.

Contudo, percebemos que a pesquisa acerca da legislação possibilita compreendermos o contexto político da sociedade em cada época específica, refletindo-se nos textos legais norteadores de medidas pedagógicas educacionais. Sem dúvidas, o ensino do Espanhol no Brasil parece atravessar o melhor momento de sua história, onde alcançou um grau de desenvolvimento nunca antes visto.

Atualmente, o Espanhol é ensinado em todos os Estados e felizmente em todos os níveis educacionais, o que nos permite vislumbrar um futuro com certo otimismo, embora questões de planejamento linguístico ainda não tenham sido devidamente contempladas. O momento atual é de implementar políticas condizentes com nossas necessidades e verificar as condições de tal implementação.

## **CAPÍTULO III - PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL**

Apresentamos, a seguir, elementos associados à produção de materiais didáticos para o ensino do espanhol no âmbito da Educação Básica no Brasil, mais precisamente, focalizando o Ensino Médio. Iniciamos discorrendo acerca dos principais conceitos sobre o LD, para depois nos determos aos fatores ligados ao livro de espanhol em contexto do ensino em escolas públicas, como: os materiais didáticos produzidos no Brasil, concepções a serem levadas em conta sobre o conteúdo que deve ser contemplado nas obras, a seleção feita pelo Programa Nacional do Livro Didático, no que diz respeito às obras utilizadas no Ensino de E/LE, no âmbito da Educação Básica e, finalmente, os materiais utilizados por professores de espanhol, na cidade de Aracaju.

### **3.1 Algumas considerações sobre o livro didático**

O LD se caracteriza por ser um instrumento de uso educacional, para fins didáticos. É uma das principais fontes de informação impressa usada por professores e alunos. Assim, “o livro didático desenvolve importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura”. (BATISTA, 1999, p. 534).

Capaz de assumir múltiplas funções, o LD precisa ser entendido junto à sua relação com a ação docente, em um contexto institucional. Nas pesquisas históricas, principalmente aquelas situadas no campo da história cultural, o LD passou a assumir um papel central. Isso porque as pesquisas históricas sobre o livro escolar foram negligenciadas, no entanto, a partir de umas três décadas atrás passou a ser foco de investigações, por considerarem o LD como um documento histórico. Enfim, os estudos nesse campo surgem, fundamentalmente, da noção de LD como uma ferramenta inserida em contextos históricos determinados, a fim de atender finalidades daquele dado tempo na sociedade.

Estudiosos da função e da relação do LD com a sociedade, como Chartier (1994) e Ginzburg (2006) partem da pesquisa sobre práticas de leitura nos séculos XVIII e XIX. Partindo da produção de livros na Europa, berço da produção cultural naquela época, tais

estudiosos preocupavam-se com elementos ligados ao LD: sua criação, produção, comercialização, circulação, utilização, e até mesmo, leitura.

Mais voltados para análise do LD, autores como Choppin (2004), Munakata (1994) Batista (2002) e Gatti Júnior (2004) voltam-se para a pesquisa da complexidade desses materiais didáticos.

Choppin (1998) já atentava para uma crescente dominação econômica europeia por parte das editoras. Segundo o estudioso, o livro didático tem um caráter político e simbólico e, ao nosso olhar, o LD pode atuar como um forte aliado no processo de ensino-aprendizagem de E/LE.

Assim, o LD tornou-se um instrumento pedagógico que favorece o processo de intelectualização, contribuindo para o desenvolvimento da formação crítica e política dos indivíduos. O LD é um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem de LE, porém o problema, muitas vezes, reside no mau uso que se faz deste.

A partir do viés comercial, o LD corresponde a uma boa parte dos lucros gerados pelas editoras no Brasil e o MEC é o maior comprador de livros didáticos (CHOPPIN, 2004).

Em pesquisa de Munakata (2003), verificamos um levantamento bibliográfico acerca da produção brasileira dos livros didáticos. De acordo com o pesquisador:

Em 1990, da produção total de 239 milhões de exemplares de todos os gêneros, foram vendidos 72,8 milhões de livros didáticos. Em 1991, entre primeira edição e reedições produziram-se 303.492.000 exemplares, dos quais 139.549.804 (46%) foram catalogados como “didáticos até 2º grau”. Desde então (e até ao menos o ano de 1995), ao mesmo tempo em que se verificava uma retração na produção editorial, a categoria dos “didáticos” passou a representar mais da metade do total de exemplares publicados. (MUNAKATA, 1994, p. 40)

A partir dessa pesquisa de Munakata (1994), o que se depreende é que as editoras adotaram estratégias para estimular a venda de livros didáticos, pois, de acordo com Gatti Junior:

ao final da década de 1990, uma coleção didática, segundo editores e autores, só tinha continuidade no mercado nacional se fosse revisada ou atualizada em um intervalo de no mínimo três anos. Nesse sentido, a velocidade passou a ser uma das premissas da produção didática de então. Velocidade de produção e distribuição. Velocidade de atualização e de criação de novas coleções, com emprego de estratégias de vendas extremamente agressivas e caras. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 45)

Por sua vez, Cassiano (2007, p. 4) ao realizar uma investigação mais aprofundada do mercado de livros didáticos no Brasil afirma que:

a entrada das editoras espanholas no país, no início do século XXI nos levou a analisar o mercado de livros didáticos numa perspectiva internacional, visto que não se tratava mais de analisar uma concentração restrita a empresas familiares e suas estratégias comerciais. Estávamos, pois, diante de um fenômeno que implicava entender o significado do Brasil no mundo globalizado, por meio da indústria cultural, tendo, o segmento dos livros didáticos, implicação direta para a educação, como já se viu.

Como foi possível verificar acima, o LD tem um aspecto comercial muito importante, além de ser um forte instrumento para didatizar e, em meio a isso, ressalta-se que, conforme aponta Choppin (2004), o MEC é o maior comprador de LD no Brasil.

Acerca da avaliação do material, Tomlinson e Hitomi (2005) afirmam que boa parte dos professores avaliam materiais didáticos levando em consideração apenas suas impressões pessoais. Alguns nem sabem como proceder e acabam por fazê-lo em questão de minutos. Acerca dessa problemática, os autores apresentam etapas a serem levadas em conta nesse momento: 1) avaliação de pré-utilização; 2) avaliação durante a utilização; e 3) avaliação pós-utilização. Dessa forma, os autores consideram o desenvolvimento de critérios para a avaliação e manuseio de materiais didáticos, o que pode ajudar o professor de línguas estrangeiras a conhecer-se melhor enquanto profissional.

A produção de livros didáticos envolve quatro polos centrais: (a) concepção (autores, direção da escola, ilustrados, conselheiros técnicos), (b) edição (editor, topógrafo e paginador), (c) avaliação (professores convidados pelas editoras, pareceristas do MEC, acadêmicos) e (d) utilização (experimentadores, divulgadores, professores, alunos) (ROCHA *apud* GÉRARD E ROEDGIERS, 2009, p. 54).

Assim, ao elaborar um LD, os autores estão em constante diálogo com os editores, pareceristas do MEC e, principalmente, professores e alunos que o utilizarão no processo de ensino e aprendizagem.

### **3.2 O livro didático de Espanhol como Língua Estrangeira**

O pouco interesse pelos estudos do espanhol nas décadas de 60 e 70 resultou em uma série de dificuldades, como a escassez de materiais didáticos de ensino de espanhol

disponíveis no mercado brasileiro, muitas vezes inadequados à realidade do estudante, além de fatores como os altos preços dos materiais e o alcance a estes materiais, muitas vezes importados, e que não contemplavam ou caricaturavam as variantes hispano-americanas da língua espanhola existentes.

Esses materiais traziam a realidade europeia do idioma, neles eram encontrados figuras e textos do cotidiano da Espanha e dos países vizinhos, deixando de fora de sua produção as representações de outras culturas que tem o idioma espanhol como língua oficial. Conforme aponta Silva (2004, p. 185):

O mercado de livros, no Brasil, mais especificamente no decorrer da década de 90, e até o momento, para cobrir a necessidade urgente, tem tido que importar, à medida que aumentam vertiginosamente os alunos e professores de espanhol no país, métodos com enfoque de resultados rápidos. Com frequência, utilizados sem critério, como se comprova em numerosos relatos, exames, entrevistas, produzem uma falsa aprendizagem, de proporções nefastas.

No entanto, atualmente a situação é bem distinta. O número crescente de publicações destinadas ao ensino de espanhol evidencia um ressurgimento da língua estrangeira no Brasil e desta vez cobra-se uma representação mais abrangente do idioma e de suas variedades, além de uma adequação cada vez mais forte à realidade dos estudantes brasileiros, estes atualmente já produzidos em território nacional, o que diminui o custo de aquisição a estes materiais, antes importados e de difícil acesso, inclusive, podendo contar com uma distribuição gratuita de algumas das coleções previamente aprovadas aos estudantes da rede pública, através do PNLD, política adotada pelo Estado em relação ao LD.

### **3.2.1 O Programa Nacional do Livro Didático**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem seu embasamento legal na Constituição de 1988 com o caráter de obrigatoriedade do Estado em relação à educação:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]  
VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Com base nos “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio” do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 – na seção dedicada às “Linguagens, códigos e suas tecnologias” – o livro didático:

deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. (BRASIL, 2009, p. 22)

Marcado por mudanças e alterações de leis, decretos e medidas de políticas públicas, o sistema educacional brasileiro sofre modificações significativas. No século XIX, no Brasil, começa-se a produzir os primeiros livros didáticos para escolas de elites.

