

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**Política e planejamento lingüísticos para o MERCOSUL:
uma análise dos livros didáticos de espanhol usados em Alagoas**

Arcélio Alves Fortes

Recife
2004

**Política e planejamento lingüísticos para o MERCOSUL:
uma análise dos livros didáticos de espanhol usados em Alagoas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

Arcélio Alves Fortes

**Política e planejamento lingüísticos para o MERCOSUL:
uma análise dos livros didáticos de espanhol usados em Alagoas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial do grau de Mestre em Lingüística.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Judith Chambliss Hoffnagel

2004

Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Maria Gorete de Araujo Gama CRB/4ª n.982
RIBEIRO, Antônia M. de C. M. **AACR2**: descrição e pontos de acessos. 1.ed. rev. – Brasília : Ed. da Autora, 1995.

F738p Fortes, Arcélio Alves (18/10/1976 –
Política e planejamento lingüísticos para o MERCOSUL: uma análise dos
livros didáticos de espanhol usados em Alagoas / Arcélio Alves Fortes. –
Recife : O Autor, 2004.
121f. : tab., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC, 2004.

Inclui bibliografia

1.Sociolingüística aplicada – MERCOSUL. 2. Política da língua.

3.Planejamento da língua. I. TÍTULO

81'272:339.5 CDU (c1997)

410 CDD (1959)

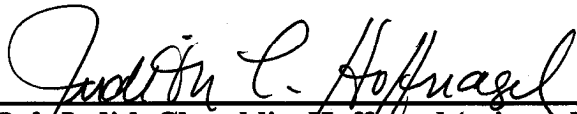
* Nenhuma parte deste documento pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do Autor. Conforme Lei nº.9.610, de 19 de fevereiro de 1998 (Lei dos Direitos Autorais). Contato com o Autor através do e-mail: alfor@ig.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**Política e planejamento lingüísticos para o MERCOSUL: uma
análise dos livros didáticos de espanhol usados em Alagoas**

ARCÉLIO ALVES FORTES

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Judith Chambliss Hoffnagel (orientadora – UFPE)


Prof. Dr. Vicente Massip Vicano (UFPE)


Prof. Dr. Maria Inez Matoso Silveira (UFAL)

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras e Lingüística
da Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE) como requisito parcial do grau
de Mestre em Lingüística.

DEDICATÓRIA

Para todos que acreditam que nosso país possa desenvolver uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

- A Deus que nos sustém e que me guiou durante toda essa jornada;
- A Judith Hoffnagel, minha orientadora, pela demonstração de força, competência, serenidade, compreensão, compromisso e pela verdadeira formação acadêmica adquirida neste dois anos de convivência;
- Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras que sempre se mostravam compromissados na aprendizagem e no nível acadêmicos dos alunos;
- A Eraldo e Diva que certamente são considerados verdadeiros anjos na difícil jornada deste curso;
- A Abuêndia Padilha que em minha “torta” chegada a UFPE me recebeu com muito incentivo;
- Aos Professores Alfredo Cordiviola e Miguel Espar pela atenção e interlocução antes e durante o Mestrado;
- Ao Professor Vicente Massip que durante o Curso de Especialização em Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras que me incentivou a concorrer às vagas do Mestrado e a desenvolver um estudo em Língua Espanhola – minha grande paixão;
- A Família Barros – Adélia, Rosa, Christiano, Juliana e Karine – que sempre estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis;
- A Glória Amaral e família pelo grande apoio recebido em sua querida Bahia;
- Aos colegas de Mestrado – in memoriam Sandra – que devido a diversos motivos não pudemos estar tão próximos quanto gostaríamos, mas que sabemos que esta distância não é vencida pela compaixão, companheirismo e respeito que sentimos uns pelos outros;
- Aos amigos de Maceió, Prof. Dr. Francisca Santos, Inês Matosso, Delia Ortiz por todo apoio;
- A FAFICA – Salete Patriota, Ivandison Costa e Socorro Valois - pelo incentivo para a conclusão deste curso.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo constatar se o Brasil desenvolve alguma política ou planejamento lingüístico para a integração com seus parceiros comerciais do MERCOSUL através da análise de livros didáticos de espanhol produzidos no país e usados em Alagoas, mais precisamente na cidade de Maceió. Para alcançar este objetivo selecionamos as quatro coleções de livros didáticos de língua espanhola mais usadas na rede privada de ensino no nível médio: *Español sin frontera* da editora Scipione, *Español hoy* editado por Scipione e Anaya, *Expansión: Español en Brasil* publicado pela FTD e *Mucho: Español para brasileños* editado pela Moderna. Para a análise do *corpus*, usamos conceitos da Lingüística Aplicada (LEFFA, 1999), Lexicologia (LIPSKY, 1994), Análise do Discurso (ORLANDI, 1988), Política Educacional (HOFFLING, 2001) e Direito Constitucional (CF, 1988). Analisamos quantitativamente o aparecimento de variantes lingüísticas, temas culturais e menções de palavras que reportassem tanto a Espanha quanto aos países hispano-falantes pertencentes ao MERCOSUL para comprovar a aproximação de nosso país com Argentina, Paraguai e Uruguai. Constatou-se que as coleções *Español sin fronteras*, *Español hoy* e *Expansión: Español en Brasil* não propiciavam ao aluno brasileiro a aproximação com os países do Mercado Comum do Sul em contraponto com a coleção *Mucho: Español para brasileños* que, conforme suas autoras propõem, busca com que o estudante brasileiro conheça melhor seus vizinhos continentais.

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo de constatar si Brasil desarrolla alguna política o plano lingüístico para la integración con sus compañeros comerciales de MERCOSUL a través del análisis de libros didácticos de español producidos en el país y usados en Alagoas, más precisamente en la ciudad de Maceió. Para alcanzar este objetivo seleccionamos las cuatro colecciones de libros didácticos de lengua española más usadas en la red privada de enseñanza en el nivel medio: *Español sin frontera* da editora Scipione, *Español hoy* editado por Scipione y Anaya, *Expansión: Español en Brasil* publicado por FTD y *Mucho: Español para brasileños* editado por Moderna. Para el análisis de *corpus*, usamos conceptos de Lingüística Aplicada (LEFFA, 1999), Lexicología (LIPSKY, 1994), Análisis del Discurso (ORLANDI, 1988), Política Educacional (HOFFLING, 2001) y Derecho Constitucional (CF, 1988). Analizamos cuantitativamente el aparecimiento de variantes lingüísticas, temas culturales y menciones de palabras que reportasen tanto a España cuanto a los países hispano-hablantes que pertenecen a MERCOSUL para comprobar la aproximación de nuestro país con Argentina, Paraguay y Uruguay. Se constató que las colecciones *Español sin fronteras*, *Español hoy* e *Expansión: Español en Brasil* no propiciaban al alumno brasileño la aproximación con los países del Mercado Común del Sur en diferentemente de la colección *Mucho: Español para brasileños* que, conforme sus autoras proponen, busca con que el estudiante brasileño conozca mejor sus vecinos continentales.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: O ensino de línguas no império em horas de estudo.....56

TABELA 2: O ensino de línguas na LDB de 1961 em horas de estudo.....60

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Español sin frontera vol. 1	90
QUADRO 2: Español sin frontera vol. 2	90
QUADRO 3: Español sin frontera vol. 3	91
QUADRO 4: Español hoy vol. 1	95
QUADRO 5: Español hoy vol. 2	95
QUADRO 6: Expansión: español en Brasil vol. Único	98
QUADRO 7: Competências e Habilidades Específicas	100
QUADRO 8: Mucho: español para brasileños vol. 1.....	103
QUADRO 9: Mucho: español para brasileños vol. 2	103
QUADRO 10: Mucho: español para brasileños vol. 3	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAIS	19
1.2. Planejamento educacional	23
1.3. Política e planejamento educacional no Brasil	27
1.4. A Política e o planejamento educacional para o MERCOSUL	30
CAPÍTULO 2: POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICOS PARA APROXIMAÇÃO DAS AMÉRICAS PORTUGUESA E ESPANHOLA	34
2.2. Planejamentos e políticas lingüísticas frente a seu mais comum objeto de trabalho: as variantes lingüísticas	40
2.3. Custo-benefícios	45
2.4. Aceitabilidade do planejamento	49
2.5. Política e planejamento lingüístico para a língua espanhola no Brasil: tentativas de uma política plurilingüística para a rede oficial de ensino	51
CAPÍTULO 3: HISTOTIOGRAFIA DO LIVRO DIDÁTICO	55
3.2. Livro didático: conceito, uso, avaliações e críticas	64
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA ADOTADA PARA A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA USADO EM ALAGOAS	76
4.2. Da escolha dos livros didáticos	76
4.3. Da escolha das escolas	78
4.4. As variantes lingüísticas	80
4.5. Os temas textuais dos livros analisados	84
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	87
5.2. Análise dos livros	88
5.3. Comparações entre as coleções	105
CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

INTRODUÇÃO

O final do século XX e o começo do século XXI são marcados por profundas mudanças nos mais diversos campos de atuação humana que vão desde a criação de diversos campos das ciências até a integração mercadológica de extensão continental. No entanto, todas essas mudanças não fogem a dois campos de atuação aos quais a humanidade se vê em grandes embates desde a formação da concepção de sociedade, isto é, a humanidade na maioria das ocasiões se detém às relações econômicas e as relações de desigualdades sociais causadas por aquelas.

Este é o ponto de partida desta dissertação, ou seja, as relações de desigualdades promovidas pelo sistema econômico tanto local como global – também se pode dizer glocal – que geram a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas para, se não sanar os problemas, atenuá-los de forma mais eficiente possível. *Política e planejamento lingüísticos para o MERCOSUL: uma análise dos livros didáticos de espanhol usados no estado de Alagoas* nasce de nossa observação de que alguns livros didáticos (LD) de espanhol publicados no Brasil por editoras brasileiras não tentam aproximar o Brasil com seus vizinhos territoriais e nem mesmo com seus parceiros comerciais que em acordo tentam uma maior aproximação nos mais diversos campos de atuação social, jurídico e econômico.

Considerando esse pressuposto, buscamos eleger itens que pudessem indicar a distância do Brasil com seus vizinho latino-americanos a partir da questão: Que políticas lingüísticas são desenvolvidas no Brasil para que a integração educacional proposta pelo MERCOSUL seja alcançada?

Para tentar responder essa questão partimos do objeto de observação supracitado: o livro didático de língua espanhola. Nos livros didáticos buscamos primeiramente os itens mensagens veiculadas através de texto e menções de palavras que reportassem tanto a matriz espanhola

quanto aos países pertencente ao MERCOSUL. Procuramos também um terceiro item que diz respeito à norma lingüística utilizada nos LD analisados para constatar se esta norma se aproximava mais a norma usada na Espanha ou a norma usada nos países que formam a bacia do Prata.

Por termos este três itens como pontos de análise, buscamos constatar nos LD selecionados se o Brasil já tenta de forma concreta se aproximar dos países do MERCOSUL no âmbito educacional ou se ainda mantém a velha formula de inspiração na Europa ou nos Estados Unidos da América.

A partir desta verificação ficaria mais fácil averiguar se as políticas sociais, nas quais estão embutidas as políticas educacionais e as políticas lingüísticas para as línguas estrangeiras (LEs), estão realmente surtindo o efeito esperado para a integração educacional proposta pelos países membros do Mercado Comum do Sul.

Para tanto, nos fundaremos em diversas áreas do conhecimento ligadas às Ciências Sociais, dentre as quais podemos citar a Lingüística: Geraldi (1993), Lado (1972), Leffa (1999), Lopes (1997) e Orlandi (1988) dentre outros; Educação: Carmagnani (1999), Souza (1999); Política: Hoffling (2001), Farhat (1996) e Direito com os postulados da Constituição Federal do Brasil (1988) e os acordos assinados e resoluções adotadas pelos Presidentes das Repúblicas e Ministros da Educação que fazem parte do MERCOSUL bem como os pareceres do Senado da República brasileira.

Desta feita, organizamos esta dissertação partindo de um macro universo para um micro universo, isto é, partimos do conceito de política geral para os conceitos da política econômica e social, destes conceitos nos centramos no conceito de política educacional e mais especificamente de política educacional para LEs no Brasil, perfazendo assim o primeiro capítulo.

O segundo capítulo estreita mais o âmbito da pesquisa se centrando basicamente nos conceitos de política e planejamento lingüísticos

delimitando-se o campo de atuação de ambos, bem como o fatores que podem proporcionar a elaboração de uma política e um planejamento lingüístico eficaz.

Ainda no segundo capítulo fazemos as interações desta área com as LEs e as relações interculturais entre os povos visando aos processos integrativos não somente nas técnicas lingüísticas e educacionais, mas como um dos elementos capazes de proporcionar uma diminuição do preconceito existente contra algumas nações consideradas com não-espelho econômico e cultural. Estes processos interativos entre política lingüística e relações interculturais podem promover também um aumento na capacidade do desenvolvimento de uma política de aproximação – talvez o termo adequado seja integração – dos povos a caminho da paz mundial.

O terceiro capítulo versa sobre o LD mediante seu conceito e sua historiografia no Brasil através das diversas Leis de Diretrizes e Bases que este país já teve, bem como a aclimação de LD de língua estrangeira (LE) através de pesquisas sobre a política de ensino de LE desde época do império até o final do século XX no Brasil. Versa também sobre o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto à importância da LE no Brasil, através da Lei Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, e suas repercussões no desenvolvimento do ensino das LE – mais especificamente da língua espanhola – em nossa nação.

A historiografia do LD através das LDB nacionais visa demonstrar os processos sociais e ideológicos que norteiam ainda hoje a política de adoção e distribuição dos manuais didáticos tanto para a rede pública quanto particular de ensino. A focalização dos LD de LEs – principalmente os de língua espanhola – demonstra em grande parte o não-reconhecimento social que esta área de conhecimento tem em nossa sociedade, bem como uma política educacional desastrosa quanto ao processo de ensino/aprendizagem no que diz respeito ao número de hora/aulas, assim como o fato de não se analisar os manuais presentes no

mercado editorial e a não-distribuição deste LD para os alunos da rede pública de ensino.

O quarto capítulo delimita o campo de atuação da pesquisa quanto à rede e o nível de ensino, a seleção de professores mediante a titulação apresentada e a seleção dos manuais bem como o número de tomos analisados. Delimita também a eleição de uma norma lingüística, devido às variações, fonológica, morfossintática e lexical da língua espanhola na região do Prata a ser adotada como parâmetro frente a norma lingüística tida como oficial na Espanha.

A rede e o nível de ensino escolhidos foram a particular e o nível médio, pois a rede pública não distribui manuais de LE para seus alunos, bem como no nível fundamental é fato a quase não existência de ensino de língua espanhola devido a falta de um número maior de profissionais no mercado alagoano, e, sobretudo, a tradição de ensino da língua inglesa tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental.

A norma lingüística adotada para o MERCOSUL foi a advinda da capital Buenos Aires devido ser esta, tanto lingüística como historicamente, uma forte influência em toda a região do Prata. Isto não invalida as idiosincrasias de cada país, porém permite que em meio a grandes variações existentes se eleja uma norma para uma melhor comunicação e aproximação entre os países da América do Sul falantes de espanhol pertencente ao MERCOSUL com a América lusa representada unicamente pelo Brasil.

O quinto e último capítulo demonstra, quantitativamente, as variantes lingüísticas da norma eleita para os países do Prata e a norma lingüística oficial espanhola, assim como, quantitativamente também, as referências culturais tanto dos países pertencentes ao MERCOSUL como também a Espanha.

Para este estudo foram selecionadas quatro coleções de LD de língua espanhola para brasileiros e editadas no Brasil utilizadas nas escolas

particulares de Alagoas. Nas análises de cada coleção são apresentados pequenos comentários a respeito do que foi encontrado e um último comentário sobre as comparações entre as quatro coleções averiguadas.

Esperamos constatar que o Brasil tenha implementado uma política lingüística de aproximação com os países pertencentes ao Mercado Comum do Sul através das publicações dos livros didáticos de língua espanhola direcionados para o ensino de estudantes brasileiros. Uma política lingüística que privilegie a pluralidade cultural de acordo com os acordos feitos entre os países membros e que possibilite ao aluno do ensino médio a se situar dentro da América do Sul e não somente visualizar os problemas e desenvolvimento do hemisfério norte.

Capítulo 1

POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAIS

O desenvolvimento social depende intimamente das posturas políticas, econômicas e sociais que são necessárias para a resolução dos problemas que são encontrados nas diversas esferas de ação dos Estados nacionais. Dentre estes problemas pode-se citar o controle inflacionário, os problemas de gerenciamento da saúde, a distribuição de renda, a grande massa de desemprego e os problemas educacionais quanto à oferta para o povo.