De acordo com Barros e Costa (2010), os materiais didáticos configuram-se como:

um componente fundamental para o estudo da língua e sua escolha é um passo importante, já que se devem considerar requisitos coerentes com os propósitos do professor e da instituição, com os objetivos e necessidades dos alunos, bem como, com as diretrizes apontadas pelas leis e pelos documentos que regem a educação brasileira (LDB, PCN, OCEM) (BARROS e COSTA, 2010, p. 88)

Além de motivar a reflexão do professor, esperamos que o livro didático focalize alguns aspectos. Sobre essa problemática, os autores já mencionados acima nos apresentam o seguinte:

a língua como prática social culturalmente relevante; a abordagem de temas que facultem não só o ensino/aprendizagem de idiomas para a comunicação, mas também o posicionamento crítico perante assuntos da atualidade; o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos, o respeito à diversidade linguística e cultural (BARROS e COSTA, 2010, p. 87)

A utilização desses materiais didáticos varia de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar com a disciplina. Eles são construídos a partir de concepções metodológicas que orientam o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. Segundo Barros e Costa (2010, p. 90) “os materiais devem seguir uma perspectiva que permita ao aluno o desenvolvimento do letramento, da consciência crítica, do senso de cidadania, da autonomia, etc.”.

Sobre os materiais didáticos as OCEM orientam que:

material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (...), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. (OCEM, 2006, p. 154)

O Ministério da Educação e Cultura baseou-se em algumas das premissas já citadas como parte dos critérios adotados para a seleção dos materiais didáticos que fizeram parte do PNLD de 2012, primeiro ano em que foi ofertado esse idioma nos materiais do ensino médio no Brasil.

Portanto, os critérios específicos podem ser retomados considerando, principalmente: a seleção dos textos verbais e não verbais, quanto aos temas e à diversidade de tipos e gêneros de texto, de forma a garantir variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira; a sistematização dos conhecimentos linguísticos, a partir de situações de uso variadas; a relevância atribuída à formação do leitor autônomo; a preocupação com a produção escrita e oral; a valorização de estudo da intertextualidade e do uso estético da linguagem. Todos esses critérios têm uma só direção: oferecer possibilidades para que o professor construa, com seu trabalho, caminhos que levem o ensino de língua estrangeira no ensino médio a fazer parte da formação de cidadãos. (p.11)

Fernández (2000) realizou um levantamento dos manuais didáticos utilizados em território brasileiro, colocando em destaque as obras que mais contribuíram na segunda metade do século XX.

Segundo a autora, o primeiro deles foi o *Manual de Español*, de Idel Bécker, publicado em 1945. Esse manual apresentava a mesma concepção de ensino de espanhol já vista antes na *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes, publicada em 1934.

Como pudemos observar acima, alguns autores tinham a preocupação em elaborar materiais para o ensino de espanhol, voltados especificamente para brasileiros, o que concorda com a necessidade atual, levando em conta a realidade desses estudantes. Contudo, reconhecemos que, quando se trata do espaço geográfico, ocupado pelo território brasileiro, abranger todos esses elementos de uma forma homogênea é uma tarefa bastante complexa, visto que a realidade dos estudantes da serra gaúcha, da região do semiárido ou até mesmo de zonas urbanas diferencia-se quando analisadas à luz do contexto sociocultural, apenas a título de exemplificação.

Não podemos deixar de citar as diferenças inerentes entre as variantes existentes em alguns países de língua espanhola, que compõem o MERCOSUL, entre eles podemos encontrar palavras que têm um significado em um idioma e outro em um idioma diferente, o que denominamos falsos cognatos ou heterossemânticos. O mesmo ocorre com relação ao português, o que contribuiu muito para a necessidade de se estudar o espanhol e deixar de se acreditar que por ser um idioma semelhante não é preciso estudá-lo, conforme abordamos anteriormente, quando tratamos doportunhol.

Graças ao seu tamanho, o Brasil acaba fazendo fronteiras com a maioria dos países signatários do MERCOSUL. Defendemos que é de suma importância que o estudante brasileiro veja contempladas essas informações nos materiais produzidos em território nacional.

Como vimos no capítulo anterior, a língua espanhola era, naquele momento, uma opção no ensino médio, principalmente no Curso Clássico, no qual se dividia com o francês e o inglês.

Nesse período, diante da escassez de edições de manuais didáticos de espanhol produzidos no Brasil, cabia aos professores de E/LE organizar e produzir seus próprios materiais, recorrendo, por vezes à literatura, gênero utilizado na época para a aprendizagem das línguas estrangeiras, grandes clássicos, tais como: *Mío Cid*, *La Celestina*, *Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote de la Mancha*, entre outros. Tais medidas, embora restritas na divulgação e nas propostas metodológicas, auxiliaram os professores naquele momento.

Mais tarde, a partir da década de 1970 e 1980, começam a surgir ações políticas advindas da Espanha, e como resultados aparecem os materiais que abordavam a variante europeia do espanhol. Como exemplo, temos o *Antena I*, de Aquilino Sánchez, Juan Manuel Fernández e María Carmen Díaz. Com o estabelecimento da *Consejería de Educación de la Embajada de España* no Brasil, o governo espanhol orientou seus funcionários da Embaixada a produzirem livros no Brasil, para atender à demanda no país. Os livros *Vamos a hablar*, de Felipe Pedraza e Milagros Rodríguez (1991), *Lo que oyes*, de Carmen Marchante, *Español 2000* e *Español en directo*.

O que se percebeu nesses materiais é que embora as obras se anunciassem comunicativistas, tratava-se de livros cujas propostas metodológicas estavam voltadas para o estruturalismo. Eram materiais muito limitados, que trabalhavam a língua de maneira descontextualizada. Segundo Fernández (2000, p. 280), chegaram da Espanha mais de cinquenta títulos de livros de textos lúdicos e de gramática, enquanto no Brasil se produziam

livros de textos, materiais para autoaprendizagem, dicionários, livros de leitura, materiais de apoio e complementares, além de revistas.

É importante frisar que grande parte dessas obras privilegiava a variante europeia do espanhol, apagando, assim, as variantes hispano-americanas.

Inclusive, é fundamental reconhecer o que está por trás de uma metodologia, de um manual e de um material didático para poder, em consequência, não apenas dialogar com esses pressupostos, mas também para não ser presa do último modelo da moda e de interesses puramente comerciais (OCEM, 2006, p. 155).

Ainda de acordo com Fernández (2010, p. 185):

*el mercado de libros, en Brasil, más específicamente a lo largo de la década de 90, y hasta el momento, para cubrir una necesidad urgente, ha tenido que importar, a medida que aumentan vertiginosamente los alumnos y profesores de español en el país, métodos con enfoque de resultados rápidos.*<sup>27</sup>

Ao realizar uma investigação sobre o livro didático como fonte de insumo no contexto de ensino das escolas públicas, Consolo (1990, p. 19) defende que:

o professor pode assumir uma posição de *co-autor*, à medida que introduz modificações à proposta original de uso, e complementa o conteúdo linguístico do material, na tentativa de melhor adaptá-lo às condições específicas de seu contexto de trabalho docente.

Concordamos com o autor na medida em que o professor é um ator fundamental nesse processo, pois, é ele quem tem formação crítica para selecionar conteúdos e atividades para enriquecer o material do qual dispõe e se pretende trabalhar. Adaptá-lo, complementá-lo ou mesmo modificá-lo para um melhor uso desse material é função do professor, em seu contexto educacional.

A seguir, apresentamos uma lista de livros com dados de autoria, ano de publicação e editora, produzidos no Brasil entre 2005 e 2010, com a finalidade de realizar um recorrido dos livros publicados no Brasil, para o ensino de E/LE na Educação Básica:

---

<sup>27</sup> O mercado de livros, no Brasil, mais especificamente ao longo da década de 90, e até o momento, para suprir uma necessidade urgente, teve que importar, à medida que aumentam vertiginosamente os alunos e professores de espanhol no país, métodos com enfoque de resultados rápidos. (Tradução nossa)

LIVRO DIDÁTICO	ANO	AUTOR	EDITORIA
<i>Síntesis de la Lengua Española</i>	2005	Ivan Rodríguez Martín	Ática
<i>Encuentros</i> (Ensino Fundamental)	2005	M. Cristina Pacheco et al.	IBEP
<i>Saludos – Curso de Lengua Española</i>	2005	Ivan Rodríguez Martín	Ática
<i>Encuentros</i> (Ensino Médio)	2006	Manuel D. Martins et al.	IBEP
<i>¡Entérate!</i>	2006	Fátima Cabral Bruno et al.	Saraiva
<i>Tiempo Español</i>	2007	Enrique Melone	Atual
<i>Interacción</i>	2007	Henrique Romanos et al.	FTD
<i>Olé</i>	2007	Henrique Romanos et el.	FTD
Espanhol Novo Ensino Médio	2007	Ivan Rodríguez Martín	Ática
<i>Mi mundo y yo</i>	2008	María de los Ángeles J. García et al.	Ática
<i>El arte de leer español</i>	2007	Deise C. L. Picanço & Terumi K. B. Villalta	Base Editorial
<i>Enlaces – Español para jóvenes brasileños</i>	2010	Soraia Osman et al.	Macmillan do Brasil
<i>Síntesis – Curso de Lengua Española</i>	2010	Ivan Rodríguez Martín	Ática

Quadro 2: Livros didáticos de Espanhol publicados entre os anos de 2005 e 2010.

Percebemos, após análise da tabela, que um número significativo de livros já estavam sendo produzidos no Brasil, no entanto, o PNLD ainda não contemplava os manuais didáticos de E/LE. Questionamo-nos, então, como os professores realizavam essa análise para escolha

pelo LD que mais se aproximava dos seus objetivos, recordando que ainda não era realidade nas escolas públicas a sua distribuição. O Guia Didático do PNLD veio, nesse contexto, auxiliar o professor na escolha desses materiais, pois o Programa realiza uma seleção mais rigorosa, que envolve diversos profissionais da área, estabelecendo vários critérios, adequando-se às diretrizes curriculares já orientadas pelo MEC, como os PCNs e OCNs.

Com isso, percebemos que após um longo percurso percorrido pelo ensino do espanhol no Brasil, há o reconhecimento da língua espanhola como Língua Estrangeira Moderna (LEM) como componente curricular e sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação, executado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) – o PNLD 2011 – para os anos finais do Ensino Fundamental, e o PNLD 2012, para o Ensino Médio.

De acordo com o FNDE<sup>28</sup> – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –, o Brasil passou por várias etapas para conseguir a implementação de um programa que atendesse de forma satisfatória a criação de uma lista de livros a serem utilizados pelos alunos da rede pública de ensino.

Esses materiais são cuidadosamente selecionados por um grupo de professores da área e:

apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro. (BRASIL, 2011, p. 9)

Com tal inclusão, todas as escolas públicas do país, oriundas da esfera federal, estadual e municipal, podem aderir ao PNLD e receber coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa. Essa escolha do material é feita pelo professor de E/LE, em acordo com a escola, mediante uma solicitação e preenchimento de dados diretamente no sítio eletrônico do MEC.

Os materiais didáticos oferecidos pelo PNLD 2011 foram duas coleções: *¡Entérate!* (2002), de Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Sílvia Ferrari de Arruda; e

---

<sup>28</sup> O FNDE é o órgão responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério de Educação – MEC –, criado em 1968.

*Saludos. Curso de Lengua Española* (2009), de Ivan Rodríguez Martín, divididas em quatro séries escolares no nível fundamental. No PNLD de 2012, três coleções foram selecionadas: *El arte de leer español* (2010), de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba, *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (2007), de Neide Elias, Soraia Osman e Sonia Izquierdo; e *Síntesis – Curso de Lengua Española* (2011), de Ivan Rodríguez Martín (2011). As coleções, por sua vez, são divididas em três séries escolares para serem utilizadas no nível médio.

Seguem dados das coleções escolhidas para os últimos anos do Ensino Fundamental:

<b>Livro</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Editora</b>
<i>¡Entérate!</i>	Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Sílvia Arruda	Saraiva
<i>Saludos – Curso de Lengua Española</i>	Ivan Rodríguez Martins	Ática

Quadro 3. Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Fundamental. Fonte: PNLD, 2011.

Para os anos finais, ou seja, o Ensino Médio, as coleções escolhidas pelo PNLD para serem utilizadas em escolas foram as seguintes:

<b>Livro</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Editora</b>
<i>El arte de leer español</i> (2010)	Deise Cristina Picanço e Terumi Koto Villalba	Base Editorial
<i>Síntesis Curso de Lengua Española</i> (2007)	Ivan Rodríguez Martins	Ática
<i>Enlaces</i> (2009)	Neide Elias, Soraia Osman e Sonia Izquierdo	Macmillan do Brasil

Quadro 4. Livros didáticos de E/LE selecionados para o Ensino Médio. Fonte: PNLD, 2012.

No PNLD 2011, para o Ensino Fundamental, 11 coleções de espanhol participaram do processo de avaliação pedagógica, porém, somente duas foram aprovadas, como verificamos anteriormente. Da mesma forma, para o Ensino Médio, PNLD 2012, foram 12 coleções inscritas para seleção de espanhol, evidenciando alguns critérios eliminatórios para a área de

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Sobre o que precisam estar presentes nas obras incluídas tal documento apresenta como critérios eliminatórios específicos:

Linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas (PNLD, 2011, p. 12).

Percebe-se que políticas públicas como o PNLD são de fundamental importância para estabelecer uma conexão entre pesquisa e produção de material didático, visando a um amadurecimento desses recursos e instrumentos essenciais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Essa inclusão atende a LDB em vigor, garantindo que as línguas estrangeiras façam parte do conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do estudante da educação básica. A seleção das obras é feita através de um processo de avaliação realizado por um grupo de especialistas da área específica, fundamentalmente, professores que atuam no ensino de línguas estrangeiras em instituições de ensino superior e de educação básica em todo território nacional.

### **3.3 Materiais didáticos utilizados por professores de E/LE em Sergipe**

Conforme já explicitamos em seções anteriores, os livros utilizados pelos professores que atuam no ensino médio das escolas públicas em Sergipe são: *Enlaces*, *El arte de leer español* e *Síntesis*, seguindo o PNLD. A nossa escolha por utilizar professores que atuam no em escolas públicas e trabalham com o mesmo material didático, o *El arte de leer español*, se deu de forma aleatória, deixando à parte as nossas opiniões sobre este ou outros materiais publicados, sem o intuito de inferir nosso olhar frente a esses LD, nesse primeiro momento.

Assim sendo, optamos por entrevistar professores que atuam no setor público de educação e utilizam o mesmo manual didático: *El arte de leer español*. Pensando em analisar opiniões em torno do uso do mesmo LD, buscamos três professores para participar da entrevista.

Através das entrevistas, levantamos um conjunto de opiniões dos professores participantes que contribuem para a caracterização do uso do LD nas escolas públicas.

Após a análise, verificamos que além do LD, os professores-participantes utilizam outros materiais didáticos no contexto escolar, como: jornais, revistas, internet, além de recursos tecnológicos, para complementar o trabalho com o elemento que se configurou como nosso principal objeto de investigação: o livro didático.

De maneira informal, durante a realização da entrevista, foi possível participarmos de uma aula de um dos professores-sujeitos. Como nosso intuito não é analisar tal fato, apenas salientamos que foi verificado o trabalho com gêneros discursivos em classe. O trabalho foi realizado em uma turma de segunda série do Ensino Médio, com o uso de embalagens de produtos de uso doméstico, agregando atividades e trabalhando outras habilidades que o LD em questão não contempla tão satisfatoriamente. Como já frisamos, o fato não deve ser analisado, mas atenta-se somente o nosso envolvimento com a pesquisa.

Diante desses fatores, muitas vezes o LD é o único material disponível e acaba determinando por si só a metodologia a ser trabalhada em sala de aula. O professor precisa buscar outros meios a fim de enriquecer o processo e colaborar ativamente na aprendizagem dos estudantes de LE.

Nesse processo de ensino e aprendizagem de línguas é necessário, portanto, que o professor reflita sobre seu papel nesse processo, o que se torna de grande importância, a fim de que se estabeleça uma sintonia com as reais necessidades dos aprendizes. Sendo assim, o professor precisa estar sempre atento para saber identificar falhas e poder corrigi-las durante esse processo.

## **CAPÍTULO IV - METODOLOGIA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

Identificar as atitudes e pontos de vista acerca da língua a ser ensinada é o ponto de partida para o desenvolvimento de políticas linguísticas mais reais e condizentes com o contexto no qual se insere, assim como realizar um diagnóstico dessa situação que resulta numa eficiente planificação de *status* e de corpus da língua espanhola. Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico para a coleta e análise dos dados obtidos. Buscamos relatar a opinião dos professores que atuam no ensino do espanhol em escolas de nível médio e saber como eles trabalham com esses materiais didáticos em sala de aula.

### **4.1 Orientações metodológicas**

#### **4.1.1 Instrumentos e procedimentos para a coleta de opiniões**

O conhecimento científico nasce da emergência de se encontrar respostas para os mais diversos questionamentos que surgem na busca pela compreensão da realidade social, em que está inserido. Para o desenvolvimento da investigação científica é necessário a adoção de uma metodologia de acordo com o que se pretende estudar.

Neste trabalho, tomamos como orientação para análise a atuação de professores em escolas públicas, para verificarmos como se dá a relação desses participantes com a utilização do LD em sala de aula.

Assim, para a realização desta pesquisa tomamos depoimentos de três professores de E/LE. O instrumento de coleta para a obtenção de dados não observáveis escolhidos foi um roteiro de entrevista. A entrevista semiestruturada foi escolhida por possibilitar ao informante liberdade para relatar experiências e apresentar opiniões. Visto que se caracteriza por perguntas abertas e permite o aprofundamento das respostas, aplicamos um roteiro de entrevista.

Nosso intuito inicial foi o de gravarmos todas as entrevistas e, posteriormente, transcrevermos os depoimentos. Porém, após a coleta da primeira entrevista, via gravador portátil, tivemos alguns problemas com a gravação. Em virtude desse fato, optamos por

continuar o trabalho através da entrevista escrita, na qual questionávamos o professor-participante, anotando em seguida suas respostas.

A entrevista vem sendo concebida como colóquio entre pessoas em local combinado, para obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões etc. É fundamental esclarecermos que a entrevista semiestruturada com roteiro não se apresentará como simples roteiro de perguntas para serem respondidas, nem como uma condução para o entrevistado. Trata-se de propor questões preliminares a nortear o tema sem, contudo, retirar sua flexibilidade. Todo o percurso de análise terá como foco nosso objeto de pesquisa.

A entrevista é um procedimento de coleta que trabalha com um tipo de dado específico: a versão sobre um fato. (MANZINI, 2006)

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc.

Segundo Bogdan e Biklen (2006), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Optamos pela entrevista semiestruturada em função do que pretendíamos obter dos sujeitos, uma vez que nosso desejo inicial era compreender algo subjetivo, o qual só poderíamos conseguir através de relatos dos próprios professores.

A entrevista, enquanto técnica de interrogação caracteriza-se por sua flexibilidade. Na entrevista semiestruturada, o entrevistador pode realizar uma introdução do tema da pesquisa, pedindo ao professor a ser entrevistado que conte um pouco sobre ele, sua experiência em sala de aula, enfim, aspectos da sua atuação. Assim, o entrevistado se sente mais à vontade para expressar sua opinião, podendo, o entrevistador, incluir elementos de interesse ao longo da entrevista. Pode questioná-lo acerca de mecanismos adotados em sala de aula no âmbito da didática, recursos que são utilizados em sala de aula, e, muitas vezes, não estão disponíveis na instituição onde trabalha etc.