A resolução de todos estes problemas está intimamente ligada ao conceito de política e suas subdivisões. Para tanto, cabe-nos definir os conceitos de política, política pública, política social e política educacional para delimitar a macro-área de atuação de um plano de desenvolvimento educacional de acordo com o que é postulado na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no artigo 214, que exprime:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I- erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- melhoria da qualidade do ensino;
- IV- formação para o trabalho;
- V- Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Não se trata aqui de um estudo acerca de uma política pública de direcionamento educacional como possa parecer em primeira instância, mas sim de uma breve introdução à política educacional brasileira para chegarmos a um possível desenvolvimento de uma política lingüística que propicie uma melhor integração do Mercado Comum do Sul.

Entendemos por política, de acordo com Farhat (1996: 756):

(...) ora uma ciência, ora uma arte de como governar (...) o tema é exercido como a arte do possível, ou seja, daquilo que pode ser feito de acordo com as circunstâncias de tempo, lugar e pessoas em contraponto com a arte do necessário, isto é, aquilo que deve ser feito independentemente das limitações do presente.

Como arte ou ciência de governar, a política assume para si a responsabilidade de manutenção da situação e de consolidação do conceito de Estado na prática. Para manutenção do conceito de Estado é necessário que o governo desenvolva tanto políticas que sejam de cerceamento como as práticas judiciais de vontade da coletividade contra a individualidade e as políticas econômicas que podem em algum momento promover situações desagradáveis para a população em geral, quanto políticas sociais que tentam sanar alguns efeitos colaterais das políticas de cerceamento.

Sandroni (1989: 243) define política econômica como:

Conjunto de medidas tomadas pelo governo de um país com o objetivo de atuar e influir sobre os mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens e serviços. (...) essas medidas obedecem a critérios de ordem política e social”.

O alcance e a medida de uma política econômica variam de país para país dependendo do grau de diversificação de sua economia, da natureza, do regime social e dos níveis de atuação dos grupos de pressão.

As políticas econômicas podem ser classificadas em:

- Estruturais: voltadas para a modificação das estruturas econômicas do país.
- Estabilização: que visa à recuperação de desequilíbrios ocasionais.
- Expansão: que tem por objetivo a manutenção ou a aceleração do desenvolvimento econômico.

As políticas econômicas são ligadas numa ou mais correntes de pensamentos econômicos e liga-se a critérios políticos e ideológicos.

Política social vem a ser, de acordo com alguns estudiosos, parte da política geral de um governo que tenta sanar alguns desvios proporcionados por uma política, situação econômica e social que determinado povo sofre devido às diferenciações sociais a que todo o

sistema político-social, seja capitalista ou socialista, está exposto. Esta subárea da política é um dos investimentos da população nas políticas econômicas desenvolvidas para a consolidação de qualquer Estado nacional.

As relações entre estas duas subáreas da política são bastante complexas, uma vez que as duas se complementam na medida em que sem uma determinada estrutura do desenvolvimento social nenhum governo mundial poderá produzir, controlar com qualidade os bens e serviços que compõem as riquezas econômicas. Em contrapartida, a realização de políticas sociais sem um retorno a curto e médio prazo pode comprometer as contas públicas e até mesmo privadas de qualquer nação, podendo levar a uma situação de exigüidade de recursos que em longo prazo se sentirá nos programas sociais em existência.

Além dessa possibilidade de equilíbrio e desequilíbrio entre políticas sociais e políticas econômicas, que não é de interesse desta dissertação, nos centramos no conceito de política educacional a qual está dentro das políticas sociais desenvolvidas pelo governo brasileiro.

A Constituição brasileira é bem clara ao afirmar em sua seção relativa aos deveres do Estado:

São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (art. 6)

A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao plano desenvolvimento da pessoa, seu preparado para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art.205)

Sendo a educação um dever do Estado, faz-se necessário à definição de uma política educacional que dê um norteamento para as ações que o Estado deseje serem desenvolvidas, ou seja, os objetivos definidos no Artigo 214 da Constituição Federal da República do Brasil.

Porém, cabe-nos perguntar: uma política educacional é o mesmo que um planejamento educacional? Quais as diferenças e similaridades entre um conceito e outro?

Entendemos por política educacional o que registra Eloísa de Mattos Hofling:

(...) entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos... (CADERNOS CEDES, 2001: 31).

O fato de a autora pensar que a educação seja uma política pública que não somente é pensada pelo Estado denota que, na formulação de uma política educacional, muitos elementos sociais que não estão vinculados diretamente à educação podem influir sobremaneira no desenvolvimento de uma política educacional em um determinado país. Dentre esses elementos sociais que podem determinar as políticas educacionais, temos as definições de sistema de governo dos diversos tipos de Estados que se encontram como fonte primeira para a definição de uma abordagem educacional. Desse modo, diferentes tipos de sistema de governo, tais como, capitalista, socialista marxista, neoliberal, etc. indicam diferentes modos de se pensar a educação.

Além dos possíveis sistemas de governos adotados pelas nações, que contribuem sobremaneira na formação de uma política educacional, outros fatores de ordem cultural vão construindo os processos de representações, aceitação, rejeição e incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade (Hofling, op.cit). Estes fatores determinam tanto o sucesso quanto o fracasso do planejamento da educação em qualquer país.

Dentre essas formas sociais de se conceber a educação, temos em destaque o papel dos Conselhos Educacionais, que tem poder de veto social quanto às políticas a serem desenvolvidas na área de educação de acordo com o que a sociedade possivelmente espera da ação governamental.

Neste ponto, vemos a necessidade da participação da sociedade organizada nas discussões sobre as decisões, planejamentos e execução da política educacional.

Esta participação, principalmente nos dois últimos tópicos, é necessária, pois é através de uma ação social em conjunto nos atos de planejar e executar que países em desenvolvimento como o Brasil podem obter índices positivos quanto a resultados palpáveis – e não mera propaganda governamental – nos setores sociais da política e não somente na avaliação política da educação.

Por fim, entendemos, de acordo com Hofling (2001), que uma política educacional deve ser um meio de desempenhar um papel importante em relação à democratização da estrutura ocupacional da educação, à formação do sujeito e à formação do cidadão em termos mais significativos do que apenas torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada. Esta formação global do sujeito não deve ocorrer somente na esfera de formação de pessoas para um mercado de trabalho, mas deve propor as noções de cidadania, liberdade, respeito a si e, sobretudo, ao outro.

1.2. Planejamento educacional

O planejamento na área educacional tem a tendência a ser confundido com as políticas educacionais das quais advém. Por isso, torna-se necessário uma definição do que seja planejamento em educação, uma vez que, por sutis diferenças podemos localizar duas ações separadas e focalizar duas premissas dentro do âmbito de atuação de um planejamento geral.

Entendemos por planejamento, de acordo com Martinez (1979: 11):

Em geral, entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização do emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação geral.

Martinez (1979), em sua proposição acima, define planejamento de forma geral que inclui aspectos como: previsão de necessidades, racionalização de recursos, objetivos, prazos determinados, etapas definidas, conhecimento e avaliação da situação geral. Esta proposição visa, via de regra, a uma determinação da situação geral daquilo que se pretende planejar e à definição daquilo que se deseja alcançar. Esta mesma proposição alcança validade quando se trata de educação.

A pretensão de se ter um planejamento para qualquer área de atuação, tanto social quanto econômica, é definir metas tangíveis com esforços racionais para a efetuação concreta das abordagens, sejam elas de qualquer natureza – social, econômica ou política – ligadas a planos superiores – em nosso caso: política educacional.

Centrando-nos mais especificamente no planejamento educacional, vemos que além das preocupações inerentes ao conceito de planejamento geral, leva-se em consideração a atenção na definição de democracia a ser utilizada nas práticas educativas tanto na área social quanto econômica. Desta feita, chega-se a uma definição postulada pelo Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação de Washington (1958 apud Martinez, 1979), definição esta adotada atualmente por todos os países da América:

O Planejamento Integral da Educação é um processo contínuo e sistemático no qual se aplicam e coordenam os métodos de investigação social, os princípios e as técnicas da educação, da administração, da economia e das finanças, com a participação e o apoio da opinião pública, tanto no campo das atividades estatais como privadas, a fim de garantir educação adequada à população, com metas e em etapas bem determinadas, facilitando a cada indivíduo a realização de suas potencialidades e sua contribuição mais eficaz ao desenvolvimento social cultural e econômico.

O planejamento educacional, para Martinez (1979), adota algumas nuances a mais que um planejamento comum, pois tem como meta a formação do cidadão para o mundo, não somente em sua forma econômica, mas também como atuante na cultura.

Essas nuances aparecem em três frentes de ação do planejamento educacional: a administrativa, a sócio-econômica e a técnico-pedagógica. Essas diferentes frentes de trabalhos visam dividir as partes componentes da gestão escolar – aqui denominada como o todo escolar dentro de uma previsão de planejamento e direcionamento de uma nação e não somente dentro do aspecto de gestão escolar dentro das escolas – para uma melhor desenvoltura em atingir as metas delineadas tanto na política quanto no planejamento educacional.

A frente de planejamento administrativo é o processo administrativo de escolher os melhores métodos para satisfazer as determinações políticas e alcançar os objetivos. Essa frente de planejamento talvez seja a que comanda todo o processo de planejamento educacional, pois, é através dela que se norteiam as idéias que serão postas em prática durante todo o processo de educação (Martinez, 1979).

Também é através da frente do planejamento administrativo que a escola, como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1987), transmite o que se deve ou não praticar dentro do setor educacional quanto às práticas de administração, promovendo sanções aos que descumprirem seus norteamentos ideológicos.

A frente de planejamento sócio-econômica define-se como a aplicação dos métodos e técnicas de análise e as previsões das contribuições que o sistema educacional faz no plano de desenvolvimento econômico e social.

Essa frente sócio-econômica compreende, por sua vez, duas vertentes:

1. Econômica propriamente dita: quanto a objetivos métodos e técnicas da educação; e
2. Sociológica: quanto ao papel social da educação.(Martinez, 1979: 17).

É nesta frente de planejamento que ocorrem os diversos conflitos educacionais; pois, de um lado, temos a vertente econômica que postula uma escola direcionada para uma manifestação político-ideológica neoliberal voltada para a implementação de um lucro que seja, ao mesmo tempo, obtido em curto prazo com corte de gasto e aumento de receita – e, em longo prazo, com o melhoramento da formação da classe economicamente ativa da nação.

Por outro lado, temos a vertente sociológica que se preocupa com a formação de cidadãos que sejam voltados ao bem social da nação e do mundo, e também com a formação de pessoas que sejam comprometidas não somente com o crescimento econômico da nação, mas também com o desenvolvimento social da comunidade da qual faz parte. Sobretudo, essa vertente se preocupa com a formação de sujeitos que reflitam sobre sua importância dentro de um contexto de cidadania, direitos humanos, política, cultura, artes, etc.

A terceira vertente do planejamento educacional é a técnico-pedagógica. É a aplicação dos princípios, métodos e técnicas da investigação científica à realidade educacional, a fim de avaliar a situação atual, prever futuras exigências e intervir para alcançar determinados objetivos em prazos definidos com os recursos humanos e materiais disponíveis (Martinez, 1979). Esta vertente põe em prática as duas vertentes anteriores. É nela que se pode presenciar o ato educativo de maneira prática nas escolas, secretarias e conselhos de Educação.

Através dos eixos da investigação, avaliação e intervenção na realidade educacional, essa vertente tenta traçar um perfil do sistema educacional para que as duas outras vertentes possam ter material com que trabalhar dentro de suas perspectivas. Porém, para que possa desempenhar sua função, a vertente técnico-pedagógica necessita de material e recursos humanos adequados para que as relações de ensino/aprendizagem possam mostrar tanto o sucesso quanto o insucesso das relações intra-escolar o que ocasiona a pesquisa e tentativas de soluções de problemas educacionais práticos.

1.3. Política e planejamento educacional no Brasil

A política e o planejamento educacional no Brasil assumem contextos parecidos em sua ação. Estas duas grandes áreas de trabalho encontram-se, via de regra, vinculadas em uma só lei, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de agora em diante LDB, foi aprovada em 1996 sob o número de 9.394/96 e, por ser uma lei de diretrizes, é indicativa e não resolutiva como equivocadamente alguns estudiosos da educação postulam (Souza e Silva, 1997).

Como é uma norma infraconstitucional, a LDB deve estar sempre em consonância com a Carta Magna do país. Essa consonância é vista de modo palpável nos ajustes da LDB quanto às situações reais da educação em nosso país como aquelas dos recursos humanos e materiais, do desenvolvimento docente e discente, da regularização do ensino público e privado no país, das diferenças entre regiões que podem ocasionar mudanças na didática usada em sala de aula, etc.

Quanto à política e o planejamento educacional, Santos & Silva (1997:03) são categóricos em afirmar:

Da ação conjunta do texto constitucional e do contexto da Lei de Diretrizes e Bases nascem a política e o planejamento educacional, e depende o dia a dia do funcionamento das redes escolares de todos os graus de ensino.

Este fato de vinculação de lei menor à lei maior determina o fato da LDB definir as práticas do planejamento não somente nas escolas da rede pública de ensino, mas também nas escolas do setor privado. Essa normatização quanto a redes de ensino encontra sua abrangência nos aspectos ligados à finalidade da educação em nosso país, ao direito a educação, às diferenças do ensino público e privado, à estrutura e administração das redes de ensino, aos graus de escolaridade, ao financiamento escolar, à formação dos docentes, aos deveres e direitos dos discentes, ao acesso e à permanência dos estudantes nos cursos oferecidos, à

assistência ao escolar e à transição entre a lei velha e a lei nova. (Santos & Silva, 1997:03).

Quanto ao ensino de língua estrangeira em nosso país, a LDB, nas Disposições Gerais da Educação Básica no Art. 26 parágrafo 5º postula para o ensino fundamental que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Essa inclusão da língua estrangeira a partir da quinta série na parte diversificada do currículo da Educação Básica é o passo inicial para o estudo da LE nas escolas do ensino público. Entretanto, vale salientar que ela começa na parte diversificada do currículo o que demonstra não ser ela “essencial” na formação do estudante.

De acordo com o MEC as disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo “destinam-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDB art. 26); isto é, em si a LE para as crianças do ensino fundamental não se constitui em uma disciplina que será útil – de maneira imprescindível – no desenvolvimento profissional.

Uma segunda observação diz respeito à escolha por parte da comunidade escolar da língua estrangeira a ser ensinada no nível fundamental. A escolha da LE pela comunidade escolar quase não é feita devido à centralização das decisões quanto às disciplinas a fazerem parte do currículo escolar por parte das Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, e também por parte das direções das escolas, sejam elas públicas ou particulares, pois a tão proclamada gestão democrática na Educação não tem tido tanto êxito devido à ausência de algumas partes que a compõem como os pais e a comunidade discente.

Na maioria das vezes, a língua escolhida para ser ensinado no nível fundamental é o inglês devido à falta de professores de outra língua ou então pela divulgação e importância que a esta língua tem dentro da comunidade internacional. A escolha é também justificada pelo grande número de recursos humanos para a língua inglesa, o que vem a facilitar as possibilidades das instituições de ensino poder oferecer esta língua estrangeira no ensino fundamental.

Entretanto, ficará a pergunta: Será que quando houver um número suficiente de professores de língua espanhola, esta língua será uma escolha para as aulas de língua estrangeira no ensino fundamental? Isto dependerá certamente da atenção que as autoridades brasileiras derem ao ensino de LE no Brasil no contexto da formação do Mercado Comum do Sul.

Quanto ao ensino médio, a LDB propõe no artigo 36, inciso III que:

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição.” (Citado por Souza & Santos, 1997:58)

Souza & Santos visualizam a proposta de duas línguas estrangeiras para o ensino médio como algo positivo e inovador na vida escolar dos estudantes. Porém este caráter de duas línguas estrangeiras dentro do ensino médio obedece a duas grandes condições.

A primeira condição é o fato da segunda língua estrangeira ser de caráter optativo de acordo com os anseios da comunidade. Neste caso, é louvável a intenção da lei; porém, na prática, não se pode bem comprovar o fato da comunidade escolar escolher a línguas que seus filhos irão estudar, uma vez que é muito difícil observar a presença da comunidade de pais e discentes nestas decisões tanto dentro das secretarias de educação estaduais e municipais quanto dentro das escolas.

A segunda condição é verificada no fato da disponibilidade de profissionais de ensino de língua estrangeira que não seja a inglesa - indicada como sendo quase a única língua estrangeira moderna ensinada nas escolas do ensino básico – pois, exceto algumas poucas universidades, do final da década de setenta até o início da década de noventa do século XX, somente era oferecida a formação de professores em língua portuguesa e literatura brasileira; língua e literatura inglesa (com o maior número de alunos) e língua e literatura francesa (com o menor número).

O ensino da língua espanhola – atualmente a mais utilizada como segunda língua estrangeira no ensino médio – somente teve um maior desenvolvimento a partir do início da década de noventa do século XX com a formação de professores por diversas formas: seja a formação por meio de cursos de idiomas, estudos em universidades no exterior ou cursos de Letras nas universidades brasileiras, que começaram a reativar as licenciaturas em língua e literatura espanhola.