O que apresentamos aqui é ainda muito recente e alertamos para o risco do que é exposto sofrer modificações, ou tornar-se obsoleto. Essa problemática merece atenção dado seu recente aparecimento no cenário educacional brasileiro. Procuramos situar a pesquisa a partir do olhar de pesquisadora, embora a postura de professora por vezes queira tomar esse lugar no trabalho de investigação científica que ora desenvolvemos.

#### 4.1.2 Características dos informantes

Tendo em vista os objetivos propostos para este trabalho, o número de sujeitos a serem entrevistados responde a um critério qualitativo da pesquisa. Assim sendo, não buscamos trabalhar com um número grande de professores, porque, o importante aqui é compreendermos como os participantes entendem determinados fenômenos intrínsecos do processo didático-pedagógico, através do relato de experiências. Essa escolha possibilita fazer interpretações dos dados obtidos, vistos sob vários ângulos.

A partir dessa explanação, entrevistamos três professores que atuam no nível médio em escolas públicas estaduais, na cidade de Aracaju, dentre os quais dois são concursados e fazem parte do quadro de professores efetivos do Estado de Sergipe.

Levando em conta o que dispõe acerca da obrigatoriedade da oferta do ensino de E/LE nas escolas brasileiras, segundo a Lei 11.161/2005, optamos por trabalhar com professores de Ensino Médio.

A pesquisa ocorreu em um ambiente adequado e os dados foram coletados unicamente pela pesquisadora, onde atuam os sujeitos participantes da pesquisa que desenvolvemos, por meio de um gravador de áudio por se configurar como um instrumento eficaz na compreensão das opiniões dos entrevistados. Além disso, as entrevistas que fizemos foram realizadas individualmente com os sujeitos participantes em diferentes datas e locais.

Optamos por entrevistar dois professores atuais de duas escolas da cidade de Aracaju, e uma professora contratada anteriormente para lecionar em uma dessas escolas, cujo contrato de trabalho foi recentemente encerrado. Um fator interessante que observamos é que a professora entrevistada (P1) foi a professora anterior da escola onde o professor-sujeito 3 atua no momento.

Dessa caminhada percorrida pela professora (P1), fica a memória daquela experiência vivenciada anteriormente nos mais diversos níveis educacionais: educação básica, seja em instituições públicas ou particulares, cursos de idiomas e ensino superior. A memória possibilita um resgate do passado, trazendo a densidade de tensões individuais e coletivas que marcam a atuação docente.

Abaixo, um quadro com alguns dados acerca dos profissionais entrevistados:

<b>Professor</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de atuação docente</b>	<b>Pós-Graduação</b>
------------------	---------------------------	---------------------------------	----------------------

P1	Letras – Espanhol (instituição pública/Presencial)	13 anos	Especialização e Mestrado
P2	Letras – Espanhol (instituição pública/Presencial)	7 anos	Especialização e Mestrado em andamento.
P3	Letras Português/Espanhol (instituição privada/EAD)	3 anos	Especialização

Quadro 5: Formação acadêmica e tempo de atuação dos professores entrevistados. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Ao observarmos as informações do quadro, percebemos, ainda, que os professores que encontram menos dificuldade são aqueles que têm mais experiência em sala de aula. Sem o intuito de identificá-los, denominamos de Professor 1, Professor 2 e Professor 3.

## 4.2 Apresentação e análise dos resultados

Nesta pesquisa que ora apresentamos, coletamos os dados em local potencial de uso da língua estrangeira: o ambiente escolar. As teorias estudadas para a realização dessa pesquisa nos permitirão analisar os dados empíricos à luz dos estudos em políticas linguísticas, no âmbito do ensino e da aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira.

No tocante aos materiais didáticos, tentamos relacionar opiniões acerca do uso em ambiente escolar, a fim de identificarmos, a partir da visão dos docentes, elementos intrínsecos ao exercício pedagógico, voltado inteiramente para a atuação no ensino de espanhol enquanto língua estrangeira, no contexto do Ensino Médio.

A sala de aula de língua estrangeira configura-se como um dos contextos possíveis de interação social, tendo o professor como agente responsável por transmitir conteúdos dos currículos das instituições. Além disso, é o agente principal preparado para gerir, avaliar e construir atividades que permitam a compreensão desses conteúdos pelos alunos.

Os três professores-sujeitos lecionam em escolas públicas estaduais e trabalham em ambiente escolar com a mesma coleção didática: *El arte de leer en español* (PICANÇO, VILLALBA, 2010). A coleção é voltada para a compreensão leitora, contendo atividades destinadas às demais habilidades linguísticas. Cada volume possui 4 unidades temáticas, todas desenvolvidas em torno do trabalho com o texto: *Mira!*, *Acércate!* e *Dale!*. A coleção didática

aborda a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Contém, ainda, a reprodução oral de textos incluídos nos exercícios dos alunos.

#### 4.2.1 Opinião dos professores sobre a utilização de materiais didáticos

Verificamos, nos capítulos anteriores como os aspectos políticos estão imbricados no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Através do discurso dos professores entrevistados, será possível verificar disparidades entre o que se propõe e o que ocorre no ambiente escolar.

As leis configuram-se como prática política, de modo que, a Lei 11.161/2005 e a criação dos documentos oficiais voltados para o ensino de LE, em especial, da língua espanhola, não ocorrem como fatos isolados. Depois da abordagem histórico-política realizada em capítulos anteriores, é perceptível que houve um longo percurso até alcançar um patamar de língua de oferta obrigatória nos três últimos anos da Educação Básica. Com esse propósito, analisaremos, a seguir, os depoimentos dos professores que estão em sala de aula.

Inicialmente, questionados sobre qual o LD usam em escolas onde atuam e se a escolha foi realizada seguindo as sugestões do PNLD, verificamos que somente um professor fez a escolha pelo referido material. Os demais trabalham com o LD selecionado por professores que o antecederam.

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	<i>Utilizo o El arte de leer. Sim, este livro “El arte de leer” foi contemplado entre os três livros sugeridos pelo PNLD. Eu que escolhi.</i>
P2	<i>“El arte de leer”. O professor contratado pelo Estado que trabalhava na escola antes da minha lotação na mesma.</i>
P3	<i>A professora antiga do Centro. Hoje pelo Centro de Excelência uso “El arte de leer”, porém eu ainda não o utilizo em sala de aula pelo nível em que ele está e o nível em que os alunos se encontram em sala de aula, já que</i>

	<p><i>aqui é optativa então eu tenho principalmente nos terceiros anos alunos que nunca viram o espanhol, e agora nesse último ano optaram pelo espanhol, então eu estou dando base com a condição de pegar e avançar nele.</i></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 6: Livro didático utilizado pelos professores entrevistados e critérios de escolha. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Acerca dos critérios utilizados para a escolha desse material, somente um professor pôde responder à nossa pergunta, uma vez que dentre os entrevistados somente ele foi o responsável pela escolha do LD. Nos demais casos, professores anteriores realizaram a seleção desse material.

Segundo o professor-sujeito 1, a escolha do LD *El arte de leer* se deu da seguinte forma:

*os critérios para eleição deste livro foram: A) por se tratar de um material didático que enfatizava o ensino da leitura em E/LE, habilidade comunicativa pouco recorrente nos livros de Educação Básica no que tange ao ensino do E/LE. B) por apresentar temáticas que perfazem o cotidiano do aluno, como o assunto família, lazer, alimentação, trazendo à tona os elementos da materialidade linguística do espanhol, de forma implícita no texto.*

Contudo, percebemos na fala dos professores citados diversos fatores que podem incorrer durante a utilização desse material. Conforme o professor-sujeito 3, ao afirmar que “*pelo nível em que ele [o livro didático] está e o nível em que os alunos se encontram em sala de aula*” não é possível ainda trabalhar com o LD, entendemos que a empregabilidade do material para alunos de séries como segundo e terceiro anos, justifica-se ao encontrar alguma dificuldade, mas não em não utilizar com turmas de primeiro ano, por exemplo. Defendemos que, a escolha desse material em sala de aula deu-se através de um projeto pedagógico escolar, e, portanto, deverá ser seguida. Por configurar-se como um guia norteador das atividades a serem empregadas no contexto das salas de aula, ou até mesmo, seguidas, o LD é uma ferramenta, em alguns casos, indispensável. Segundo os OCEM:

*É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. (2006, p. 154)*

Sabemos que o aluno de escola pública, muitas vezes, dispõe apenas desse material didático como ferramenta para auxiliá-lo no processo de aprendizagem. Como, então, se daria esse processo quando o professor não faz uso desse recurso?

De certa maneira, as tendências do neoliberalismo impõem o sentido de que o setor privado pode se tornar mais eficiente que o setor público, estabelecendo critérios de avaliação desses serviços prestados que acabam denegrindo a imagem da escola pública.

O professor da escola pública, ao mesmo tempo em que enfrenta adversidades, pode posicionar-se de forma a ensinar espanhol diferentemente dos professores que lecionam em cursos privados, por exemplo. O papel do professor é fundamental, tanto no diálogo com a equipe pedagógica, a fim de conformar atitudes condizentes com as necessidades da classe estudantil, como na percepção das mudanças necessárias e favoráveis à obtenção de melhorias e resultados, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O problema, por vezes, parece estar no próprio sistema educacional do país. O professor não utiliza os recursos dos quais dispõe ou porque o nível dos alunos é realmente baixo, para aquele contexto, ou mesmo porque o professor não recebeu uma formação necessária para atuar nesse cenário educacional, utilizando os recursos dos quais têm disponíveis e acesso mais rápido e fácil. Pois, se retomarmos o percurso histórico do ensino de E/LE no Brasil, recordamos que houve um tempo em que o LD era um material muito desejado pelos professores, mas, como vimos, não era possível o acesso a tais livros, os quais, quando eram encontrados, ou tinham um valor aquisitivo muito alto ou não contemplavam as necessidades reais desses professores e alunos, salientando que em sua maioria não eram livros produzidos por autores brasileiros.