Logo, devido ao curto tempo para a formação adequada de professores de língua espanhola no Brasil, observa-se um possível não cumprimento da medida de se oferecer uma segunda língua estrangeira para o ensino médio puramente por falta de pessoas qualificadas para a área.

Entretanto, um dos motivos da inclusão da língua espanhola como segunda língua estrangeira para o ensino médio está a formação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL – que, dentre os diversos eixos de trabalho, encontramos a união dos sistemas educativos e uma intensificação de trocas culturais, e para isso o ensino de língua estrangeira é fundamental.

1.4. A política e o planejamento educacional para o MERCOSUL

O MERCOSUL – Mercado Comum do Sul – formado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai foi criado em dezembro de 1994, tendo como objetivo integrar o mercado dos países acima citados dentro de uma perspectiva de formação de bloco econômico (Tratado de Assunção, 1991).

Essa tentativa de integração mercadológica visa, dentre outros aspectos, à constituição de um bloco econômico com melhor poder de barganha nas livres comercializações no mercado internacional e, principalmente, com os países desenvolvidos que buscam em nações como as que fazem parte do Mercado Comum do Sul matérias primas para o desenvolvimento de indústrias, bem como para o consumo final por preços mais acessíveis.

No entanto, percebe-se que para que haja uma melhor integração mercadológica entre os países que desejam formar um bloco econômico não basta ter somente objetivos econômicos e comerciais. Para tanto, deve-se ampliar os objetivos em educacionais e culturais. A ampliação não busca tão somente os aspectos sociais inerentes à educação e cultura, mas também a formação de recursos humanos que estejam aptos a trabalhar e, por conseguinte, produzir insumos para o crescimento econômico. Esta ampliação para o MERCOSUL é esboçada no Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primari, Medio y Técnico de 1994, como se vê abaixo.

Conscientes de que a Educação é um fator fundamental no cenário de integração regional;

Prevendo que os sistemas educativos devem dar respostas aos desafios suscitados pelas transformações produtivas, pelos avanços científicos e técnicos e pela consolidação da democracia no contexto da crescente integração entre os países da região” (MERCOSUL, 2000).

Convém salientar que, até o atual momento, dentro das medidas expostas pela Comissão Parlamentar Conjunta do MERCOSUL, têm-se feito diversos esforços para a formação e consolidação de recursos humanos na área de integração regional com ênfase no MERCOSUL. No entanto, estas ações são mais marcadas para a formação de grupos ligados à pós-graduação; ou então, na maioria das vezes, na correlação de certificados entres os países membros. Resta-nos a pergunta: em relação à população que não faz parte deste seletto grupo de graduação e pós-graduação, que

formação educativa, mesmo que mercadológica, está recebendo em relação à integração do Mercado Comum do Sul?

Exceto pela validação de certificados e diplomas, as únicas ações até então desenvolvidas têm sido a implementação da Língua Espanhola na grade curricular do Ensino Médio e algumas menções em disciplinas como História e Geografia.

Centrando-nos mais especificamente nas questões relativas ao ensino de língua, vemos que os protocolos assinados entre os governos participantes do MERCOSUL até o ano 2000 prevêm o ensino sistemático da língua espanhola em escolas brasileiras e o ensino da língua portuguesa nas escolas argentinas, paraguaias e uruguaias.

Porém, este ensino de língua para a integração do Mercado Comum do Sul não se vê regido por norma que propicie o melhor conhecimento, ou talvez o termo adequado seja descobrimento, dos países que tentam uma integração mútua, neste caso, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

Sabe-se de antemão que a língua é o melhor meio de divulgação da cultura de um país. Logo, para que haja uma aproximação entre países, ou se deseje conhecer melhor esses países é necessário que se aprenda a língua falada neles. Desta feita, percebe-se a importância da língua dentro do fator de divulgação cultural de um país.

Quanto a esta subárea de ação do MERCOSUL, observa-se que exceto pela divulgação da literatura de cada país, o que não é observado constantemente, não se tem qualquer outra divulgação lingüística concernente à Língua Espanhola no Brasil.

A nosso ver, para que o processo de integração entre os países de MERCOSUL possa se tornar mais intensa é necessário o desenvolvimento de uma política específica. Neste âmbito, é necessário o desenvolvimento de uma política lingüística dentro da política educacional esboçada nos acordos entre os ministros da Educação para que se utilizem os diversos meios de

atingir todas as camadas sociais. Talvez o meio mais eficiente seja através do livro didático.

Será através de uma política e de um planejamento lingüístico bem traçado que se poderá fazer uma melhor aproximação entre brasileiros e hispano-falantes que conosco tentam implementar um mercado econômico fortalecido.

Capítulo 2

POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICOS PARA A APROXIMAÇÃO DAS AMÉRICAS PORTUGUESA E ESPAÑHOLA

Falar é, em si, uma prática política.

(Eni Puccinelli Orlandi, 1988).

A política e o planejamento educacionais têm em si diversas áreas de atuação entre as quais constatamos as vertentes econômicas, sociais e culturais. Além dessas vertentes, podem-se averiguar alguns ramos que fazem parte da educação e que com ela realizam a completude do processo de ensino-aprendizagem das ciências exatas, naturais, sociais e da linguagem.

Para o ramo da ciência da linguagem é indispensável a definição das partes que contribuem para esta ciência na elaboração da política e do planejamento educacional de um país, ou seja, é necessário definir e separar adequadamente o que é política lingüística e planejamento lingüístico.

Pensar em planejamento e política lingüística soa imediatamente aos ouvidos dos menos avisados como uma redundância, visto que estes dois tópicos são geralmente desenvolvidos confusamente por parte das ações governamentais dos países que fazem uso destes dois itens. No entanto, cabe a nós fazer uma diferenciação entre os dois tópicos, uma vez que podemos apurar que em certas políticas e planejamentos lingüísticos estes termos não são devidamente delimitados com relação aos efeitos das línguas na população que as utilizam.

Partindo da definição de Fasold (1984: 246), entendemos como planejamento lingüístico uma escolha entre alternativas de usos de variáveis e variantes lingüísticas que um determinado povo pode optar no decorrer da evolução da língua da qual é usuário. Esta opção não se dá meramente à consulta popular, mas por alguns motivos que vão desde a instituição de uma nova ordem política como inclusão de determinados territórios a um país, como também a fatores de integração lingüística em qualquer nação na qual grupos populacionais heterogêneos habitam. Outra definição de planejamento lingüístico é a postulada por Wardhaugh (1986: 335), que em acordo com Weinstein (apud Wardhaugh, 1986), pontua o termo como um esforço consciente, mantido e autorizado pelo governo para modificar funções da língua na sociedade com a finalidade de resolver alguns problemas de comunicação que possa haver em uma determinada comunidade.

Percebe-se que nas definições destes autores há uma ampliação conceitual do primeiro em relação ao segundo, pois Fasold (1984) não indica claramente que qualquer planejamento lingüístico seja também uma atribuição do Estado.

Tal pontuação pode-se verificar mediante a resistência de certas línguas que chegaram a ser perseguidas por regimes políticos pelas mais diversas razões, organizadas ou não. Estas línguas conseguiram resistir aos ataques governamentais e atualmente se encontram como línguas reconhecidas mundialmente mostrando-se como uma posição política e sócio-cultural alternativa.

Um exemplo típico de resistência lingüística contra as ações governamentais é a persistência da língua basca e do catalão dentro da Espanha, pois durante o regime totalitário franquista essas línguas chegaram a ser perseguidas, porém a população conseguiu mantê-las, e assim conservou uma de suas características culturais marcantes.

A pequena confusão encontrada em alguns autores a respeito do que realmente seja uma política lingüística e um planejamento lingüístico

vem a reforçar as opiniões ingênuas que mesclam – mescla primária em um campo que é pouco divulgado – estes conceitos como sendo meramente algo a ser desenvolvido dentro das nações e não como algo que possa interrelacioná-las.

Ainda procurando definições sobre planejamento lingüístico e como diferenciá-lo do conceito de política lingüística encontramos a definição dada por Tollefson (1991: 16) que define o planejamento lingüístico como todo esforço consciente para afetar a estrutura ou função de variáveis lingüísticas. Esses esforços podem ser envolvidos na criação de ortografias, programas de standartização e modernização ou distribuição de função para línguas particulares em sociedades multilingüísticas.

A definição de Tollefson (1991) vem indicar mais claramente o objeto sobre o qual agem os que trabalham com planejamento lingüístico, isto é, o planejamento lingüístico age mais centradamente no âmbito lingüístico e como este planejamento vai desenvolver e mesmo alterar algumas funções sociais da língua enquanto a política lingüística age mais centradamente na política social.

Centrado especificamente no que a língua pode desempenhar funcional e estruturalmente, o planejamento lingüístico restringe-se a como os elementos lingüísticos podem ser usados para possíveis mudanças sociais como forma de operacionalização de um plano maior, o qual se relaciona diretamente com conceitos sociais mais amplos como ideologia, poder, estrutura social e educação.

Este plano maior que busca uma “mudança” que se relaciona como os problemas comunicativos que uma sociedade estará sofrendo é o que se chama de política lingüística. Entende-se por política lingüística um processo de adequação de uma língua em uma estrutura social, sendo que esta língua pode definir quem terá acesso ao poder e aos recursos econômicos desta determinada estrutura social. Pode-se dizer então, que uma política lingüística é um mecanismo que as classes dominantes utilizam para exercer uma hegemonia lingüística.

Entretanto, não se pode negar que grupos minoritários podem exercer sua política lingüística – e em alguns casos a exercem – como forma de resistência cultural ou como elemento identificador de classes ou grupos sociais individualizados dentro de um contexto social maior.

Um caso clássico de resistência quanto ao uso de variantes lingüísticas pode ser encontrado nos estudos de Labov intitulado “The Logic of Nonstandard English” (1969, apud Monteiro, 2000)¹ sobre o uso de variantes da comunidade afro-americana nos Estados Unidos, no qual o lingüista deduziu que o déficit de aprendizagem de crianças negras americanas não era o não-uso da variante de prestígio, mas sim a discriminação corrente na sociedade norte americana.

Na mesma linha de pensamento encontramos a definição de Ninyoles (1976 apud Hamel, 1988)² que postula, num sentido estrito, a política da linguagem³ “como curso de ações deliberadamente adotado entre várias alternativas públicas relativas à língua”⁴.

Ainda segundo Hamel (1988) a política lingüística abarca tradicionalmente três áreas distintas, sendo elas:

1. A política da linguagem externa, que define o papel de cada língua (em um contexto multilingüe), seu uso e suas funções no âmbito público;
2. A política da linguagem interna, que estabelece normas gramaticais, codifica, elabora dicionários e alfabetos. Este tópico é denominado por alguns autores como sendo o planejamento lingüístico.
3. O campo do ensino ou da pedagogia da linguagem, no qual, de acordo com as decisões tomadas nas áreas

¹ Citação retirada de MONTEIRO, José Lemos. (2000) **Para compreender Labov**. Vozes : Petrópolis.

² HAMEL, Ranier Enrique. (1988). **La política del lenguaje y el conflicto interétnico**: Problemas de investigación sociolingüística. In. ORLANDI, Eni P.(org) (1988) **Política lingüística na América Latina**. Pontes : Campinas, São Paulo.

³ Entendemos que o autor use política da linguagem para o mesmo referente de política lingüística.

⁴ Tradução nossa.

anteriores, se estabelecem nos planos de estudo (programas bilíngües e etc) e nos métodos de ensino.

Na apresentação de Hamel percebe-se, como fora dito anteriormente, a pequena confusão existente entre os termos política e planejamento lingüístico como também a redução da extensão de atuação do planejamento lingüístico. A confusão advém devido ao planejamento lingüístico englobar as duas áreas de atuação prática da política lingüística.

A diminuição da extensão de atuação do planejamento lingüístico ocorre no pensar que este se limita ao estabelecimento de normas lingüísticas e não num campo bem mais prático com o uso de materiais em sala de aula.

Além destas distinções que se mostram bastante claras entre esses dois conceitos que geralmente sofrem algumas confusões, não se pode deixar de mencionar outra vez que um dos itens que ao mesmo tempo pode demonstrar uma mescla entre esses dois conceitos e ao mesmo tempo diferenciá-lo é a relação entre o público e o privado na política e no planejamento lingüístico.

Essa relação que via de regra costuma a ser vista como de mão única vem, com o passar das ações de cidadania em todo o mundo, adquirindo uma nova visibilidade em sua mão contrária. Essa visibilidade é encarada na forma que a sociedade civil observa as mudanças lingüísticas e se posicionam frente a elas.

A reação social por parte da sociedade civil às políticas e planejamentos lingüísticos desenvolvidos pelos governos é demonstrada por classes sociais e profissionais específicas que criam políticas lingüísticas que visam antes de tudo uma reflexão de como a língua se aplica ao contexto social e como essas aplicações são desenvolvidas.

Temos também as reflexões acerca do uso de variantes lingüísticas que são preservadas por suas populações, ainda que de forma quase inconsciente como o uso das variantes “caipiras” no Brasil. Também

pode-se observar o vocabulário específico que os grupos feministas adotam em suas produções textuais.

A título de exemplo, temos as relações desenvolvidas, mesmo que de forma simbólica, entre as classes dominantes dos países da América do Sul com as nações européias no sentido de “copiar” tais nações, de acordo com o que opina Serrani (1988: 180).

Uno de los factores determinantes en la “era del distanciamiento” entre nuestro países iberoamericanos durante décadas pasadas fue el snobismo de las clases dominantes de los diversos países, que estaban preocupadas cada una en querer ser más Europa que del otro país, (...)

Somando-se a isto também temos todo um arcabouço teórico de implementação no que tange não meramente a controle de variantes lingüísticas realizado pelas gramáticas normativas mediado por questões ideológicas. Ainda temos, também, o intercâmbio no ensino-aprendizagem de segunda língua e línguas estrangeira, que é um setor este muito carente de uma regulamentação por parte das agências não-governamentais e governamentais na América Latina. Assim sendo, a tendência é seguir o padrão de distanciamento cultural citado acima por Serrani (1988).

Querendo diferenciar mais precisamente estes dois termos – política e planejamento lingüístico -, temos, então, que *política lingüística* seria um mecanismo usado pelo Estado e também por parte da população no intuito de implementar ou alterar estruturas ou funções da língua em determinadas sociedades, sendo sua maior característica o agir consciente no que tange à interação entre determinados aspectos sociais como poder, ideologia, estrutura social e etc.

Essa política lingüística pode se dar dentro de países no que tange à elaboração de língua ou línguas oficiais de uma determinada nação, entrando aí questões como bilingüismo, educação multicultural e aspectos psicossociais de determinadas escolhas; e que como esta língua ou estas línguas vão se relacionar com o ideário cultural de um povo específico.

Também essa política pode ser entre nações, coisa que já há algum tempo vem ocorrendo na União Européia devido à necessidade de integração dos países que a compõe e mais recentemente nas Américas também devido aos mercados de integração. Esse “recente” campo de utilização de políticas lingüísticas ainda carece mais do que o anterior de uma melhor regulamentação das ações que são desenvolvidas na produção de materiais, políticas de implementação de ensino/aprendizagem das línguas alvos, etc.

Por *planejamento lingüístico* entendemos a materialização dos planos de uma política lingüística adotada por uma determinada facção social detentora de algum poder para alterar alguns aspectos na língua para a resolução de alguns problemas comunicativos que possam existir.

O ensino de línguas estrangeiras nos países que desejem a integração mercadológica pode lançar mão do planejamento lingüístico como maneira de implementar uma melhor comunicação entre os povos que, reconhecendo as particularidades socioculturais e as estruturas das línguas em que desejem se comunicar, poderão realizar intercâmbios comerciais necessários para a prática de um mercado comum.

2.2. Planejamentos e políticas lingüísticas frente a seu mais comum objeto de trabalho: as variantes lingüísticas

Basicamente, política e planejamento lingüístico trabalham na elaboração de planos para as variantes lingüísticas existentes dentro de um determinado sistema de língua. Este trabalho costuma ser dividido em dois grandes pólos que internamente podem ser trabalhados de diversas formas. Para não se desviar do intuito desta dissertação, apresentamos as duas grandes categorias de estudos de implementação de planejamento lingüístico em se tratando de variação lingüística.

Neustupny (apud Fasold, 1984) fala de política de aproximação e de cultivo de aproximação. Por política de aproximação o autor entende como a escolha de um determinado idioma ou dialeto em uma determinada

nação para que este idioma seja estandardizado e a partir desta estandardização solucionar problemas de ortografia.

Já culturação de aproximação vem a ser um conceito bem mais amplo em que se incluem considerações sobre estilo e correção. Estes dois tópicos relacionam-se a como será o uso da língua no meio oficial de comunicação, ou seja, em como a língua se desenvolverá em campos como o científico, o jurídico, educacional e etc.