O livro é para ser aproveitado, levado para casa, estudado e quando o aluno não dispõe desse instrumento ou quando ele não tem utilidade, questiona-se de que forma se dá esse ensino de línguas.

Outro ponto que observamos durante a análise, é que o único professor que não utiliza o LD em sala de aula, o professor-participante 3, é o mesmo que encontra dificuldade em trabalhar o material didático com os alunos. Verifica-se que ele recebeu uma formação diferenciada dos demais professores entrevistados, pois, os outros dois professores fizeram uma graduação presencial, em uma licenciatura única: Letras – Espanhol. O professor 3 formou-se via EAD – Educação à Distância –, em dupla licenciatura (Letras – Português/Espanhol).

Numa graduação presencial, o aluno tem um acompanhamento de perto do professor nas atividades práticas de ensino, tendo assim um contato direto com os alunos, através de um acompanhamento, onde realizam estágios supervisionados sob a orientação de professores. Na graduação à distância isso não é possível, uma vez que não há um contato direto entre esses professores com os acadêmicos.

Essa temática recai na formação de professores e nesse momento nos questionamos se a problemática pode surgir dessa disparidade. A formação continuada também pode ser um fator que contribui de forma significativa na melhoria desses profissionais e, conseqüentemente, em sua atuação em sala. Apesar dessas percepções, não pretendemos, aqui, determo-nos a fatores imbricados no processo de formação de professores, devido à profundidade do assunto. Porém, não podemos deixar de enfatizar a importância dessa discussão e atentamos para uma análise mais aprofundada, em futuros trabalhos.

Dentre os depoimentos dos professores-sujeitos desta pesquisa, salientamos algumas declarações. Questionados sobre o número de alunos que possuem o LD para utilizar em sala de aula, os professores-participantes responderam o seguinte:

<b>PROFESSOR</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>P1</b>	<i>Não. Pois, é um livro para dois alunos, o que significa que nem todos têm disponível um livro didático para si. Tendo, com isso, que negociá-lo entre eles para poder estudar.</i>
<b>P2</b>	<i>Sim. O governo do estado disponibiliza o material para todos.</i>
<b>P3</b>	<i>Hoje, sim.</i>

Quadro 7: Número de alunos que têm o livro didático. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Percebemos com as informações acima que a situação é bem distinta para os três professores entrevistados, uma vez que o primeiro sujeito-participante apresenta em sua resposta a falta do LD adotado fornecido pelo Governo, através do PNLD, para todos os alunos. Entendemos que com a afirmativa do professor é muito difícil que os alunos consigam estudar com o LD, visto que, ocasionaria um possível atraso no que diz respeito ao aproveitamento escolar.

O segundo entrevistado, por sua vez, apresenta-nos uma situação de ordem política, ao afirmar que “o Governo disponibiliza o material para todos”, o que não condiz com a resposta dada pelo primeiro entrevistado. Consideramos, neste caso, que o problema citado pelo primeiro professor entrevistado, no que se refere à falta de material didático oferecido pelo Governo, não é um problema de ordem geral.

Conforme o PNLD aponta:

**cada aluno**, agora, terá direito a receber em sua escola um livro consumível, das disciplinas Espanhol ou Inglês, acompanhado de um CD e áudio. Para o aluno, além do contato com o professor e da experiência de sala de aula, os livros e os CDs das coleções didáticas terão um papel importante no processo de aprendizagem da língua estrangeira em sua totalidade, servindo-lhe como instrumentos confiáveis e **sempre à sua disposição**. (PNLD, 2011, p. 11) (grifo nosso)

Por fim, ao analisarmos a fala do professor 3, consideramos que, anteriormente, não havia um número ideal de livros didáticos para a utilização por parte dos alunos. Ao responder “*Hoje, sim*”, o entrevistado demonstra que o problema apresentado da falta de LD foi solucionado naquele local.

Nessa primeira questão, verificamos uma grande divergência entre o que o Governo apresenta no Programa e o que encontramos nas escolas. Ao relatar que a escola não dispunha de livros suficientes para atender o número de alunos, o professor-entrevistado 1 expõe uma deficiência do sistema educacional de ensino. A escola deve receber do Estado as condições necessárias para pôr em prática uma ação de política linguística: a distribuição dos livros escolhidos por cada escola, seguindo uma seleção através do PNLD.

É função de órgãos do Estado, oferecer subsídios para o desenvolvimento de atividades relativas ao ensino, permitindo, dessa forma, o acesso dos estudantes aos materiais didáticos, agora “direito de todos”.

Na questão seguinte feita aos entrevistados, cujo foco era saber quais são os recursos disponíveis para o ensino da língua espanhola em sala de aula, os sujeitos-participantes contestaram da seguinte forma:

Professor	Resposta
P1	<i>Os recursos são poucos, por se tratar de uma escola pública, apesar de ser reconhecida por centro experimental de excelência do</i>

	<i>Estado. A disputa para o agendamento de Datashow e sala de multimídia é desleal, já que há aproximadamente 45 professores disputando tais recursos. Fato que só podemos disponibilizar de tais recursos quando solicitados com muita brevidade à coordenação, além disso, não é possível agendar por muitos dias, pois, ao fazer isso limitamos a possibilidade de outros professores usarem os recursos, já que há poucos no ambiente escolar.</i>
<b>P2</b>	<i>Lousa branca, pincel, livro, Datashow, DVD, aparelho de som e computador.</i>
<b>P3</b>	<i>Aqui no Centro de Excelência nós temos algumas dificuldades quando se refere a recursos didáticos em termos de Laboratório de Informática, porém nós temos uma sala de multimídia, onde temos DVD, mas especificamente os Laboratórios de Informática já são utilizados para as aulas de informática, então fica difícil um professor de outra disciplina poder programar alguma coisa para utilização desse Centro.</i>

Quadro 8: Recursos disponíveis para uso em sala de aula. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Tomando por base a resposta da maioria dos nossos entrevistados, percebemos que há uma enorme dificuldade de ter acesso a esses recursos, pela necessidade de fazermos uma reserva antecipada de grande parte desses materiais, além de ser muito concorrida, principalmente por se tratar de um Centro de Excelência<sup>29</sup>, local onde acreditamos ser uma instituição de ensino na qual não deva existir falta desses recursos tecnológicos.

Fica aqui, então, um questionamento nosso: como estão as demais escolas que não fazem parte desses Centros de Excelência? Sabemos por nossa experiência em sala de aula

<sup>29</sup> A SEED/SE – Secretaria de Estado da Educação/Sergipe – considera Centro de Excelência as unidades escolares que possuem uma maior infraestrutura: tais como laboratório de informática, internet, quadra poliesportiva, sala de recursos, laboratórios científicos, refeitórios, dentre outros.

que é necessária a utilização desses instrumentos tecnológicos que acompanham o material, aqui como foco o *El arte de leer español*. Neste caso específico, o CD do professor para trabalhar atividades, a fim de desenvolver habilidades linguísticas, no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Sabemos que muitas dessas atividades contidas no LD estão vinculadas ao uso desses recursos didáticos, inclusive, o acesso à internet.

No Guia do PNLD (2012, p. 24), em uma seção destinada à obra *El arte de leer español*, encontramos a seguinte passagem que corrobora nossa reflexão.

As atividades de compreensão oral estão incluídas na seção *¡Escucha!* do Manual do Professor, mas, no Livro do Aluno, aparecem indicados com o desenho de um alto-falante. A coleção oferece atividades de compreensão auditiva global, bem como sugestões de fontes de outros materiais para que o professor possa ampliar as tarefas de compreensão auditiva. (Guia de Livros Didáticos PNLD)

Verificamos, com base nas informações relatadas acima, que muitas das atividades contidas no LD deixam de ser abordadas em sala de aula, devido a essa falta de recursos disponíveis que contemplem destrezas, como a compreensão auditiva presente no CD de áudio que acompanha o LD, por exemplo.

No tocante aos materiais didáticos que os professores-participantes utilizam em ambiente escolar, além do LD disponível, recebemos as seguintes respostas:

Professor	Resposta
<b>P1</b>	<i>Uso periódico dos países hispânicos, com frequência.</i>
<b>P2</b>	<i>Datashow, aparelho de som e internet.</i>
<b>P3</b>	<i>Eu utilizo, geralmente, pesquisas de outros jornais hispânicos. Eu também busco utilizar como material didático o conhecimento cultural do aluno. Se ele tem algum conhecimento na área de Geografia, sobre os países que falam espanhol eu procuro explorar isso com pesquisas na internet, trazendo notícias novas, além do LD, trago também bastante canção, gosto de trabalhar muito com música com eles.</i>

Quadro 9: Materiais complementares usados em ambiente escolar. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Por sua vez, no que diz respeito à nossa escolha por professores que utilizem somente o LD *El arte de leer español*, ressaltamos que não é nosso objetivo fazer uma análise do LD em si, mas sim trazer uma reflexão sobre a utilização dessa ferramenta em sala de aula. O número reduzido de professores entrevistados em nossa pesquisa deve-se ao fato de que alguns não se dispuseram ou mesmo não encontraram tempo para participar desta pesquisa.

Assim, ao observarmos o quadro acima descrito, é possível verificarmos que os materiais utilizados são bem semelhantes. Sobre os materiais que permitem o desenvolvimento das aulas de ELE, os docentes responderam que trabalham com outros recursos didáticos, além de gêneros textuais, como: jornais (periódicos), revistas, músicas na língua-alvo, dentre outros. O que condiz com recomendações dos OCEM e PCNs. Sabemos que a utilização desses recursos permite uma mostra de textos autênticos para os alunos. Essa variedade de materiais colabora no entendimento e aceitação de outras culturas.

O ensino deve revestir-se de cunho prático em todas as suas partes constitutivas, e, embora o LD não contemple as demais habilidades linguísticas é papel do professor, buscar outros elementos que agreguem conhecimento àquela comunidade discente. Além, de adaptá-los e melhorá-los para o trabalho didático-pedagógico em ambiente da sala de aula.