Aproximando dos conceitos estilo e correção, Jernud (apud Fasold, 1984) indica os conceitos de determinação e desenvolvimento lingüísticos. Este autor compreende *determinação lingüística* como a escolha da língua padrão em uma nação; como essa escolha é usada nas relações oficiais desta nação, e como essa determinação lingüística vai influenciar na formação identitária do povo que a utiliza.

Essa “língua nacional” geralmente é adotada para dar o aspecto de união oficial que uma nação necessariamente deve ter. No entanto, percebe-se que em algumas nações, e talvez este seja o maior desafio de um planejamento lingüístico para elaboração de uma boa política lingüística, há dificuldades no âmbito da comunicação, uma vez que se podem ter dentro de uma mesma nação diversas etnias com costumes e línguas diferentes sem serem necessariamente adotadas pelo regime oficial (Lopes, 1997).

Uma das formas que o planejamento lingüístico encontra para resolver este tipo de problema é a utilização de um sistema bilíngüe oficial ou então uma tentativa de sufocamento lingüístico⁵ tratando a variante de maneira proibitiva, ou uma tentativa de não-promoção das línguas não-privilegiadas na escolha.

Porém, é nestas atividades de escolha de uma língua nacional que se percebe a necessidade de escolha de um idioma oficial para a diferenciação de outras nações que ao mesmo tempo tenha a aceitação populacional como forma de união de uma pátria, como se observa nos

⁵ Geralmente adotado por governos autoritários quanto a suas minorias.

exemplos de nações que possuem dentro de seu território diversas línguas e que utiliza um idioma como oficial para evitar problemas de comunicação no estado nacional.

Um exemplo palpável deste tipo de utilização de um idioma como forma de unificação geral seria a Tanzânia, devido à escolha do Swahili como língua oficial, mas que também tem o Inglês como língua oficial. Neste caso, observa-se que nem toda a população tem conhecimento formal da língua inglesa, mas que esta é a que se ensina na escola juntamente com uma língua de origem da tribo na qual o professor está lecionando, língua tribal esta que necessariamente não será o Swahili. Caso semelhante se desenvolve com a Língua Portuguesa no território moçambicano, de acordo com Lopes (1997), em que a população é falante de diversas línguas indígenas, mas que na escola aprende o idioma oficial de Moçambique, ou seja, a Língua Portuguesa.

O desenvolvimento lingüístico visa à implementação da *determinação lingüística*⁶ no plano mais prático, ou seja, nos aspectos estruturais da língua que está sendo planejada, ou que, por ser uma língua já falada pela população, está em processo de adequação a alguma estrutura sócio-econômica ou cultural. Este desenvolvimento é composto por três categorias que vêm englobar todos os aspectos da língua: são a modernização, a standardização e a grafia.

Compreende-se por *modernização*, que também é entendida por Fasold (1984) pelo termo de intelectualização, a união de um desenvolvimento de vocabulário com o desenvolvimento de novos estilos e formas de discursos. Essa intelectualização comporta em si dois grandes grupos: o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento gramatical, este se refere basicamente à formação de palavras e técnicas de formação de estruturas sintáticas que visam a uma melhor comunicação na língua-alvo.

⁶ Entendemos por *determinação lingüística* a escolha consciente de grafia, estilo e léxico adotada pelo planejador lingüístico para uma determinada língua em que esteja trabalhando.

O desenvolvimento lexical consiste na produção de novos itens lexicais dentro de uma determinada língua. Esta produção assume um carácter, no planeamento lingüístico, tanto de liberdade quanto de opressão, em relação às minorias populacionais lingüísticas dentro do território nacional em que se desenvolve o programa lingüístico. Assim, esse processo torna-se opressor quando expressa o carácter de uma dominação em que não haja aceitabilidade por parte da população que a irá utilizar; ou torna-se libertário quando o carácter ideológico da população envolvida é levado em consideração para o pleno exercício do ato comunicacional.

Este ato de libertação assume para o povo em que utilizará o planeamento lingüístico um carácter de aceitar ou não os índices que são criados pelas classes intelectuais de seu próprio país ou então os empréstimos lingüísticos de outras línguas para a criação de elementos lingüísticos que não necessariamente existiam na língua alvo.

Com relação ao segundo tópico do desenvolvimento lingüístico – a grafia - entende-se como a adoção de outra maneira de ortografia, pronunciamento de palavras e um novo sistema de escrita o qual refletirá a aceitabilidade do modo de expressão da camada populacional em que se está trabalhando o plano lingüístico proposto.

Por último, compreende-se estandardização como a forma da variante lingüística adotada como supra-dialetal em relação às demais que com ela formam todo o idioma trabalhado, ou seja, a forma variacional lingüística tida com a forma de prestígio a ser adotada por determinada sociedade.

Em síntese, a determinação lingüística vê o planeamento lingüístico mais relacionado com o aspecto social do povo com que se está trabalhando, o desenvolvimento lingüístico vai trabalhar mais os aspectos estruturais das línguas.

A proposta desta dissertação não busca sugerir a criação de uma nova língua, mas sim a aproximação entre os países pertencentes ao

MERCOSUL. Procuramos constatar que, apesar da inclusão de diversos itens gramaticais e lexicais por parte da Real Academia Española (RAE) de variantes do espanhol falado na América Latina, há diversas variantes que identificam os países da bacia do rio Prata que não constam ou que são excluídos dos livros didáticos de língua espanhola para o ensino de brasileiros.

Para que haja uma maior interação lingüística dos países que compõem o bloco econômico, caberia à Argentina, Paraguai e Uruguai, a criação de um planejamento lingüístico que de antemão definisse uma política lingüística de aproximação de um dialeto que fosse identificador da maioria dos falantes desta região e com essa escolha fosse feita a definição de uma cultivação de aproximação para que o meio de comunicação oficial pudesse se embasar nesta norma como fator de integração entre os povos deste país.

Caberia ao Brasil a adoção e implementação nos livros didáticos de ensino de língua espanhola para brasileiro da norma eleita pelas nações hispano-falantes que fazem parte do MERCOSUL como uma maneira de se aproximar mais dos itens culturais produzidos nestes países especificamente.

Com a definição da cultivação de aproximação entre as variantes de língua espanhola não encontrada nas postulações da RAE, se elaboraria o desenvolvimento lingüístico para se trabalharem os aspectos estruturais lingüísticos no intuito de uma política de aproximação entre os países hispano-falantes pertencentes ao MERCOSUL. Esta aproximação se deteria na forma supra-dialetal eleita por essas nações e que, necessariamente, seria aceita pelo Brasil. A forma supra-dialetal seria trabalhada pelo planejador nas categorias de modernização, standardização e grafia, tendo em vista o objetivo de representar, da melhor maneira possível, idiossincrasias de cada país e aproximar ao máximo estes países do Brasil.

Um exemplo da possibilidade de execução de uma política lingüística de integração de blocos econômicos e culturais é encontrado na

União Europeia que, através dos estudos do Marco Europeu Comum, proposto pelo Conselho de Europa, indicam a criação de um sistema educacional na Espanha que:

se profundicen las políticas lingüísticas, las enseñanzas de los idiomas y culturas que conforman el espacio común europeo. Ello debe, animar a nuestro país para que además de la lengua castellana, se incorporen en los programas de cooperación multilateral las enseñanzas de las otras lenguas españolas distintas del castellano, en especial en aquellos países donde existe importante población emigrante con estas lenguas de origen, tal como viene solicitando este Consejo Escolar del Estado desde hace años⁷

Esta proposta de política lingüística não somente visa à conservação das línguas e das culturas de minorias étnicas existente na Europa, mas visa também a integração desta população minoritária existente no continente europeu para a criação recursos humanos que possuam mobilidade e uma maior possibilidade de obtenção empregos..⁸

2.3. Custo-benefícios

Para a concretização de uma política lingüística é necessária a prefiguração de um planeamento lingüístico. Para tanto há de se levar em conta todo um arcabouço sócio-econômico que possa viabilizar a concretização das propostas apresentadas. O primeiro item a ser verificado para a viabilização de um planeamento lingüístico seria a relação de custo benefício para o governo e, principalmente, para a população que necessariamente irá participar ativa ou inativamente deste processo. A noção de custo-benefício para planeamento lingüístico encontra raízes nas noções da Economia, uma vez que esses conceitos geralmente são trabalhados tendo em vista a rentabilidade dos planejamentos que são propostos nessa ciência.

Para a Lingüística, o planeamento não necessariamente irá contemplar os níveis econômicos que por certo também estão envolvidos

⁷ Disponível no sítio <http://www.mec.es/cescs/3.1.e.htm>

⁸ Disponível no sítio http://www.coe.int/es/portal/Information_material/ES800million.asp?L=ES#P1100_111754

nele, mas deverá levar em consideração aspectos que não são mensuráveis em termos econômicos.

A análise de custo-benefício em planejamento lingüístico, de acordo com Fasold (1984), tenta levar em consideração, além dos efeitos econômicos que ele pode provocar na sociedade em que está sendo aplicado, as contra-razões que não o fazem ser somente uma aplicação de modelos de planejamento econômico, mas uma tentativa de diferenciação das conseqüências sociolingüísticas mediante a escolha entre uma ou outra alternativa de planejamento lingüístico a ser desenvolvido.

Dentre as razões para não ser somente uma modalidade de planejamento econômico, o planejamento lingüístico não apresenta uma relação direta entre custo de produção e preço passado ao consumidor, pois há diversas razões e variáveis que entram em seu processo que fica inviável dizer exatamente ao certo quanto custará para um governo mesmo a curto prazo – proposição monetária que não encontra base real – todo o processo de desenvolvimento de qualquer planejamento lingüístico.

Uma segunda razão em planejamentos lingüísticos promovidos por um estado nacional seria a possível não-percepção deste durante um grande período de tempo, pois o planejamento lingüístico tem entre suas características a não previsibilidade em relação a seus resultados e nem a cronometragem de quando surtirá efeito, uma vez que todo esse processo leva tempo para a aceitação e conscientização da massa humana trabalhada, ou seja, são mudanças profundas que possivelmente não ocorrem nem em médio prazo.

Definida a alternativa que causará menos custos e mais resultado para o planejamento, faz-se a triagem em relação a três pré-requisitos:

- 1- A identificação das conseqüências desta escolha em relação a outras que não foram selecionadas;
- 2- A quantificação

3- A avaliação destas conseqüências.

Estes três passos em relação à análise de custo-benefício em planejamento lingüístico demonstram ser de bastante complexidade, uma vez que se apresentam para o analista com duas grandes dificuldades:

A primeira dificuldade reside no fato de que algumas conseqüências do planejamento lingüístico podem ser identificáveis, mas que necessariamente não podem ser quantificáveis como, por exemplo, quantas pessoas em uma nação com um novo planejamento lingüístico em relação à implantação de uma nova língua nacional irão usá-la satisfatoriamente em ocasiões não-oficiais.

A segunda dificuldade seria a possibilidade de quantificar a aceitação, mas não monetariamente avaliar o impacto do planejamento lingüístico em uma nação. Poderíamos exemplificar mediante as razões de ordem nacionalista em grupos que não se considerem basicamente falantes-primeiros da língua oficial e como estas razões influem nas negociações formais ou informais de um país.

Diante de todas essas razões vemos a importância de se ter em conta a análise de custo –benefício de um planejamento lingüístico a ser aplicado em determinada situação.

No entanto, deve-se, como nos diz Thorburn (apud Fasold, 1984), ter a análise de custo-benefício de um planejamento lingüístico como um suporte para a decisão final sobre a escolha e aplicação das alternativas que o planejador têm em mãos, pois a análise de custo-benefício aponta a alternativa mais viável para a implantação do plano lingüístico que se encaixa melhor para a determinada situação que se pretende modificar.

Através da análise de custo-benefício, o planejador poderá verificar as possíveis conseqüências do plano a ser aplicado bem como a viabilidade deste planejamento, pois, apesar de ser adequado à determinada estrutura social, o planejamento pode resultar em alguns efeitos que de certo

modo poderiam causar outros problemas ou então apresentar um alto custo a quem o financiar, não compensando assim os benefícios apresentados.

A relação custo-benefício na implementação de uma política e planejamento lingüísticos para o Brasil não seria demasiadamente onerosa, uma vez que para nosso país os grandes custos ficariam restritos à adoção de uma norma supra-dialetal proposta pelos outros países membros do Mercado Comum do Sul no LD de língua espanhola produzidos para o ensino de brasileiros e na formação de professores de espanhol que fossem voltados diretamente ao ensino desta norma adotada.

Para a elaboração de LD de língua espanhola bastaria somente ao governo brasileiro começar a adotar e distribuir manuais didáticos para o ensino médio e fazer as análises de LD de língua estrangeira , uma vez que estas análises já são propostas para as outras disciplinas. Obviamente necessitaria dispor de recursos humanos devidamente formados para avaliar cada coleção proposta pelas editoras no processo de licitação das obras didáticas a serem distribuídas nas escolas públicas de nosso país. Estes profissionais abalizados já podem ser encontrados nas universidades públicas que dispõem nessa área de estudos de excelência científica e pedagógica.

A formação de professores de espanhol em grande escala poderá ser efetuado pelo pessoal especializado no ensino de língua espanhola presente nas universidades públicas brasileiras, sendo esta formação direcionada a uma aproximação dos estudantes e professores brasileiros das formas de expressão lingüística e cultural dos países pertencentes ao MERCOSUL com pequenos custos e com grandes benefícios.

Primeiro porque não seria necessária a contratação de um grande número de profissionais para que esta formação fosse efetuada, sendo somente preciso um redirecionamento das aulas de língua e literatura bem como das práticas didáticas. Segundo porque a qualificação profissional dos estudantes brasileiros direcionada ao MERCOSUL seria considerada de

grande valia nos diversos campos das ciências e dos negócios, bem como na integração educativo-cultural deste bloco econômico.

2.4. Aceitabilidade do planejamento

Um planejamento lingüístico em si encerra três componentes básicos para a sua formação. Destes três componentes, dois se relacionam somente com os aspectos lingüísticos entres si. A eficiência e a adequação de um planejamento lingüístico são o que poderíamos chamar a parte técnica deste, pois integram um conjunto que irá proporcionar a facilidade, a conveniência e a precisão das escolhas lingüísticas para o determinado planejamento.

No entanto, há de se levar em conta que existe outro princípio básico na formatação de qualquer planejamento lingüístico e que este se situa entre a parte técnica e a parte social: a *aceitabilidade*. A aceitabilidade por parte da sociedade em que será aplicada o planejamento lingüístico é de real importância para a agência planejadora, uma vez que a não aceitação do planejamento lingüístico por parte da população poderá suscitar entre outras coisas ressentimento ou aversão às alternativas que estão sendo apresentadas, as quais aparecerão como sendo impostas.

O planejador deve levar em consideração as convicções, aspirações ou até mesmo as aversões que a população possa ter a determinadas formas lingüísticas quando for propor qualquer tipo de planejamento, pois através do reconhecimento deste campo é que se tornará mais fácil para ele a implementação de seu plano.

Desta feita, o uso da fala e da escrita em relação à população alvo se torna uma arma poderosa na mão do planejador para a mudança nas comunidades lingüísticas alvo do planejamento, bastando com que o planejador faça de seu plano algo atrativo para uma prática lingüística da comunidade e que esta prática seja a mais natural possível.

A naturalidade da prática lingüística que o planejador quer atribuir a uma determinada sociedade contribui para que seu plano seja

aceito com maior facilidade pela parte da população que se quer atingir. Para que haja esta naturalidade, o planejador deverá ter em mente dois passos específicos: a especificação dos domínios a serem planejados e a identidade lingüístico-cultural expressa pelo falante. Especificar os domínios a serem planejados dará ao planejador maior segurança da dimensão da parte da sociedade que se utilizará do planejamento. De acordo com Hamel (1988), quanto menor a parte da população em que será aplicado o plano lingüístico maior será as chances de sucesso do plano.

Como exemplo desse planejamento, pode-se citar a estandardização de termos em certas áreas científicas para evitar a confusão terminológica durante a divulgação de pesquisas e para que estas pesquisas sejam devidamente compreendidas.

Um outro exemplo pode ser observado quanto à verificação de domínio lingüístico por parte do planejador, e que ao mesmo tempo vai se referir à formação de identidades lingüístico-cultural, é a focalização no núcleo das pessoas que são considerados altos usuários da língua na qual se quer desenvolver um planejamento lingüístico. Verifica-se que os alto-usuários⁹ das línguas geralmente inspiram os não tão alto-usuários da língua a utilizarem a variante considerada de prestígio. E ao inspirar as outras classes de falantes, os altos-usuários se constituem com um grupo social específico do qual os não tão altos-usuários desejam fazer parte. É neste fato de inspiração dos não tão alto-usuários nos alto-usuários da variante de prestígio que o planejador lingüístico encontrará subsídio para o sucesso do planejamento lingüístico.

Este segundo tópico vem a ser de alta ajuda para o planejador, uma vez que ele possibilita antever os “desejos” da parcela da população a ser afetada por seu planejamento. Deste segundo tópico cria-se um sub-tipo de planejamento que se chama de planejamento de identidades que tem como particular missão a identificação de grupos sociais e como agir neles para uma melhor efetivação do planejamento lingüístico maior.

⁹ Chama-se de altos usuários das línguas as classes sociais que são reconhecidas por usar a variante de prestígio de um língua específica.

No caso específico de desenvolvimento de um planejamento lingüístico para a integração do MERCOSUL seria necessário reconhecer as afinidades e “aversões” entre argentinos, paraguaios e uruguaios no que se refere ao uso de uma norma lingüística comum para a comunicação oficial. Para tanto seria desejável que a agência planejadora buscasse subsídios na história da língua espanhola na região do Prata para constatar que base variacional lingüística pode satisfazer as três nacionalidades sem que haja um direcionamento para a norma de um país em específico a fim de não causar ressentimentos ou uma contra política lingüística por parte de grupos civis específicos como, por exemplo, os extremos nacionalistas.

Há também que se pensar no não distanciamento desta norma lingüística do que se postula a Real Academia Española (RAE) para não causar possíveis incompreensões de Argentina, Paraguai e Uruguai com outras nações falantes de espanhol no mundo. Isto não quer dizer que seria adequado utilizar a norma lingüística postulada pela RAE, mas interpor itens que identificassem essa região específica de língua espanhola e que pudessem coadunar essa região.

Para o Brasil, a questão de aceitabilidade se mostraria de maneira bastante simples no que tange a aceitar essa norma específica ao se conscientizar a população estudantil que, para que haja um melhor processo integrativo entre nosso país e seus parceiros do MERCOSUL, é preciso desvincular nossas aspirações em copiar nações desenvolvidas em direção ao fortalecimento conjunto para do cone sul de nosso continente.

2.5. Política e planejamento lingüístico para a língua espanhola no Brasil: tentativas de uma política plurilingüística para a rede oficial de ensino

A perspectiva de uma rede de ensino plurilingüística no Brasil em si não é considerada um avanço no sistema educacional, e sim uma volta ao passado em que o ensino de língua estrangeira no país gozava de uma certa liberdade. A partir da década de 60 do século XX – mais precisamente em 1964 – por uma imposição governamental, o Brasil tornou-se da noite

para o dia em um país em que a rede oficial de ensino para línguas estrangeiras passava de plurilingüística para monolingüística, com o ensino obrigatório da língua inglesa, conforme declara Serrani (1988).

Essa passagem arbitrária de um regime pluringüístico para um regime monolingüístico causa uma tensão entre facções de pensamento quanto ao regime a ser adotado. Por um lado, encontramos pesquisadores a favor da mudança governamental por diversos motivos como o medo da ditadura ou mesmo por convicção políticas, teóricas e metodológicas; por outro lado, encontramos outros cientistas que, por outras convicções, como a aproximações de países vizinhos que defende a perspectiva de ensino de língua na rede oficial brasileira como plurilingüística. Nisto observa-se que o ensino de língua estrangeira no Brasil não é uma questão puramente lingüístico-pedagógica, e sim uma questão política, como frisou Oliveira & Silva, em seu artigo *Línguas estrangeiras: uma questão política*. (1987, apud SERRANI, 1988).

Dentre os cientistas que postulam uma posição plurilingüística para nossa nação, citamos o professor Antônio Cândido de Mello e Souza que, em conferência no Segundo Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, defendia o tema: *Caminhos para a aproximação latino-americana*. Nesta conferência – já em 1987 (apud SERRANI, 1988) – Mello defendeu uma aproximação entre as Américas portuguesa e espanhola para que a diminuição das assimetrias entre o Brasil e seus irmãos da América Latina fosse efetivada através da volta do ensino do espanhol como língua estrangeira. Este ensino possibilitaria ao estudante brasileiro conhecer seus vizinhos continentais.

Para a efetivação da integração das Américas hispânica e portuguesa tem-se as ações das Associações de Professores de Espanhol no Brasil, das quais podemos citar a de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, etc., que sempre criticaram a posição tomada pelo governo brasileiro, a partir da segunda metade do século XX, em adotar um sistema de ensino monolingüístico direcionado à Língua Inglesa. Estas críticas, em conjunto com a criação do MERCOSUL, possibilitaram a volta

ao sistema de ensino plurilingüístico às redes oficiais de ensino em nossa nação.

Com a criação do Mercado Comum do Sul, observa-se, para a área educacional, a promoção do ensino da Língua Portuguesa nos países membros falantes de espanhol e do ensino da Língua Espanhola no Brasil. Esta ação é uma das micro-áreas de trabalho do MERCOSUL EDUCACIONAL que tenta uma melhor integração entre as nações no âmbito comercial, jurídico e cultural através de:

(I) aprovação de protocolos que facilitam o reconhecimento e equiparação de estudos e a livre circulação de estudantes; (II) **início de trabalhos de adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL e ao ensino de História e Geografia, e dos currículos de formação técnico-profissional, na perspectiva da formação por competência;** (III) aprovação de protocolos para facilitar o intercâmbio de docentes universitários e a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; (IV) constituição do Sistema de Informação e Comunicação do Setor Educacional do MERCOSUL; e (V) elaboração de um mecanismo de credenciamento de cursos universitários.¹⁰(Grifos nossos)

No entanto, para que haja uma adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL, deve ser considerada a formação de uma visão lingüístico-pedagógica no sentido de incentivar o desenvolvimento do ensino da Língua Espanhola e de um melhor direcionamento para o ensino/ aprendizagem tanto numa perspectiva maior de aproximação mercadológica e cultural, com políticas lingüísticas e educacionais adequadas, quanto numa perspectiva menor, ou seja, na elaboração de materiais didáticos que estejam direcionados a uma metodologia de ensino para línguas tão próximas como o Português e o Espanhol.

¹⁰Termos de Referência para a Definição do Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL, 1998-2000. Disponível em [http:// sicmercosul. mec. gov.br/asp/PlanosTrienal.asp](http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/PlanosTrienal.asp).

Portanto, para que a aproximação das Américas – tanto portuguesa quanto hispânica – possa se realizar dentro de um contexto bem mais integracional, tanto mercadologicamente quanto culturalmente é necessário o desenvolvimento de uma política e de um planejamento lingüístico que enfoquem as peculiaridades dos mercados comuns – em nosso caso o MERCOSUL – e que se mostrem concretizados na elaboração dos currículos escolares e materiais didáticos.

Capítulo 3

HISTORIOGRAFIA DO LIVRO DIDÁTICO

Instituído primeiramente na Grécia antiga pelos escritos de Euclides sobre os elementos da Geometria, o livro didático foi criado com a pretensão de ser uma ajuda mnemônica aos alunos na forma escrita, além de ser um meio de compilação por parte do professor de saberes institucionalizados bem como de exercícios para o “treinamento” dos alunos.

Com o advento do Iluminismo e, com ele, a produção em massa de livros, a propagação do LD tornou-se um movimento crescente na Europa, mais arraigadamente na Inglaterra, para fins da formação das elites nacionais. Esta formação, com o acompanhamento do LD, se dá de modo mais acentuado somente a partir do século XIX com a implementação do modelo educacional ocidental como conhecemos atualmente. Porém, a utilização do LD como material complementar de uma educação de formação religiosa rígida fez com que o manual servisse de textos compilados para a recitação e a memorização de textos sagrados.

Traduzidos em sua maioria, os LD nesta época não demonstravam quase nenhuma preocupação com a autonomia intelectual do aluno, conforme nos indica Oliveira et alli (1984: 68).

A introdução, em larga escala, do livro didático, acompanhando a revolução intelectual e a expansão do sistema educacional formal em direção a outras camadas da sociedade, vem intimamente ligada aos aspectos econômicos, religiosos e secundariamente aos aspectos pedagógico. Assim, é que, a Inglaterra, as associações religiosas que subsidiavam a impressão de bíblias não tinham, nem mesmo no governo nem na sociedade, mecanismos alternativos para o financiamento e subsídio de livros escolares.

A história do livro didático no Brasil passa por inúmeras fases que o vinculam à discussão no contexto geral do sistema educacional e a

produção cultural e literária do país em vários períodos, cada qual com suas características marcantes quanto às razões sociais, econômicas e pedagógicas.

Como o LD não possui uma origem própria no Brasil, não poderíamos escrever sobre uma gênese do livro didático brasileiro, mas talvez um pouco da importação e da aclimação do livro didático no Brasil bem como as mudanças ocorridas neste tipo de livro em nosso país.

Atenhamo-nos basicamente às mudanças, uma vez que a importação do LD vinha basicamente de países com que o Brasil se identificava – em determinados períodos – culturalmente. Estas mudanças não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultados de decretos, leis e medidas governamentais.

Esta cópia de modelos de ensino de línguas diversificados, basicamente francês e norte-americano, advém desde antes do primeiro império no qual já se constatava, apesar do currículo plurilingüístico, um maior número de hora/aulas nas línguas inglesa e francesa em relação a outras línguas modernas como o alemão e o italiano, conforme demonstra Leffa (1999: 11).

Tabela 1 - O ensino das línguas no império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

Quanto ao ensino de espanhol, e supostamente a importação e a produção de LD desta língua, durante este período é determinado como inexistente (Leffa, 1999), visto que nem a metrópole espanhola e nem os

países pertencentes à América Latina eram considerados modelos de cultura a serem seguido por outros países.

A partir de 1930, as mudanças ocorridas no sistema educacional e, por conseguinte na política do LD, não se orientavam para atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, mas para atender a interesses de gabinetes e, acima de tudo, às imposições governamentais, porém algumas dessas mudanças com destino a uma educação popular eram raramente conquistadas, segundo Carmagnani (1999).

A história do livro didático assume um caráter de introdução à política do livro didático desenvolvida pelo Estado brasileiro a partir de 1930. Desenvolveu-se no Brasil, neste período, uma política educacional consciente e progressista, passando o livro nacional a ser consequência direta da revolução de 1930.

Dentre as conquistas educacionais a partir da década de 30 do século XX podemos citar a importação da França do método direto de ensino para LE, adotado primeiramente pelo Colégio D. Pedro II e depois se estendendo pelas redes oficiais de ensino, que além de promover uma mudança radical da forma como era concebido o ensino de LE, modificou a forma de elaboração dos materiais de ensino. (Chagas, 1957: 92).

Remontam a 1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural, criando-se INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC. Este se estruturou em micro-órgãos operacionais, entre eles estava a Coordenação Nacional do Livro Didático (CNLD). Criada através do Decreto-Lei 1.006 de 30/12/1938, sendo somente regulamentada pela Lei nº 1.117 de 29/03/1939 e consolidada em 1945, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) era composta por membros designados pela Presidência da República. Competia a essa coordenação planejar as atividades relacionadas à distribuição do livro didático; definir, examinar, julgar, indicar livros de valor para tradução e ainda sugerir abertura de concurso e produção de determinadas espécies de manuais didáticos ainda

não existentes no país. Mas a verdadeira função dessa comissão era mais um controle político- ideológico do que uma preocupação didática.(Freitag et alli, 1989).

Também em 1937, criou-se o INLD (Instituto Nacional do Livro Didático), órgão subordinado ao MEC, que tinha como competência estruturar-se em vários outros órgãos, e um destes era a CLD (Coordenação do Livro Didático) - "que planeja atividades relacionadas com o mesmo e estabelecia convênios com outros órgãos e instituições que assegurassem a produção e a distribuição dos livros" (FREITAG et alli, 1985: 134).

Isso tudo provoca um grande impasse entre educação e política no país porque toda a criação de uma política para distribuição do LD ocorreu num período de grandes mudanças políticas no Brasil. Por esse motivo alguns críticos das políticas oficiais do livro didático alertavam para os possíveis problemas decorrentes desse envolvimento que podiam ser observados por todos, principalmente no que se relacionava à questão de distribuição do livro dentro do prazo.

No entanto, conforme afirma Leffa (1999:08), foi durante este período que o ensino de LE no Brasil teve maior importância, pois:

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 éclogas 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.

O material didático usado na época desenvolveu-se de acordo com o postulado pelo método direto com leitura de manuais de preferência ilustrados começando com histórias fáceis e progredindo até a leitura de obras literárias completas.

É neste momento que se inicia, de acordo com Leffa (1999), a partir da reforma de Capanema em 29 de janeiro de 1943, o ensino de espanhol no Brasil. Quanto à produção de LD para língua espanhola apenas

identificamos o material de Idel Becker, *Manual de Español* (1952), que era postulado dentro da abordagem de ensino do método direto e o único manual de ensino para o primeiro e segundo graus.

Com a LDB de 20 de dezembro de 1961 (Lei 4024), o Brasil assistiu a uma diminuição drástica das horas de ensino para as línguas estrangeiras por ter um currículo, de acordo com o artigo 35 no primeiro parágrafo que estabelecia:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, **até cinco disciplinas obrigatórias**, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Com essa flexibilização no currículo escolar, as línguas estrangeiras tiveram uma diminuição de 2/3 da carga horária da que era postulada pela reforma de Capanema. Esta diminuição ocorria devido a decisões de conselhos estaduais de educação, órgãos que, devido à descentralização do sistema educativo na década de 60, ficaram por decidir o destino das LEs em cada entidade federada. Estes Conselhos postulavam o número de hora/aula para as LE, caso fosse “necessária” a existência desta disciplina nas escolas.

Entretanto, neste período a carga horária da língua inglesa manteve-se inalterada, apesar da erradicação das aulas de latim e da diminuição, quando não retiradas, das aulas de francês. Quanto à língua espanhola, Leffa (1999) observa uma manutenção do número de horas, porém o número é estimativo e não indica se as aulas eram ministradas no ensino fundamental e médio ou somente em centro de línguas mantidos pelos estados federados.

Tabela 2: O ensino de línguas na LDB de 1961 (Lei 4.024) em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Espa- nhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22

É a partir da década de 60 que o Brasil começa a delinear, devido às posições ideológicas do militarismo, um currículo monolingüístico com o privilégio de ensino da língua inglesa. Este privilégio estava intimamente ligado ao lançamento do primeiro satélite artificial russo o que levava ao mundo, tanto capitalista quanto socialista, a “demarcar território” quanto à área de aliados e não aliados.

Durante o regime militar, na década de sessenta, foram assinados os vários acordos MEC/USAID (entre o governo brasileiro e o americano), criando-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) cujo objetivo era distribuir 51 milhões de livros aos estudantes brasileiros no período de três anos gratuitamente. A COLTED ainda incluiu a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em todos os níveis educacionais da União. Esta comissão foi extinta em 1971 quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLD), conforme o Decreto nº 68.728 de 08/06/71.

O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID foi denunciado por Saviani (SAVIANI, 1983), como um controle ideológico americano no mercado do livro didático nos vários níveis da escola brasileira.

Romanelli sintetizou este tipo de denúncia em sua *História da educação no Brasil* (1979: 72):

Ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos.

Em 1968, foi criada a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) que em 1976 sofreu modificações por decreto presidencial, sendo encarregada de assumir o Programa de Livro Didático, até então formalmente sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL), por sua vez subordinado ao MEC.

Obviamente que, com a postura monolingüísta adotada pelo Estado brasileiro em somente adotar a língua inglesa para as escolas de nível médio e fundamental, a criação e a produção de materiais didáticos de outras LE, e certamente de LD de língua espanhola, se encontraram em declive, voltando ao estado de que para quem quisesse aprender espanhol deveria estudar com livros importados produzidos em sua grande maioria na Espanha ou então seguir estudando com os livros produzidos antes de LDB de 1961.

Com o advento da LDB de 1971 o Brasil passou a uma diminuição ainda maior do número de hora/aula de LE, visto que a tendência desta lei era que o ensino brasileiro se torna um formador de profissionais de nível técnico. Tal situação agravou-se mais com a postulação de um parecer do Conselho Federal de Educação em que a língua estrangeira poderia ser “dada por acréscimo” dentro das possibilidades da instituição de ensino. Logo, o Brasil teve gerações de jovens que passaram pelo primeiro e segundo grau – nomenclaturas da época – sem nunca ter uma aula de LE.

Com o início da década de oitenta do século XX, vimos aparecer no Brasil novas medidas concernentes ao ensino e, por conseguinte à seleção e distribuição de LD. A centralização das medidas governamentais culminou em problemas como a distribuição inadequada de LD com o atraso na entrega, quantidade insuficiente para as escolas, *lobbies* das empresas ligadas ao setor educacional e das editoras em relação aos órgãos que eram

responsáveis pelos LD, intransitividade por parte das delegacias e secretarias estaduais de educação na seleção do livro didático.