Quando perguntamos se os materiais didáticos satisfazem às necessidades dos professores-participantes em sala de aula ou precisam ser adaptados obtivemos tais respostas:

PROFESSOR	RESPOSTAS
<b>P1</b>	<i>Certamente, precisam ser adaptados ao universo textual e cultural do aluno-leitor.</i>
<b>P2</b>	<i>Com relação ao uso sim, mas logisticamente não, pois com uma aula em cada turma a organização desse material toma muito tempo.</i>
<b>P3</b>	<i>Todos eles precisam ser adaptados, até mesmo pelo nível de conhecimento dos alunos. Os materiais seguem uma linha, onde nós diríamos assim, que eles pré-estabelecem o nível de conhecimento, só que não é a</i>

	<i>forma como a gente tem que preparar esse aluno para saber estudar com esse livro didático.</i>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 10: Nível de satisfação dos professores com relação aos livros didáticos. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Mais adiante, quando pedimos aos professores para que contassem um pouco da experiência com o LD selecionado em sala de aula, e que a partir dessa experiência pontuassem os pontos positivos e negativos imbricados no processo, relataram as seguintes opiniões:

<b>PROFESSOR</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>P1</b>	<i>O uso do livro didático “El arte de leer” trouxe pontos positivos à aprendizagem de E/LE. Entre os pontos positivos, cito: o despertar pelo interesse da leitura, o acesso à comunicação em E/LE de forma mais participativa, na qual o aluno e o professor interagem em busca da construção do sentido que consta no texto e que possa inferir dele.  Como pontos negativos, sentimos a ausência do fomento na habilidade oral, deixando muito a desejar. Por isso, trago sempre um material de incentivo à oralidade em E/LE.</i>
<b>P2</b>	<i>Estou de acordo com o professor anterior no que se refere ao foco em textos e não somente em aspectos gramaticais. No entanto, ele é inviável para a realidade da escola devido ao pouco tempo para trabalhá-lo e os tipos de atividades que apresenta: textos longos, às vezes com temas que não</i>

	<i>chamam a atenção do aluno, perguntas abertas que impossibilitam sua correção por causa do grande número de alunos em sala e o pouco tempo, aspecto gramatical apresentado em formas de tópicos sucintos.</i>
<b>P3</b>	<i>Posso citar como ponto negativo que os alunos não se encontram no mesmo nível do LD e como ponto positivo é que trabalharei futuramente com o livro “El arte de leer”.</i>

Quadro 11: Experiência dos professores com o livro didático: pontos positivos e negativos. Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

O professor-participante 2 quando diz que está “de acordo com o professor anterior no que se refere ao foco em textos e não somente em aspectos gramaticais”, refere-se ao professor que estava ocupando o cargo anteriormente.

Por fim, quando os professores foram questionados sobre os pontos positivos e negativos oriundos da experiência com o LD, percebemos que o uso de textos em sala de aula é uma rotina, e o sentimento da falta da oralidade é sempre lembrada pelos professores de língua, não somente para esses três professores entrevistados, nem para esses materiais apenas, mas é uma prática muito comum deixando muitas vezes de lado a oralidade. Isso se deve a uma questão muito debatida nos dias atuais, na qual se coloca um ensino voltado exclusivamente para aprovações no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – que tem como foco avaliar a compreensão leitora dos alunos que estão concorrendo por uma vaga no ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES

Ao longo da nossa investigação, buscamos discutir sobre políticas linguísticas no contexto do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), pensando no papel que essa língua representa na Educação Básica, perpassando a problemática da distribuição e utilização dos livros didáticos de E/LE em escolas públicas. Iniciamos apresentando as bases teóricas para nossa pesquisa, no âmbito das políticas linguísticas. No segundo momento, intentamos contextualizar, de uma forma sucinta, o ensino do espanhol no Brasil, informações que auxiliaram na compreensão do processo histórico pelo qual o ensino de línguas estrangeiras passou no Brasil, e, de forma mais específica, o percurso transcorrido pelo ensino de espanhol. No terceiro momento, tratamos de alguns conceitos no que diz respeito aos LD, além da produção de manuais didáticos de espanhol no Brasil, fazendo associações aos diferentes contextos sociais e políticos da época.

Nesse fito, esses elementos nos serviram para responder a nossa proposta inicial sobre o *status* do ensino do espanhol no nível médio. Esse processo, como vimos, passou por diversas transformações até chegar ao momento atual, no qual se verifica que atingiu um *status* mais definido, no que tange ao E/LE no Brasil.

Em consonância com o exposto, constatamos que o ponto de partida para o aparecimento do ensino de espanhol na escola parece estar datado de 1919, no entanto, somente em 1942 tem sua inclusão nos currículos escolares, agora em forma de lei. Passado todo esse percurso, em 2005 é assinada a Lei 11.161/2005, que obriga as escolas a ofertar o espanhol no Ensino Médio, facultando essa oferta para o Ensino Fundamental. Com a assinatura da Lei, documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação que objetivam nortear a prática do ensino de língua estrangeira na escola, como: PCN, OCEM e PNLD, incluem o espanhol como componente curricular. Verifica-se que, pela primeira vez, uma língua estrangeira institui-se como obrigatoriedade na forma da lei, presente nas OCEM em um capítulo separado das demais LE, fato novo nesse cenário das políticas linguísticas vigentes no Brasil.

À luz das discussões na área das políticas linguísticas, e após considerações acerca dos LD, em nosso quarto capítulo, através dos relatos dos professores, procedemos à análise das opiniões desses professores-participantes.

Esses capítulos anteriores nos levaram a responder a nossa questão problema, levantada na parte introdutória de nossa dissertação: Qual o *status* político do espanhol em

Aracaju/Sergipe e sua relação com a produção de material didático, no âmbito do Ensino Médio?

Graças à distribuição dos livros nas escolas públicas no Estado de Sergipe, os professores de escolas públicas atualmente dispõem de LD para o trabalho em sala de aula, contudo, foi possível verificar que até pouco tempo essa não era a realidade dessas comunidades escolares. Assim, iniciamos a pesquisa apresentando dados sobre a presença do espanhol como língua estrangeira, em Sergipe, o que nos permitiu constatar que houve, de fato, a implementação da referida língua nessas escolas do Estado. Porém, observamos também que alguns problemas ainda persistem e prontamente precisam ser solucionados.

Mais à frente, atingindo nosso propósito de conhecer o ponto de vista desses professores que trabalham diretamente com os discentes, verificamos alguns problemas de ordem política, como a falta de LD em algumas escolas, que, devido ao tempo em que envolve a pesquisa, não foi possível verificar se o fato acontece porque não alcançam o número exato de estudantes ou porque o professor não tem o interesse em utilizar o LD no ambiente da sala de aula.

Levantamos algumas questões importantes, que acreditamos que devem ser mais aprofundadas em outros estudos, como é o caso da problemática do contexto da formação de professores. Questionamo-nos se o professor ao optar por não utilizar os recursos dos quais ele e os alunos dispõem, o livro didático, apresenta alguma dificuldade em trabalhar com esses mecanismos didáticos porque não recebeu uma orientação adequada durante a formação acadêmica. Mesmo passados mais de vinte anos após a pesquisa de Consolo (1990), a colocação do pesquisador parece-nos pertinente, ao afirmar que o professor deve assumir a posição de coautor do LD em seu contexto de trabalho docente.

Porém, as falhas que encontramos no campo da política e do planejamento linguísticos, bem como as condições que propiciaram essa implantação do espanhol, que agora surge em forma de obrigatoriedade às instituições de ensino, consolidaram-se como um dos principais pontos a serem pensados e analisados nessa Dissertação.

Apesar de todos esses eventos relatados, como uma Lei da Obrigatoriedade do espanhol nas escolas, diretrizes das Orientações Curriculares voltadas exclusivamente para o Ensino Médio, distribuição de livros através do Programa do Livro Didático, ainda é possível perceber a desvalorização dada ao seu ensino. Cabem às escolas as mudanças pedagógicas para adaptar as disciplinas ao currículo escolar, de acordo com as leis em vigor. No entanto, quando analisamos a situação atual do espanhol nas escolas, percebemos que a atenção dada

parece ser ínfima quando comparada ao *status* e planejamento que a referida língua vem merecendo.

Ao longo das questões que cerceiam a nossa Dissertação, pudemos encontrar elementos que respondem a nossos objetivos específicos, a saber: relacionar teorias acerca de políticas linguísticas e políticas públicas ao ensino de espanhol como língua estrangeira, obter os dados empíricos concernentes ao ensino de E/LE no Estado de Sergipe, a partir da contextualização do ensino de LE no Brasil, além de coletar opiniões de um dos principais envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem do idioma, o professor. Tomando como referência esses aspectos, acreditamos que nossos objetivos específicos foram alcançados, o que deu embasamento para respondermos a nossa questão principal, a fim de situarmos o cerne da pesquisa.

Sinalizamos que as políticas públicas, de acordo com conceito de Höfling (2001), tais como os PCN, as OCEM e o PNLD, essas últimas duas, no âmbito do ensino de E/LE, inauguradas com a assinatura da Lei 11.161 (BRASIL, 2005) são fundamentais para a promoção do amadurecimento no processo de produção de manuais didáticos. Nesses documentos propõe-se uma mudança significativa no paradigma de ensino no Brasil. Porém, como é evidenciado, apesar de haver políticas já materializadas nesses documentos, o que vemos na prática é preocupante: os livros didáticos, em muitos casos não são utilizados pelos professores e alunos, livros esses que muitas vezes não chegam a essas escolas, ou, quando chegam, não atingem o número ideal de alunos. Ainda há casos cujos livros ficam guardados nas bibliotecas, sem uso efetivo nas salas de aula.