Como consolidação das medidas governamentais em abril de 1983, pela lei 7.091, institui-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão subordinado ao MEC que tinha a finalidade de apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Este órgão desenvolvia programas de assistência ao estudante para facilitar o processo didático-pedagógico como a elaboração de livros didáticos, bolsas de estudos e muitos outros.

Segundo Freitag (1989), os críticos da política oficial do livro didático no Brasil alertaram para os problemas supracitados decorrentes dessa centralização da política assistencialista do governo, característica do período de abertura do regime militar. Tais críticas foram apresentadas através de um comitê com amplos poderes concedidos, diga-se de passagem, apenas no papel, de maneira que logo o comitê foi desativado pelo novo presidente da FAE.

Os efeitos dessa política de livro didático desastrosa foram sentidos, de acordo com Carmagnani (1999), quando se detectou que grande parte dos LD usados nas escolas públicas em todo o país era de má qualidade com diversos tipos de erros, tais como conteudístico, a falta de rigor na elaboração, racismo, inconsistência metodológica, desatualização e a distribuição do material em tempo não hábil nas escolas.

Essas críticas eram válidas somente para os livros que o governo federal distribuía. Com relação às línguas estrangeiras, o governo, em nenhum mandato, chegou a distribuir qualquer manual de língua estrangeira, seja este manual de inglês, francês ou muito menos espanhol, conforme pode ser deduzido pela portaria nº 2.922, de 17 de outubro de 2003 que aprova o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM¹¹ em que somente serão distribuídos para o nível médio os manuais de português e matemática.

¹¹ <http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei/LegislacaoDownload/1097HPortaria%20%20nº%202.922%20-%2017%20out%20%202003.doc>

Com a LDB de 1996 e a aprovação por parte do Senado Federal (Projeto de Lei da Câmara n. 55.1996. Parecer favorável 478 de 13 de agosto de 1998 apud Gómez, 2001) vimos reaparecer no Brasil a tendência de “ressuscitar” o ensino de espanhol nas escolas de ensino fundamental e médio. Porém a língua inglesa ainda recebe primazia como a LE a ser ensinada “obrigatoriamente” no nível fundamental - definido com um ensino somente de uma língua estrangeira - e como a primeira escolha para o ensino médio, definido com duas línguas estrangeiras; ou seja, mesmo com a volta da língua espanhola aos currículos da educação básica, a língua inglesa é geralmente a mais adotada.

Necessariamente, esta primazia poderia ser válida entre o período de 1996, com a promulgação da lei acima citada, até o final do século XX devido a diversos fatores que vão desde a falta de profissionais qualificados na área até a escassez da produção de materiais didáticos que fossem voltados ao ensino de espanhol para brasileiros.

Entretanto, assistimos, nos últimos anos, um aumento considerável na produção de livros didáticos de língua espanhola para brasileiros, como também houve um incremento da qualificação de profissionais das Letras voltados para o ensino de espanhol.

Quanto à produção, no Brasil, de livros didáticos de língua espanhola para brasileiros, podemos citar a reativação do mercado editorial didático com a elaboração, nos meados dos anos 90 do século XX, de coleções como *Vamos a hablar* (2000) da editora Ática, *Vale* (1998) da Editora Moderna e *Español sin frontera* (1996), da editora Scipione, sendo estas duas últimas coleções produzidas por autores brasileiros. No ano de 2004, já contamos com diversas publicações de livros didáticos de espanhol para brasileiros, o que chegaria a ser exaustivo citar aqui. Entretanto, continua, para as LEs, a falta de distribuição e escolha de livros didáticos para as escolas públicas, situação que até o determinado momento não apresenta o menor sinal de mudança.

3.2. Livro didático: conceito, uso, avaliações e críticas

Em meio às diversas definições que são dadas aos livros didáticos que podem ser observadas nas diversas concepções de ensino, começamos esta parte tentando definir este material didático. Pretendemos utilizar este termo para nos referir a manuais usados nas instituições de ensino em todos os níveis com conteúdos a serem ensinados aos alunos, sendo estes conteúdos seguidos de exercícios que buscam verificar se os alunos apreenderam a matéria trabalhada no espaço temporal programados pelos mestres. Essa nossa definição do conceito de livro didático é devido às várias idéias errôneas que circundam este material didático e que, com o passar dos anos, deram a este recurso didático, diversas posições e aplicações que se mostraram danosas tanto ao estudante quanto ao professor.

Como salienta Carvalho (1988:58), o livro didático é “o instrumento de trabalho do professor”. Entretanto, conceituar o livro didático como “o” instrumento de trabalho do professor se constitui numa forma errônea em compreender este material didático. Seria mais interessante se concebêssemos o manual didático como “uma” das grandes ferramentas do docente, pois o professor pode se servir de diversos outros recursos para que os alunos possam aprender de modo adequado sem se recorrer em demasia ao livro didático.

Este tipo de definição dada por Carvalho reforça a idéia comum entre os professores em planejar o ano letivo somente baseando-se nos assuntos propostos pelo livro didático adotado. Esta postura de confundir planejamento de disciplina e livro didático constitui uma das grandes chagas do ensino, pelo fato de transformar o livro didático em um referencial do que deve ser trabalhado em sala de aula.

Não há dúvidas de que os livros didáticos são importantes auxiliares da atividade docente devido à grande ausência de outros materiais que contribuem para o planejamento e a condução de atividades, no que se refere ao que ensinar e como ensinar. O uso do livro didático se dá também pela falta de materiais para pesquisas e estudos, tanto para o professor como

para os alunos. Por isso, o livro didático acaba estabelecendo uma seqüência - o roteiro - para o trabalho do professor no ano letivo, balanceado com atividades para a sala e para casa. Wanderlei Geraldi faz uma referência com relação a este trabalho citando Comenius:

Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Comenius se concretiza: 'tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como que em partituras'. (Geraldi 1997:93)

Como um dos instrumentos de aprendizagem, o livro didático deve trazer conteúdos e atividades que favoreçam a construção do conhecimento, a busca pelo raciocínio e o estímulo à criação, fazendo com que, através da reflexão, haja discussão e resolução de atividades, propiciados pela observação, pelos debates, análises e generalizações, para que a criatividade e a criticidade do aluno sejam desenvolvidas. Desta forma, o livro deve possibilitar ao aluno uma certa autonomia na sua aprendizagem, isto porque o próprio aluno tem em mãos um grande auxiliar de seu próprio desenvolvimento e não tendo somente o professor como responsável pelo seu aprendizado. Geraldi, em *Portos de Passagem* (1997:87) reforça: "O mestre não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber que ele transmite".

O livro didático deveria ser utilizado como ferramenta de apoio ao educando no processo de compreender a realidade, a fim de que o estudante conquiste um melhor padrão de vida¹². Por diversas vezes, ele é usado pelo professor como o único instrumento de trabalho em suas aulas, e não apenas como material de apoio, pois o professor não consegue se desprender tão facilmente dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Talvez essa situação seja configurada pelo sistema educacional em que alunos e professores estão inseridos. Por um lado, encontramos a distribuição de materiais didáticos quase inexistente no Ensino Médio

¹² O livro didático é um dos meios de comunicação que pode, e deve, ensinar a população a respeito de noções de higiene, preservação do meio ambiente ou até mesmo desenvolvimento pessoal e profissional.

devido ao não gerenciamento governamental que parece não refletir que o livro didático é uma grande – embora não seja a única – ferramenta de trabalho de professores e alunos. Logo, tanto a classe docente quanto a classe discente, no que concerne às LEs, tentam uma alternativa que seja rápida, menos trabalhosa e barata para se ter um apoio com relação ao conteúdo e à didática para se dar andamento ao planejamento de curso. Noutras palavras, os professores sempre buscam esta alternativa no livro didático, mesmo sendo este livro fotocopiado em parte ou em sua totalidade pelo aluno, quer seja copiado no quadro-negro pelo professor.

Por outro lado, temos o apego exagerado dos professores aos livros didáticos, sendo este apego um reflexo da cultura de ensinar do professor e da *cultura de aprender do aluno* (Almeida Filho, 1993). Essas culturas são fontes indicativas dos motivos que são expressos pelos professores para somente se aterem ao livro didático como elemento indispensável ao ato de lecionar.

Os motivos alegados pelos professores para o uso do livro didático como recurso único em sala de aula, de acordo com Coracini, são representados em opiniões como:

... Os alunos ficam perdidos; sem referência para estudar; o coordenador indicou porque estava na lista do MEC; o livro é atraente (pela apresentação visual) o livro já é tradicionalmente adotado e a criança pode usar o livro do irmão, ou até do vizinho... (Coracini, 1999b: 35).

O reflexo das culturas de aprender e ensinar tanto em alunos quanto em professores são, para esta situação do LD, danosas, uma vez que não cria no professor uma condição de pesquisador do material didático a ser adotado em sala de aula e nas diversas situações em que alunos e professores se vêem envolvidos.

Esta questão há muito tem sido estudada por diversos pesquisadores no Brasil e no mundo. A exemplo disso temos Geraldi (1997: 91) que assinala: “O trabalho social do professor é o de articulador dos

eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas", ou seja, a partir daí fica claro que nenhum livro didático é completo, por isso há a necessidade de buscar, pesquisar em outros livros com intenção de melhorar o que se tem a oferecer aos alunos.

No entanto, devido às condições sociais de trabalho a que o docente é submetido, pode-se dizer que o livro didático usa o professor ao invés de ser usado por ele. O educador passa a ser somente um mero transmissor do que está escrito no material didático.

Em meio a essa questão de reflexão do uso do LD em sala de aula, constata-se que a sociedade é levada a uma “escravidão” do que é escrito e vinculado com a sanção das instituições de controle do Estado e das normas econômicas existentes. Disso se cria uma hierarquização do conhecimento nas sociedades com relação ao livro didático que, segundo Souza (1999a: 28), “parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento; ‘forma’ no sentido de seleção e hierarquização do chamado ‘saber’”.

Esta escravidão social em que nos vemos inseridos é um reflexo de um ciclo vicioso devido à falta de leitura pelos professores de textos específicos da área de Educação e Linguística Aplicada. Esses docentes não detêm uma autonomia para escolha e diversificação do seu material didático, pois esta tomada de autonomia está vinculada a uma educação que seja orientada por motivos estéticos, políticos e éticos (DCN, 2002). Logo, a desinformação de como diversificar os materiais didáticos e/ou o mau uso do livro didático atribui-se aos maus hábitos do professor que não lê. E se lê não é suficiente para que o utilize da melhor maneira possível. Isso é derivado duma postura educacional não calcada em valores que buscam com que os estudantes sejam autônomos quanto à elaboração de seu senso crítico.

Freitag et alli (1989) concorda com essa opinião em escrever que professores e alunos tornaram-se escravos do livro didático, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar. Nesta perspectiva, ambas as partes (alunos e professores) saem

perdendo devido à má utilização do livro didático; pois, conforme os autores citados acima, o sistema educacional deveria criar condições para o desenvolvimento do senso crítico para o uso adequado do livro didático.

Lado (1972), em conformidade com Nicholls (2000), admite que muitos professores de língua estrangeira em muitas situações se vêm despreparados para a elaboração de materiais didáticos e análise de livros didáticos, pois não têm conhecimento básico a respeito de postulados da Lingüística Aplicada que fazem com que se veja além das encadernações, impressões e ilustrações atraentes e da simplificação que produz a sensação de uma atividade de aprendizagem fácil, porém improdutiva.

Atualmente, a nova legislação sugere que o próprio professor escolha o livro didático que irá usar em sala de aula dentre as disciplinas em que são ofertados livros didáticos. O ex-ministro da educação Marco Maciel justificava que seria melhor fazer a escolha do livro com o professor que contra ou sem ele. A intenção deste ministro em descentralizar a escolha do livro didático das mãos dos técnicos educacionais para as mãos dos professores é louvável, mas como escolher o livro didático para LEs se para o ensino de línguas estrangeiras no ensino básico das escolas públicas não é distribuído material didático para essas disciplinas?

Para tanto, se faz necessário a preparação destes docentes para uma escolha adequada do LD a ser usado no recinto escolar. Esta preparação relaciona-se primeiramente à adequação do livro didático à realidade do aluno que fará uso dele. No entanto, percebe-se que historiadores que são especializados na questão da educação, não estão preocupados com a dimensão que o livro didático tem, não apresentando soluções para a adequação dos manuais usados na escola com o contexto em que o aluno brasileiro vive.

Durante muito tempo, o livro didático constituía o centro do processo de ensino-apredizagem em todos os graus de ensino, e como muitas vezes, ainda hoje ele corresponde à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos. Essa assertiva é decorrente do que comprova o

próprio MEC, através de seus assessores em entrevista ao jornal Folha de São Paulo: O livro didático no Brasil é muito importante porque, em muitas regiões, ele é a única informação que o aluno e o professor têm (SOUZA, 1999b).

Partindo desse pressuposto é que o livro didático, legitimado pela escola e pela sociedade, define, em determinações do Ministério de Educação e Cultura (MEC) o que e como se deve ensinar e aprender, criando o hábito no aluno de encontrar no manual didático a fonte do saber definitivo. Este hábito chega a impossibilitar ao aluno de perceber outras fontes de saber que estão presentes na sociedade da qual faz parte.

Centrando-nos no assunto dessa dissertação, vemos que os professores de espanhol se deparam com uma situação muito difícil, uma vez que a maioria dos manuais ainda é produzida na metrópole espanhola, sem que haja expressamente uma preocupação com a forma aproximativa cultural do Brasil com seus vizinhos hispânicos e nem muito menos há uma formação ou treinamento para professores – tanto no âmbito público quanto particular - para que a suplementação de materiais seja a mais proveitosa possível.

Embora já tenha falado que alguns livros didáticos deixam a desejar, ele tornou-se indispensável na sala de aula. E se com ele o ensino brasileiro torna-se sofrível; sem ele seria muito pior. É afirmar que o ensino no Brasil estaria desmoronando sem o uso do livro didático, isto porque não existiriam outras formas mais claras de orientação para os professores.

Reverter o quadro institucionalizado da centralização do livro didático implica acompanhar a orientação metodológica dada aos professores, para que se assegure a boa formação docente com críticas e sugestões sobre a elaboração de materiais didáticos, de modo que o livro passe a ser visto e utilizado como instrumento auxiliar no desenvolvimento do trabalho docente, e não como a principal ou única referência dele.

Na posição de instrumento auxiliar no desenvolvimento do trabalho escolar, o livro didático deve apresentar diversas qualidades como,

por exemplo, as sugeridas pelo MEC e que servem como base das análises de livros didáticos para o ensino fundamental e o ensino médio. Dentre essas qualidades, citamos a inexistência de inconsistências conceituais e metodológicas que, aos olhos dos professores desavisados, podem passar despercebidas; e as boas apresentações didático-pedagógicas quanto à forma gráfica dos livros que podem contribuir para uma aprendizagem de qualidade sem que o aluno possa manter algum tipo de constrangimento.

Essas qualidades são encontradas nos livros didáticos que são distribuídos e analisados pelo MEC. Porém, sentimos falta de uma análise e distribuição nas escolas públicas, por parte do governo, de livros didáticos de língua estrangeira que podem contribuir para que o estudante compreenda melhor o mundo que o cerca e que possa respeitar e se fazer respeitar frente às diversas discriminações que sofrem alguns povos, por serem considerados pertencentes a nações periféricas. Sabe-se que as populações que, devido a uma herança da sua história colonial, que se manifesta na área ela sócio-cultural ou econômica, sofrem desprestígio na nova ordem mundial.

Entretanto, a possibilidade em prestar ao aluno brasileiro o conhecimento, ainda que livresco - das nações vizinhas não ocorre meramente devido à falta do MEC em não analisar e distribuir livros didáticos de LE nas escolas públicas. Essas deficiências também se revelam em algumas resistências por parte tanto dos professores, que se retraem com a possibilidade do novo, por não saber usar o livro didático, quanto por parte das editoras que, às vezes, não dão o devido tratamento ao material que disponibilizará para ser adotado pelo mercado consumidor escolar.

Contudo, a maior resistência se encontra nas editoras que têm seu maior mercado consumidor não no governo, mas nas instituições de ensino privado em todo território nacional, e que não seguem nenhuma regra quanto aos critérios pertencentes às melhorias didático-pedagógicas propostas pelo MEC.

Para a resolução dessa situação, tem-se as propostas de avaliação do Guia de Livro Didático (2000) que avaliam os livros didáticos

de outras disciplinas mediante critérios de eliminação e classificação. Os critérios eliminatórios buscam a correção de conceitos, informações básicas erroneamente apresentadas no livro didático que possam comprometer seriamente o processo de ensino aprendizagem do estudante. Esses critérios buscam também a pertinência metodológica que, por sua vez, pode levar tanto o professor quanto o aluno a caminhos tortuosos em direção ao objetivo geral do programa de ensino que se pretende alcançar.