Não se pode negar que a maioria das obras disponíveis hoje no mercado brasileiro apresenta aspectos bastante positivos se comparados aos manuais das décadas de 1980 e 1990, que estavam totalmente desvinculados da realidade sociocultural em nosso país. O reconhecimento das variedades do espanhol que representam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades falantes do espanhol; a preocupação com as realidades socioculturais dos aprendizes brasileiros, através da abordagem de temas que promovem a reflexão do aprendiz quanto às suas diferenças culturais, o que se configura como um ensino de base interculturalista e a presença de atividades com vários gêneros textuais, tipologias de textos, além da utilização de textos autênticos, são apenas alguns pontos importantes que estão presentes nos manuais didáticos que vêm sendo produzidos no Brasil.

No entanto, atentamos para uma maior atenção no âmbito da formação de professores de espanhol no Brasil, pois, embora os manuais didáticos estejam acompanhando esses processos sociais e políticos, percebemos que ainda há muito por fazer. Com base nessa nova

configuração, resta-nos, enquanto professores-pesquisadores, formar professores que sejam capazes de aproveitar essas vantagens que a produção de materiais didáticos traz, aproveitando-os, melhorando-os, aperfeiçoando-os segundo a realidade sociocultural dos principais atores nesse processo de ensino e aprendizagem: o aluno.

Atentamos também para a problemática das políticas públicas no Brasil no que diz respeito ao ensino de línguas na escola pública. Sinalizamos que mesmo ocorrendo as mudanças elencadas ao longo desta Dissertação, contando atualmente com ações de política linguística, não temos uma clareza na sua execução. O espanhol, por lei, é uma língua presente nas escolas de Ensino Médio, porém, seu *status* atual ainda não é considerado importante por muitos. Por vezes o inglês e o francês figuravam como línguas estrangeiras principais a serem ensinadas, mas depois um longo percurso, o espanhol garante seu lugar na Educação Básica, em forma de lei. As políticas públicas apresentam falhas e precisam ser repensadas e melhor definidas.

Neste trabalho de pesquisa não foi possível coletar uma mostra maior de professores, dado o processo de mudança de docentes nas escolas públicas em Sergipe, nesse último ano. Em virtude do concurso público estadual realizado, grandes mudanças ocorreram no cenário do ensino de espanhol em Aracaju, principalmente no âmbito das escolas públicas estaduais. Nosso intuito inicial era realizar uma investigação mais aprofundada das experiências desses docentes, porém, dado o tempo disponibilizado para a pesquisa não foi possível contemplar tais aspectos.

Ao iniciarmos a Dissertação que ora apresentamos, tínhamos como objetivo principal refletir sobre o status do espanhol em Sergipe, no que se refere à política linguística e utilização de materiais didáticos de E/LE. À medida que fomos desenvolvendo nossas reflexões e realizando as leituras de textos indicados para essa tarefa, fomos percebendo que não poderíamos nos ater ao exercício de analisar os materiais didáticos dos quais os professores disponibilizavam, mas sim de como esses professores utilizavam esses materiais, caso dispusessem plenamente desse material. Pesquisas que envolvem a análise dos livros didáticos em si já foram realizadas no Estado recentemente, todavia, pesquisas que tenham o interesse em saber como se dá o trabalho docente em conjunto com esse material ainda não se configurou como foco dessas investigações.

Nesse ponto, esperamos que o presente trabalho de pesquisa científica tenha contribuído no sentido de apresentar algumas discussões em torno do *status* do ensino de espanhol como língua estrangeira, e o manuseio dos materiais didáticos por professores e

alunos de escolas públicas, na cidade de Aracaju. Enfim, acreditamos, que com a análise realizada foi possível atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Elizabeth B. **Cómo se enseña y aprende Español**. Brasil: aproximación a una realidad radiografada. Espanha: Académica Española, 2011
- BARRIOS, G. et alii. Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. In: **Revista Iztapalapa**, Ano 13, n 29, (Janeiro-Junho), p. 177-190, 1993
- BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C.; COSTA, E. **Espanhol: Ensino Médio**. Coleção Explorando o Ensino, Brasília: Ministério da Educação, 2010
- BARROS, Cristiano; Elzimar, COSTA (orgs.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: UFMG, 2012
- BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural de cadeira de Semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 2007
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 529-575
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006. (Coleção Ciências da Educação)
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1988
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: LE. Brasília, 1998
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961
- BRASIL. Congresso. **Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2010
- BUGEL, Talia. O ensino das línguas do Mercosul. In: **Latim American Research Review**, Vol. 47, 2012
- CACHERO LASECA, A. M. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008

CACHERO LASECA, A. M. Pero, ¿Cuántos profesores de español necesita Brasil? In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. n. 18. São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2008. p. 91-104

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 – 2007). São Paulo: PUC, 2007. (Tese de Doutorado)

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007

CALVET, L. J. **Sociolinguística crítica**: uma introdução. São Paulo: Parábola: IPOL, 2002

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In.: **Teoria & Educação**. 2, p. 177-229, 1990

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Educação & pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, 2004

CONSOLO, D. A. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. UNICAMP, 1990. (Dissertação de Mestrado)

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de línguas. In: **Revista Calidoscópico**. Unisinos, vol. 7, nº 1, p. 72-78, 2009

CUNHA, M. J. C; SANTOS, P (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. In: **Revista Hispanista**, nº 27, 2006. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>>. Acessado em: 15 de julho de 2012

**DOCUMENTO SÍNTESE do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras “Carta de Pelotas”**. II ENPLE – ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, Pelotas, Universidade Católica de Pelotas, RG, Brasil, 2000

FARACO, C. A. **A relevância social da Linguística** – Linguagem, teoria e ensino. UEPG, 2007

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasília, Embajada de España en Brasil. 2000. p. 59-80

FRAGA, S. M. R. **Avaliação em Espanhol**: um novo olhar sobre velhas questões. Passo Fundo: UPF, 2003

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUFU, 2004

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

GONZÁLEZ, N. M. **Orientações curriculares e as políticas públicas**. Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/kevcio6ns3ia1/orientacoes-curriculares-e-as-politicas-publicas-04023962C4A11326?types=A&>>. Acessado em: 15/09/2012. 2008

GONZÁLEZ, N. M. Políticas públicas y enseñanza de español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. In: **Revista Signo & Seña**. El español en Brasil: Investigación, enseñanza, políticas. Buenos Aires: UBA, 2009, nº 20

HAMEL, R. H. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Revista Iztapalapa**. México: UAM, 1993, n. 29, v. 13, p. 05-39

HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, Marcos. **Norma Linguística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 97-114

HOBSBAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, V 21, Nº 55, p. 30-41, 2001

JANTUTA, L. **Política linguística e ensino de línguas no SCMB: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à Lei 11.161/05**. UFSM, Santa Maria. (Dissertação de Mestrado), 2010

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

MAR-MOLINERO, C. Derechos lingüísticos, política lingüística y planificación lingüística en el mundo de habla hispana. In: LACORTE, Manoel. **Lingüística Aplicada del Español**. Madrid: Arco Libros, 2007

MATOS, D. C. V. S. **A implementação da Língua Espanhola nas escolas de Sergipe**. I CIPLOM, 2010

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1997

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino do inglês no Brasil (1809-1951)**. São Paulo: UNICAMP, 1999. (Dissertação de Mestrado)

OLIVEIRA, R. S. **Ensino e aprendizagem do Francês** – LE no Estado de Sergipe: realidades e perspectivas. São Paulo: USP, 2002. (Dissertação de Mestrado)

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008

OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003

ORLANDI, E. P. (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas: São Paulo: Pontes, 2007

ORLANDI, E. P. (org.) **Políticas linguísticas na América Latina**. Campinas: São Paulo: Pontes, 1988

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: **Revista Hispanista**. Vol. X n. 37, ano 2009

PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: PARAQUETT, M. **Materiais didáticos de Espanhol**. 2012

PICANCO, D. C. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003

PLAN DEL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR 2010 – 2015. Disponível em: <[www.sic.inep.gov.br](http://www.sic.inep.gov.br)>. Acessado em: 26 set. de 2012

PNLD 2011 – **Programa Nacional do Livro Didático** – Ensino Fundamental. Edital. Brasília: FNDE, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/lista-de-consultas-online>>

PNLD 2012 – **Programa Nacional do Livro Didático** – Ensino Médio. Edital. Brasília: FNDE, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/lista-de-consultas-online>>

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. **A Linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004, p. 11-38

ROCHA, W. A. **Panorama da produção de livros didáticos de espanhol publicados no Brasil entre 1991 e 2008**. São Carlos: UFSCar, 2011. (Dissertação de Mestrado)

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola. In: COSTA, E. G. M (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério de Educação, 2010. v.16

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo, 2010. (Tese de doutorado)

SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009

SILVA, L. M. P. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, J. (Orgs.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005

SPOLSKY, B. Deixe o seu linguista em paz. In.: SILVA, F. L., RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A Linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004, p. 48-52

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e Política de línguas**: Uma História das Ideias Linguísticas. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Unicamp: Campinas, 2006

TOMLINSON, B. & HITOMI, M. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS, 2005

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. In: **Revista Escrita**, número 11, 2010

VARELA, L. **Una mirada a la política lingüística panhispánica**. 2008

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
REALIZADA COM OS PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LETRAS**

**Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana**

**Mestranda: Marialves Silva de Souza**

**IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Formação acadêmica:

Graduação: \_\_\_\_\_ ( ) presencial ( ) à distância

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na área: ( ) 0 – 05 ( ) 06 – 10 ( ) Acima de 11 anos

Faixa etária: ( ) 17-25 ( ) 26-35 ( ) 36-45 ( ) acima de 45

Em quantas escolas você leciona? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você é professor de E/LE? \_\_\_\_\_

**MATERIAL DIDÁTICO:**

1. Qual material didático você utiliza? Você trabalha com algum material didático sugerido pelo PNLD?
2. Quem escolheu esse material?
3. Que critérios foram utilizados para essa escolha?
4. Todos os alunos têm o livro?
5. Quais são os recursos disponíveis para o ensino de espanhol em sala de aula?
6. Além do livro didático, que outro material você usa? Jornal, revistas, internet etc.
7. Os materiais satisfazem às suas necessidades em sala de aula ou precisam ser adaptados?
8. Conte um pouco desta experiência com o livro didático: pontos positivos e pontos negativos.

Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

Observações:

---

---

---

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR 1**

**Dados do Entrevistado:**

Nome: Professor 1

Local: Aracaju, Sergipe.

Data: 04/11/1982

Sexo: feminino

Formação acadêmica:

Graduação: Letras - Espanhol, Licenciatura Plena (presencial)

Instituição: X

Pós-graduação: Lato sensu em Língua Espanhola, Stricto sensu em Letras

Tempo de atuação na área: 13 anos

**ENTREVISTA:**

**Marialves Souza** - Qual material didático você utiliza? Você trabalha com algum material didático sugerido pelo PNLD?

P1 - *Utilizo o El arte de leer. Sim, este livro “El arte de ler” foi contemplado entre os três livros sugeridos pelo PNLD.*

**Marialves Souza** - Quem escolheu esse material?

P1 - *Eu que escolhi.*

**Marialves Souza** - Que critérios foram utilizados para essa escolha?

P1 - *Os critérios para eleição deste livro foram: A) por se tratar de um material didático que enfatizava o ensino da leitura em E/LE, habilidade comunicativa pouco recorrente nos livros de Educação básica no que tange ao ensino do E/LE. B) por apresentar temáticas que perfazem o cotidiano do aluno, como o assunto família, lazer, alimentação, trazendo à tona os elementos da materialidade linguística do espanhol, de forma implícita no texto.*

**Marialves Souza** - Todos os alunos têm o livro? Explique

P1 - *Não. Pois, é um livro para dois alunos, o que significa que nem todos têm disponível um livro didático para si. Tendo, com isso, que negociá-lo entre eles para poder estudar.*

**Marialves Souza** - Quais são os recursos disponíveis para o ensino de espanhol em sala de aula?

P1 - *Os recursos são poucos, por se tratar de uma escola pública, apesar de ser reconhecida por centro experimental de excelência do estado. A disputa para o agendamento de datashow e sala de multimídia é desleal, já que há aproximadamente 45 professores disputando tais recursos. Fato que só podemos disponibilizar de tais recursos quando solicitados com muita brevidade à coordenação, além disso, não é possível agendar por muitos dias, pois, ao fazer isso limitamos a possibilidade de outros professores usarem os recursos, já que há poucos no ambiente escolar.*

**Marialves Souza** - Além do livro didático, que outro material você usa (usava)? Jornal, revistas, internet etc.

P1 - *Uso periódico dos países hispânicos, com frequência.*

**Marialves Souza** - Os materiais satisfazem às suas necessidades em sala de aula ou precisam ser adaptados?

P1 - *Certamente, precisam ser adaptados ao universo textual e cultural do aluno-leitor.*

**Marialves Souza** - Conte um pouco desta experiência com o livro didático: pontos positivos e pontos negativos.

P1 - *O uso do livro didático “El arte de leer” trouxe pontos positivos à aprendizagem de E/LE. Entre os pontos positivos, cito: o despertar pelo interesse da leitura, o acesso à comunicação em E/LE de forma mais participativa, na qual o aluno e o professor interagem em busca da construção do sentido que consta no texto e que possa inferir dele.*

*Como pontos negativos, sentimos a ausência do fomento na habilidade oral, deixando muito a desejar. Por isso, trago sempre um material de incentivo à oralidade em E/LE.*

**Duração da entrevista:** 16 minutos.

#### **Observações:**

A pesquisa ocorreu mediante anotação das respostas, por problemas de ordem técnica referentes ao gravador de som.

**APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O PROFESSOR 2**

**Dados do entrevistado:**

Nome: Professor 2

Local: Aracaju-SE

Data: 27/08/1985

Sexo: masculino

Formação acadêmica:

Graduação: Letras Espanhol (presencial)

Instituição: X

Pós-graduação: Especialização em Língua Espanhola, Mestrado em Letras (em andamento)

Tempo de atuação na área: 7 anos

**ENTREVISTA:**

**Marialves Souza** - Qual material didático você utiliza? Você trabalha com algum material didático sugerido pelo PNLD?

P2 - *“El arte de leer”.*

**Marialves Souza** - Quem escolheu esse material?

P2 - *O professor contratado pelo Estado que trabalhava na escola antes da minha lotação na mesma.*

**Marialves Souza** - Que critérios foram utilizados para essa escolha?

P2 - *Segundo conversa com o antigo professor, o material foi escolhido por focar no trabalho com textos e não estar centrado somente em contextos gramaticais.*

**Marialves Souza** - Todos os alunos têm o livro? Explique.

P2 - *Sim. O governo do estado disponibiliza o material para todos.*

**Marialves Souza** - Quais são os recursos disponíveis para o ensino de espanhol em sala de aula?

P2 - *Lousa branca, pincel, livro, data-show, DVD, aparelho de som e computador.*

**Marialves Souza** - Além do livro didático, que outro material você usa? Jornal, revistas, internet, etc.

P2 - *Data-show, aparelho de som e internet.*

**Marialves Souza** - Os materiais satisfazem às suas necessidades em sala de aula ou precisam ser adaptados?

P2 - *Com relação ao uso sim, mas logisticamente não, pois com uma aula em cada turma a organização desse material toma muito tempo.*

**Marialves Souza** - Conte um pouco desta experiência com o livro didático: pontos positivos e pontos negativos.

*P2 - Estou de acordo com o professor anterior no que se refere ao foco em textos e não somente em aspectos gramaticais. No entanto, ele é inviável para a realidade da escola devido ao pouco tempo para trabalhá-lo e os tipos de atividades que apresenta: textos longos, às vezes com temas que não chamam a atenção do aluno, perguntas abertas que impossibilitam sua correção por causa do grande número de alunos em sala e o pouco tempo, aspecto gramatical apresentado em formas de tópicos sucintos.*

**Duração da entrevista: 13 minutos**

**Observações:**

A pesquisa ocorreu mediante anotação das respostas, por problemas de ordem técnica referentes ao gravador de som.

## **APÊNDICE D – ENTREVISTA COM O PROFESSOR 3**

**Dados do entrevistado:**

Nome: Professor 3

Local: Aracaju-SE

Data: 27/08/1985

Sexo: masculino

Formação acadêmica:

Graduação: Letras Português/Espanhol (à distância)

Instituição: X

Pós-graduação: Especialização em Língua Espanhola

Tempo de atuação na área: 3 anos

**ENTREVISTA:**

**Marialves Souza** - Qual material didático você utiliza? Você trabalha com algum material didático sugerido pelo PNLD?

P3 - *Sim. Hoje pelo Centro de Excelência uso El arte de leer, porém eu ainda não utilizo ele em sala de aula pelo nível em que ele está e o nível em que os alunos se encontram em sala de aula, já que aqui é optativa então eu tenho principalmente nos terceiros anos alunos que nunca viram o espanhol, e agora nesse último ano optaram pelo espanhol, então eu estou dando base com a condição de pegar e avançar nele.*

**Marialves Souza** - Quem escolheu esse material didático?

P3 - *A professora antiga do Centro de Excelência.*

**Marialves Souza** - Todos os alunos têm o livro didático?

P3 - *Hoje, sim.*

**Marialves Souza** - Quais são os recursos disponíveis para o ensino de espanhol em sala de aula?

P3 - *Aqui no Centro de Excelência nós temos algumas dificuldades quando se refere a recursos didáticos em termos de Laboratório de Informática, porém nós temos uma sala de multimídia, onde temos DVD, mas especificamente os Laboratórios de Informática já são utilizados para as aulas de informática, então fica difícil um professor de outra disciplina poder programar alguma coisa para utilização desse Centro.*

**Marialves Souza** - Além do LD que outro tipo de material você utiliza? Jornal, revista?

P3 - *Eu utilizo geralmente pesquisas de outros jornais hispânicos. Eu também busco utilizar como material didático o conhecimento cultural do aluno. Se ele tem algum conhecimento na área de Geografia, sobre os países que falam espanhol eu procuro explorar isso com pesquisas na internet, trazendo notícias novas, além do LD, trago também bastante canção, gosto de trabalhar muito com música com eles.*

**Marialves Souza** - Os materiais didáticos satisfazem as suas necessidades na sala de aula ou precisam ser adaptados?

P3 - *Todos eles precisam ser adaptados, até mesmo pelo nível de conhecimento dos alunos. Os materiais seguem uma linha, onde nós diríamos assim, que eles pré-estabelecem o nível de conhecimento, só que não é a forma como a gente tem que preparar esse aluno para saber estudar com esse livro didático.*

**Marialves Souza** - Conte um pouco desta experiência com o livro didático. Pontos positivos e pontos negativos.

P3 - *Posso citar como ponto negativo que os alunos não se encontram no mesmo nível do LD e como ponto positivo é que trabalharei futuramente com o livro “El arte de leer”.*

**Duração da entrevista: 9 minutos**

**Observações:**

A pesquisa foi realizada mediante gravação da entrevista. Posteriormente, procedeu-se à transcrição dos relatos do professor-participante.

**ANEXO**

# El arte de leer **Español**

*Contacto*



PNLD  
2012  
2013  
2014



**FNDE**  
MINISTÉRIO  
DA EDUCAÇÃO

VENDA PROIBIDA

LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL

**1**  
volume

CÓDIGO DO LIVRO:	TIPO:
<b>25044C2501</b>	<b>L</b>

ENSINO MÉDIO

Deise Cristina de Lima Picanço  
Terumi Koto Bonnet Villalba