Os critérios eliminatórios buscam elementos que levam à discriminação religiosa, racial e social que se dirigem para a formação de uma sociedade injusta que transmite valores deturpados, criando mentalidades que não sejam críticas e nem muito menos que aceitem a diversidade. Já os critérios de classificação, como o próprio nome já explica, buscam categorizar o LD de acordo com seus aspectos visuais (ilustrações, desenhos, elementos gráficos, etc.). Estes critérios são muito importantes ao apresentar conceitos de maneira agradável e que possam ajudar o estudante a ter mais facilidade em adquirir o conteúdo apresentado chegando ao objetivo final da disciplina.

Mediante estes critérios, tanto de eliminação quanto à classificação é apresentada à comunidade escolar uma listagem de livros didáticos recomendados e não recomendados. Para os recomendados encontramos-os divididos em categorias de acordo com as estrelas que recebam da avaliação. Estas categorias são:

- ☆ Recomendado com ressalvas;
- ☆☆ Recomendado;
- ☆☆☆ Recomendado com Distinção.

Quanto aos livros não recomendados, estes já se encontram quase que devidamente excluído desta lista, nem sequer aparecendo para a escolha da classe docente no Guia Nacional do Livro Didático.

Esta avaliação é de grande valia como uma orientação para o professor, uma vez que vai direcioná-lo a obras com qualidade, sem que haja um prejuízo na formação da classe discente, mas não se pensa em constituir uma melhor condição de trabalho para os docentes ou apresentação de cursos de formação para professores em que se discuta a elaboração do LD e seus principais defeitos que são reproduzidos em sala de aula.

Poderia ser demonstrado nestes cursos o que se considera a falta de criatividade dos elaboradores através das obras que sempre trazem o contexto social da família perfeita, do preconceito racial, do trabalho, do heroísmo, entre outros temas repetitivos na grande maioria dos livros. Talvez esta atitude demonstrada por alguns autores de livros didáticos seja uma característica de adoção de modelos já “consagrados” dentro da escola, ao invés de uma tentativa de domínio cultural. Estas fórmulas já consagradas deveriam ser demonstradas para os professores, conforme escrevem Umberto Eco e Mariza Bonazzi (1980:21), como elemento formador de um senso crítico:

Na realidade não se trata de um plano ideológico-pedagógico, ao contrário, trata-se de uma sombria preguiça cultural que leva os autores a inspirarem-se nos mais gastos clichês do século passado.

Através dessa formação para professores, teríamos em sala de aula agentes multiplicadores de uma forma crítica de pensar. Esta forma crítica de pensar seria difundida entre os estudantes e estes, por conseguinte, formariam uma identidade que se pretende ser a trabalhada nos PCNs.

O MEC defende a necessidade de garantir os Parâmetros Curriculares Básicos em nível nacional, com orientações metodológicas, para nortear e assegurar uma boa formação da classe docente no que se refere ao desempenho em relação às disciplinas, tendo em consideração alguns tópicos que geralmente não eram verificados nas salas de aula. Para tanto, o Ministério da Educação vem sempre consolidando os PCNs e capacitando os professores para desencadear mudanças em todos os níveis de ensino em todas as disciplinas, inclusive nas de domínio conexo como

Educação para a Cidadania e Educação Sexual, de norte ao sul do país. No entanto, os PCNs ainda estão apoiados em noções vagas de cidadania, liberdade, autonomia e igualdade; não explicitando em que medida tais noções poderiam ser dimensionadas num universo educacional tão amplo quanto o brasileiro. Não apresentam diagnósticos regionais mais precisos; antes, apresentam um diagnóstico de caráter homogenizador da natureza dos problemas do ensino de norte ao sul do país, ignorando as diversas realidades, conforme afirma Souza (1999b).

A característica mais marcante do documento diz respeito ao papel na formação da identidade cultural, tanto no que concerne à verificação das diversas identidades culturais existentes no Brasil quanto à relação da identidade cultural brasileira concernente aos demais países do mundo e principalmente aos países membros do MERCOSUL.

Baseando-se no conceito de formação de identidades através da escola como instituição controlada pelo Estado, os PCNs tentam de certa maneira propor ao professor que é através destes parâmetros que a formação de identidade dos estudantes se fará na busca de valores como autonomia no aprendizado e solidariedade. Propõe que o educador trabalhe na construção da identidade social do estudante para um “desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade”.

Este conceito de construção contínua da identidade do estudante se desdobra, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio, em reconhecer a própria identidade e a identidade do outro, em fazer com que o estudante seja autônomo em seu aprendizado com relação à elaboração de juízos de valores, em ser responsável e solidário na sociedade em que vive e, sobretudo, na busca da verdade. Todos esses atributos derivados da identidade são baseados “em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acessos a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social”.(DCN, 2002: 70)

Certamente temos que concordar com as propostas apresentadas no documento final das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Porém,

nos perguntamos como se reconhecer itens como solidariedade ou respeito em livros didáticos que somente apresentam variantes lingüísticas e culturais de uma determinada parte da sociedade, tanto na questão geográfica quanto econômico-social? Como reconhecer a identidade social e cultural dos países que são seus vizinhos se nem é proposta do governo federal a distribuição de livros didáticos de Língua Estrangeira? E, sobretudo, como é possível a construção de sentido se em algumas regiões do Brasil os livros didáticos parecem alheios à forma de viver da população a que é destinada?

Para construir sítios de significância, concordando com Grigoletto (1999), é preciso que os sentidos se historicizem para o sujeito, o que requer a inserção do seu dizer no interdiscurso, isto é, na memória histórica. Só assim se criam gestos de interpretação. É justamente essa possibilidade que o LD nega ao aluno ao fixar-lhe um caminho que o impede de historicizar os sentidos.

Demonstrar que alguns livros didáticos como agente de repasse de uma cultura que elogiam a discriminação, que não tenha preocupação com modelos políticos, didáticos, pedagógicos; que impedem a historização do sujeito e que mascaram a realidade para os estudantes seria um imenso ganho social; seria uma revolução social na educação, segundo Bonazzi e Eco (1980).

O livro didático, como instrumento do sistema escolar (na verdade, o escolar é subsistema do sistema social), cumpre o papel de ajudar a mascarar a realidade, não permitindo que sejam percebidos a injustiça, a contradição, o sutil jogo de sustentação do poder através da apropriação privada dos bens produzidos. Para poder mascarar a realidade, o livro didático trabalha com estereótipos e formas idealizadas, nunca com o concreto e o objetivo, com situações do dia-a-dia. Não se pensa em mudança, em consciência crítica.

Porém, mesmo com o aparecimento de análise ou críticas sobre o livro didático que possibilitassem uma aplicabilidade e uso consciente deste, não adiantaria muito se não fossem também trabalhados os professores que fariam uso de uma nova geração de LD quanto à forma a ser aplicada em sala de aula ou então a maneira de olhar este material didático.

Problemas como a má formação em cursos universitários, os baixos salários recebidos pela classe profissional da educação, o desprestígio social que avança mais a cada ano sobre os professores dos ensinos fundamental e médio e a falta de estrutura das escolas são alguns dos fatores que contribuem para que o profissional da docência tenha pouco incentivo para preparar e lecionar aulas que sejam mais produtivas e que assumam o papel de reflexão sobre o papel do livro didático para uma melhor formação dos alunos.

Decorrente destes fatores vê-se a impossibilidade do professor, principalmente o docente de LE, em se manter atualizado e desempenhar uma atitude crítica quanto ao material a ser usado dentro da sala de aula, pois, com os baixos salários, estes profissionais se vêem obrigados a ter uma carga de trabalho estafante e sem possibilidade de atualização quanto aos métodos e à reflexão do que se passa dentro da área de conhecimento na qual estão inseridos.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA ADOTADA PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA USADOS EM ALAGOAS

A análise apresentada neste capítulo tem como objetivo abrir uma discussão a respeito dos textos e variantes lingüísticas da língua espanhola encontradas nos livros didáticos impressos no Brasil e usados no ensino médio no Estado de Alagoas.

4.2. Da escolha dos livros didáticos

Não foram analisadas fotocópias avulsas utilizadas dentro de sala de aula por estas fotocópias não apresentarem uma seqüência lógica quanto ao conteúdo, seja gramatical ou comunicativo, abordado nas aulas e não terem um compromisso por parte de seus elaboradores, de forma expressa, com elementos culturais que são o foco de nossa análise. As apostilas desenvolvidas, tanto pelas escolas quanto por redes de ensino como Positivo, Expoente ou COC Tavares, também ficaram de fora das análises pois estas apostilas são elaboradas, assim como as fotocópias avulsas, de acordo com o que o professor da disciplina deseje trabalhar durante todo o ano.

Não nos opomos em hipótese alguma à seleção de tópicos a serem estudados durante todo o ano pelo professor que irá ministrar a disciplina, pois há de se levar em consideração que, no ensino médio, há uma grande pressão sobre professores e alunos a respeito do número de aprovados nos concursos vestibulares em todo o país. Esta pressão faz com

que esses professores optem por uma seleção de conteúdo que esteja diretamente voltada a possíveis modelos de questões e tópicos que têm uma maior probabilidade de estarem presentes na avaliação.

No entanto, devido à falta de formação acadêmica específica e a escassez de tempo, o professor não consegue produzir um material didático que privilegie de maneira igualitária os diversos países falantes de espanhol nos itens variantes lingüísticas e expressões culturais.

Logo se verifica que as produções de materiais didáticos feitas pelos professores em si não vão privilegiar aspectos que em longo prazo possam proporcionar uma maior integração entre os países que compõem o MERCOSUL através a utilização de índices de identidades culturais.

O fato de não ser obrigatório o ensino de mais de uma língua estrangeira no nível fundamental diminui consideravelmente o corpus de análise desta pesquisa, pelo fato de as escolas, em sua maioria, por contenção de despesas, optarem em não ofertar a disciplina. Nas escolas que adotam mais de uma língua estrangeira no ensino fundamental, com o pretexto de que será mais fácil ao aluno fazer a escolha no início do ensino médio a respeito da língua estrangeira para a qual optará nos exames vestibulares, o material adotado geralmente é uma apostila de nível básico para o ensino de espanhol, ou até mesmo, o uso de fotocópias espaçadas, em conjunto com giz e apagador.

A opção de análise de livro didático é justificada pela sistematização de conteúdos e abordagens de ensino que podem ser verificáveis em um livro que tenha circulação nacional e que seja pertencente a uma editora que necessariamente deve ter estudado o material com sua equipe pedagógica antes de divulgá-lo para venda.

A seguir, explicitaremos as razões pelas quais selecionamos escolas, livros didáticos, variantes lingüísticas e temas culturais adotados nos textos de livros didáticos de língua espanhola usados no Estado de Alagoas.

4.3. Da escolha das escolas

Selecionaram-se somente escolas de nível médio para a análise dos livros adotados por elas, pois é no nível médio que se adota o espanhol como uma outra língua estrangeira em caráter opcional para o aluno¹³.

A adoção do espanhol como segunda opção de língua estrangeira somente para o nível médio é indicativo de uma política educacional que tenta, de certo modo, aproximar o Brasil de seus vizinhos latino-americanos, fazendo com que a língua espanhola se torne parte fixa do currículo obrigatório.

Desta feita, se justifica a não-análise dos livros de espanhol que são destinados ao consumo de nível fundamental, pois não é de caráter obrigatório a presença da segunda língua estrangeira no currículo deste nível.

Apesar de ser exigida a segunda opção de ensino de língua estrangeira no nível médio para as escolas em todo o Brasil, não se levou em consideração a falta de pessoal nas escolas que pudessem desenvolver a disciplina. Logo, pode-se encontrar, em todo território nacional, escolas que desenvolvem o ensino médio sem apresentarem em sua grade curricular a língua espanhola.

Esta falta de material humano para lecionar a disciplina língua espanhola no ensino médio torna-se mais uma delimitação para a nossa análise, uma vez que o curso de Português/Espanhol oferecido pela Universidade Federal de Alagoas somente teve um reinício¹⁴ a partir de 1996 com a primeira turma de professores licenciados.

Além de pouco tempo de existência de pessoal capacitado para lecionar a disciplina em questão, ocorre, ainda, mesmo na capital do Estado – Maceió -, a existência de “professores leigos” com formação advinda de

¹³ A primeira língua estrangeira adotada no currículo escolar no Brasil é a língua inglesa, devido a diversos fatores sócio-econômicos mundiais e nacionais enunciados anteriormente.

¹⁴ Falamos em reinício desta modalidade de licenciatura, pois em 1972 a Universidade Federal de Alagoas formou sua última turma com licenciatura conjunta de ensino de espanhol.

escolas de idiomas que desempenhariam o papel do licenciado para o ensino médio.

De fato, se essa situação ocorre em muitas escolas de Maceió, nas escolas situadas no interior do Estado, geralmente em escolas da rede particular, é quase impossível encontrar um professor que tenha sequer a formação em escola de idiomas. Por isso, é fácil explicar a ausência da disciplina no currículo das escolas.

A situação se torna mais agravante no que tange ao ensino público, pois no último concurso para professor do Estado de Alagoas, ocorrido em 1999, somente houve sete candidatos aprovados na disciplina língua espanhola, sendo todos residentes em Maceió.

Como somente podem desempenhar a função de professor nas escolas estaduais profissionais concursados, fato advindo desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, também não encontramos nas escolas públicas do interior do Estado de Alagoas professores para esta disciplina, o que acarreta a não-oferta do espanhol como segunda opção de língua estrangeira no currículo do ensino médio dessas escolas.

Entretanto, não só se pesquisou o número de professores que eram detentores de licenciatura plena em Letras Português/Espanhol, mas também se tentou fazer um levantamento das pessoas que lecionavam a disciplina nas escolas através de algum outro tipo de formação de ensino, como a aprovação em D.E.L.E.¹⁵, ou proveniente de outra licenciatura, mas que tenham estudado espanhol em institutos de línguas.

Este alargamento no processo de seleção quanto ao item professor de língua espanhola ainda assim não se mostrou muito feliz, pois em pesquisa na Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas (ASSPEAL) verificou-se um número ainda pequeno de professores para a rede de escolas tanto particulares quanto públicas em todo Estado de Alagoas.

¹⁵ D.E.L.E. Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira concedido pela Embaixada da Espanha a alunos que em avaliações promovidas por Centros autorizados obtêm aprovação neste exame.

Apresentamos o número de escolas da rede oficial de ensino no geral que é esboçado no censo geral da Educação Fundamental e Média no Brasil. Os números que seguem referem-se especificamente ao Estado de Alagoas.

- Escolas particulares: 366
- Escolas estaduais: 418
- Escolas municipais: 2988
- Escolas federais: 04
- Escolas com Ensino Médio: 263

4.4. As variantes lingüísticas

Interessa-nos basicamente verificar nos livros didáticos analisados dois pontos específicos: as variantes lingüísticas que correspondem aos países de língua espanhola que formam o MERCOSUL e os temas adotados pelos textos que se encontram inseridos nas obras adotadas nas escolas analisadas como fonte indicativa de uma referência à nação espanhola, e que são partes de uma dominação cultural a qual é reproduzida no ensino de espanhol.

Entendemos por variantes lingüísticas a definição dada por Monteiro (2000: 59):

Duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo constituem, pois, uma variável lingüística. *As formas alternantes, que expressam a mesma coisa num mesmo contexto, são denominadas de variantes lingüísticas (...).*

O tópico da variante lingüística descrita acima pode ser dividido em duas grandes classes devido à multiplicidade de usos que os falantes de uma língua podem fazer dela. Estas duas classes são apresentadas por Hjelmslev (apud Dubois et alli, 1997: 609) como ligadas, ou seja, condicionadas pela vizinhança ou livres.

A diferenciação entre as variações livres e as variações ligadas é que estas são automaticamente imposta pelo contexto, ou seja, não aparecem em um mesmo ambiente e são de distribuição complementar.

As variantes livres, ao contrário das ligadas, podem aparecer num mesmo contexto e são substituídas uma pela outra, sem haver diferenciação de sentido referencial de palavra ou frase. Entretanto, para Labov (apud Monteiro, 2000), as pesquisas sociolingüísticas sugerem não haver variantes livres devido às influências sociais.

Fatores como localidade, nível socioeconômico e cultural influem sobremaneira no uso de variantes lingüísticas pelos falantes de uma determinada língua, criando assim várias classificações para o aparecimento de variantes como padrão, não-padrão, de prestígio, estigmatizadas, conservadoras, inovadoras e etc. Centramos a nossa análise nas variantes entre as distinções padrão e não-padrão, de prestígio e estigmatizada e conservadora e inovadora.

As variantes padrão, conservadora e de prestígio vêm a designar aquelas formas lingüísticas que são aceitas como norma de bom uso na sociedade em que estão em circulação, geralmente são símbolos de um núcleo social que goza de alta estima por parte de toda comunidade lingüística da língua nacional ou internacional quando as relações entre nações que têm em comum o mesmo idioma.

As variantes não-padrão, inovadoras e desprestigiadas são as que têm um valor de certo modo oposto as apresentadas no parágrafo acima. Cabe ressaltar que há variantes que são inovadoras, mas que gozam de prestígio lingüístico, caso tenham sido advindas de um grupo com maior “status” social.

Destes diversos tipos de variações lingüísticas podemos compreender que os valores sociais nas definições quanto aceitação social delas é de valor imprescindível, uma vez que a sociedade em que elas serão usadas terão preferência pelo primeiro grupo.

Como variantes em questão para análise selecionamos as que são designativas dos países hispano-falantes que fazem parte do MERCOSUL. As variantes são encontradas na morfologia, na sintaxe e no léxico.

Para efeitos didáticos se torna necessário adotar uma forma variacional advinda da Argentina, pois esta adoção facilitaria a elaboração de uma norma lingüística que integrasse a Região do Prata, sem que cada país perdesse suas particularidades lingüísticas. A eleição desta norma também viabilizaria o trabalho dos elaboradores de LDs de língua espanhola para brasileiros quanto à definição dos itens variacionais que são constantes nos três países sem se prender às especificidades locais como diversas palavras do guarani que são usadas no espanhol do Paraguai.

Esta escolha é justificada por diversos fatos como a Argentina ser o maior país em extensão territorial entre os três, a formação histórica e lingüística do Paraguai e do Uruguai estarem intimamente relacionadas à formação histórica e lingüística da Argentina e por fim da pequena variação da norma padrão entre Buenos Aires e Montevideu (Lipsky, 1994), restando algumas diferenças com Assunção que, além da formação advinda de Buenos Aires devido à cidade portenha ter sido no passado um porto de entrada e escoamento de mercadorias para o Paraguai, são justificadas pela presença marcante da língua guarani.

Para efeitos de melhor ilustração apresentamos algumas variantes lingüísticas da Argentina e mais especificamente de Buenos Aires de acordo com os estudos postulados por Alvar (1996) e Lipsky (1994).

Variantes e fonológicas:

- /n/ final de palavra alveolar;
- /d/ intervocálica não cai na maior parte do território argentino;
- /č/ africada quase nunca perde seus elementos oclusivos;
- /s/ no final de sílaba de debilita ou se elide em quase todo território argentino. Conserva-se como sibilante numa zona de retrocesso de Santiago del Estero. Em Buenos Aires a aspiração predomina sobre a perda ainda que sofra de discriminação em situação pré-vocálica. Sibila-se em posição pré-vocálica nos registros mais formais e nas

classes sócio-econômicas privilegiadas. É reduzida em grande parte do território argentino;

- Padrões circunflexos com maior nível na entonação;
- /rr/ se pronuncia como vibrante alveolar;
- inexistência do fonema /λ/ e /y/ recebe uma pronuncia fricativa conhecida como zeísmo ou refileamento, ainda que o som geral era /ž/ sonora muitos habitante jovens de Buenos Aires pronunciam uma /š/ surda;

Variantes morfológicas:

- Emprego de vos em vez de tu;
- Emprego de loísmo;

Variantes sintáticas:

- Duplicação do clítico de objetos diretos definidos e de pessoas;
- Uso genérico de “lo” mesmo quando não haja uma referência masculina;
- Uso do pretérito indefinido em situações de uso do pretérito imperfeito;
- Substituição de “mi” por “yo” em construções frasais com verbos dativos;
- Aparecimento de “nos” na posição pré-verbal em construções exortativas;
- Possibilidade de aparecimento de pronomes sujeitos ante a uma forma verbal não finita (infinitivo ou gerúndio);

Variantes léxicas:

- Componentes derivados do espanhol como “che” como vocativo, “pibe/piba” como termos apelativos;
- Componentes italianos com “chau” como saudação ou despedida;

- O Lunfardo com “bacán” em vez de “hombre” ou “tipo”, “cana” em vez de “policia” ou “prisión”, “falluto” em vez de “jactancioso” ou “hipócrita”, “minga” em vez de “no” ou “nada”, “farabute” em vez de “loco”, “menega” em vez de “dinero”, “manyar” em vez de “entender” ou “saber”, “mina” em vez de “mujer”, “micho” em vez de “pobre” ou “marginado”, “cafishio” ou “cafisio” em vez de “chulo” ou “proxeneta”, “gil” ou “otario” em vez de “loco” ou “mamón”, “sofaifa” em vez de “hombre”, “fiaca” em vez de “preza”, “morfar” em vez de “comer”, “falopa” em vez de “droga ilícita”;
- O Cocoliche que é uma mescla entre o espanhol e o italiano;
- A Fala Gauchesca com termo como “mesmo”, “agora”, “y truje”, “afusilar”, “dir ir”, “y gomitir”, “yuyo” em vez de “hierba” ou “pasto”, “sobre el pucho” em vez de “inmediatamente”, “chinchulines” ou “chunchulines” em vez de “tripa de cordero o de vaca”.

Os estudos dos quais foram tiradas as observações das variantes lingüísticas acima esboçadas não se encontram totalmente acabados, uma vez que é uma tarefa titânica mapear estes países devido às extensões dos mesmos.

Logo, para nosso estudo procuraremos as variantes que já foram totalmente demarcadas como características lingüísticas de cada país para serem indicativas de identidades correspondentes a eles.

4.5. Os temas textuais dos livros analisados

O segundo tópico a ser analisado nos livros didáticos diz respeito aos temas que são apresentados nos textos como forma exemplificativa de trabalho de leitura, compreensão e produção de texto.

Esta análise estará condicionada a itens como a origem de autor ou autores do texto, o assunto tratado no texto e a norma lingüística adotada. A origem do autor ou autores do texto é de grande importância, pois este item vai indicar se na seleção dos textos apresentados foi dada preferência ou não aos autores de origem espanhola em contraposição a autores de origem de países membros do MERCOSUL. O assunto de que trata o texto vai indicar se há ou não uma predominância de temas que estão intimamente ligados à sociedade ou a história da Espanha ou dos países do MERCOSUL.

Torna-se claro que quanto mais se falar de um determinado país necessariamente surgirá um maior interesse por parte do estudante de idiomas e, dependendo do tratamento que se dê ao tema, uma maior admiração por parte daquele que está adquirindo o idioma. Desta maneira, o ato de divulgar demasiadamente um país nos LD pode suscitar em qualquer estudante o desejo de conhecer ou até viver neste país, como o fato da grande população de latinos que vivem ou se mudam para os E.U.A. ou Europa.

Esperamos encontrar as variantes lingüísticas na análise da norma lingüística dos textos encontrados nos LDs selecionados. Este encontro irá indicar se o livro pretende que o aluno domine as variantes lingüísticas mais presentes no cone sul das Américas e, com isso, se torne mais propenso à integração regional com os vizinhos de nosso país.

Sabemos que a Real Academia Espanhola tem em seu corpo de analistas diversos professores pesquisadores que estão atentos à diversidade de variantes na língua espanhola nos diversos países que têm esta língua como oficial, além de países como os Estados Unidos e Filipinas. Estes estudiosos de filologia hispânica têm demonstrado uma grande flexibilidade quanto à inclusão de alguns itens gramaticais e lexicais como a norma padrão de língua espanhola.

Entretanto alguns fatos, como a localização da Real Academia Espanhola (RAE) ser em Madri e o reconhecido orgulho espanhol por seu idioma, desenvolvem a idéia errônea do ensino do espanhol mais “puro” – isto é, aquele que é postulado por essa academia - deva ser aprendido por

todos aqueles que desejem serem sujeitos comunicantes nesta língua. É neste ponto em que se encontra a crítica mais contundente a RAE, pois em diversos estudos os filólogos representantes de cada país de língua espanhola são acusados de incentivar o ensino de espanhol de forma prescritiva e não desvinculada da literatura, conforme a método de ensino de línguas tradicional.

Essa forma de ensino de espanhol como língua estrangeira costuma identificar o idioma como “a língua de Cervantes”, fato este que proporciona a manutenção da idéia errônea de pureza idiomática com a eleição de um espanhol *standard*, o qual não leva em conta a grande variedade e complexidade da língua espanhola no mundo e principalmente nas regiões pan-americanas.

Esta postulação de pureza do idioma em si já encerra um componente de preconceito lingüístico quanto às variantes do espanhol que não se encontrem em devido acordo com as normas postuladas pela RAE e suas “filiais” nos países em que esta academia tenha representações.

Necessariamente não esperamos que os autores dos LD fujam das normas lingüísticas propostas pela RAE, mas que possam de certa forma utilizar alguns itens morfológicos, sintáticos, léxicos e temáticos identificadores dos países membros do MERCOSUL como forma de integração cultural regional.

A nosso ver a análise destes tópicos nos propiciará uma visão global das intenções dos autores, sejam elas conscientes ou inconscientes, para que os laços entre o Brasil e seus vizinhos da região do Prata possam ser mais fortificados em busca de um bem comum.

Capítulo 5

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao analisar as coleções de livros de Língua Espanhola adotadas nas escolas particulares no nível médio do Estado de Alagoas tínhamos em mente constatar as diversas variantes lingüísticas que pudessem indicar o uso de uma norma lingüística que privilegiasse a Espanha ou os países hispano-falantes que compõem o MERCOSUL. Juntamente a essa investigação de variantes, buscávamos verificar também a existência de textos específicos bem como o uso recorrente de palavras que indicassem a origem ou um direcionamento de estudo da língua espanhola à Argentina Uruguai e Paraguai ou à Espanha.

No entanto, devido à escassez de distribuição de material de áudio pelas editoras dos livros didáticos de espanhol produzidos no Brasil e a extensão do trabalho para analisar, optamos pela verificação do material escrito, uma vez que este é de fácil encontro e de melhor verificação das variantes morfológica, sintática e léxica como também de verificação dos tópicos dos textos e das palavras designativas dos países membros do MERCOSUL assim como da Espanha.

Não esperamos encontrar muitas variantes, pois inferimos que os livros seguiriam as estruturas lingüísticas que são ensinadas nas gramáticas normativas e prescritivas de língua espanhola que não levam em consideração as idiossincrasias de cada região. Em vista disso, algumas vezes pode ser difícil encontrar variantes lingüísticas nos LD a serem analisados que sejam expressamente usadas nos países do MERCOSUL, devido ao uso expresso das variantes de prestígio e a indeterminação, por parte dos autores, de que país usa esta variante.

Restou-nos verificar os tópicos abordados nos textos inseridos nos livros didáticos bem como as recorrências de referências culturais dos países do MERCOSUL e da Espanha apresentadas nos livros didáticos analisados. Alguns textos usados nos livros didáticos foram desprezados por falta de uma expressa indicação de sua origem ou qualquer termo que venha a indicar um assunto que esteja diretamente ligado a uma “dominação” cultural por parte da Espanha ou de qualquer item de referencia a qualquer país membro do MERCOSUL.

Há casos em que os itens culturais são de um determinado país pertencente ao MERCOSUL, mas que seus textos são editados na Espanha. Logo, consideramos que ele são de divulgação espanhola, uma vez que a obra consultada para a retirada de texto remete a uma direção de trabalho com livros advindos da Espanha e não dos países do MERCOSUL.

Desta feita, apresentamos a análise de quatro coleções de LD de língua espanhola usados nas escolas particulares do Estado de Alagoas no nível médio. As coleções não foram analisadas em sua totalidade, visto que optamos em constatar os itens de análise propostos somente nos volumes usados pelos alunos nas três séries do referido nível.

5.2. Análise dos livros

Español sin fronteras (2002 - versão atualizada) – Editora Scipione.

A primeira coleção de livros a ser analisada, a obra “Español sin fronteras” de autoria de María de los Ángeles J. García e Josephine Sánchez Hernández e editado pela Scipione é apresentada em quatro volumes com uma gradação conteudística no passar de um tomo para outro, conforme determina a abordagem comunicativa de ensino de LE para cursos de idiomas ou para a escola normal.

A coleção, indicada para a larga comercialização, não levou em consideração o fato de incluir testes direcionados à preparação do aluno para o ingresso em cursos de graduação, devido ela ser idealizada para o ensino de LE em cursos de idiomas e não para a preparação para o vestibular. No

nível médio somente são utilizados os três primeiros volumes, uma vez que cada tomo é indicado para uma série distinta. O quarto volume não foi analisado por ser um tomo quase que totalmente voltado para o nível de conversação. Este nível não é interessante para quem somente deseja realizar uma prova escrita de múltiplas alternativas.

Depois de cada três unidades as autoras apresentam uma seção de testes que busca revisar através de exercícios específicos os conteúdos gramaticais e comunicativos abordados no conjunto das três unidades de estudos anterior ao teste. Estes testes são somente de cunho escrito e não trabalham as habilidades oral e auditiva dos alunos.

Cada unidade é dividida, em sua maioria, em oito grandes partes que tentam trabalhar as quatro habilidades comunicativas do ensino de espanhol. Estas oito partes são:

- **Texto inicial** – serve de ponto de partida para a prática de interpretação textual e também para que sejam trabalhadas as habilidades orais e auditivas dos alunos;
- **Amplía tu vocabulário** – apresenta os itens lexicais que são a base léxica do capítulo;
- **Para que sepas** – apresenta um segundo bloco de itens lexicais que também são trabalhados dentro das salas de aulas. Essa divisão aparenta ser feita devido ao fato da lição não ser totalmente explorada em uma única aula.
- **Esquema gramatical** – apresenta o tópico conteudístico gramatical que deve ser trabalhada na unidade;
- **Ortografía e fonética** – apresenta um segundo bloco de gramática.
- **¿Entiendes lo que oyes?** – apresenta um texto falado no aparato de áudio para que os alunos possam responder no livro, sendo esta atividade uma tentativa de trabalhar a habilidade auditiva dos estudantes;

- **¡Diviértete!** – apresenta geralmente atividades com textos lúdicos para trabalhar as habilidades de leitura e de escrita dos alunos de maneira mais informal;
- **Rincón de lectura** – apresenta textos em sua grande maioria literários para que o estudante de espanhol possam conhecer melhor a cultura hispânica.

Todas essas seções acima apresentadas são de interesse desta análise, mas em especial nos dedicamos aos textos didáticos apresentados na seção *Rincón de Lectura*, pois é nela que temos uma maior probabilidade de encontrar os itens de referência tanto das culturas dos países pertencentes ao MERCOSUL quanto da metrópole espanhola.

O fato de nos reportarmos mais à seção Rincón de lectura não quer dizer que não estejamos atentos às diversas partes da unidade que possam apresentar os itens variacionais e culturais que desejamos demonstrar em nosso estudo.

Quadro 1

Español sin Frontera (2002 - versão atualizada) – Editora Scipione		
Volume 1		
		Número de ocorrência
Textos	Espanha	10
	MERCOSUL	02
Variantes morfológica, sintática e léxica.		05
Palavras indicativas de referencia aos países	Espanha	51
	MERCOSUL	19

Quadro 2

Español sin Frontera (2002 - versão atualizada) – Editora Scipione		
Volume 2		
		Número de ocorrência
Textos	Espanha	12
	MERCOSUL	01
Variantes morfológica, sintática e léxica.		08
Palavras indicativas de referencia aos países	Espanha	18
	MERCOSUL	07

Quadro 3

Español sin Frontera (2002 - versão atualizada) – Editora Scipione		
Volume 3		
		Número de ocorrência
Textos	Espanha	12
	MERCOSUL	02
Variantes morfológica, sintática e léxica.		01
Palavras indicativas de referencia aos países	Espanha	24
	MERCOSUL	10

A coleção *Español sin frontera* demonstra claramente em sua estrutura um grande desnivelamento no uso de variantes lingüísticas e temas culturais entre a matriz espanhola e os países pertencentes ao MERCOSUL.

As autoras deixavam textualmente evidente que algumas palavras ou estruturas gramaticais – no caso, a variante lingüística – pertenciam somente à América Latina e não ao espanhol de Espanha em todas as partes verificadas. Desta feita, percebe-se a baixa ocorrência destes tópicos nos três volumes analisados.

Exemplificamos este fato no primeiro volume na página 13 com a distinção entre o uso de “Tu” indicado como pertencente ao espanhol da Espanha em contraposição ao uso de “Vos” como argentinismo; O uso de “Vosotros” como variante da nação peninsular e o uso de “Ustedes” no lugar de Vosotros no Chile.

No segundo volume constatamos na página 22 a indicação do uso da forma “Acá”, substitutiva de forma “Aquí”, como de uso pouco freqüente na Espanha, porém mais freqüente na América Latina.

Na página 122 do mesmo tomo encontramos a distinção do uso do *pretérito perfecto simples* do *pretérito perfecto compuesto*. Este último tempo verbal é indicado, pelas autoras, para o uso indicativo de uma ação próxima e acabada, sendo mais tipicamente utilizado para este fim na Espanha. Este uso de um tempo verbal indicativo de uma ação próxima e acabada, na Argentina, é esboçado através do *pretérito perfecto simples*.

Quanto aos textos, verificou-se que a maioria é vinda diretamente de fontes bibliográficas espanholas. Destaca-se o uso excessivo de autores nascidos na Espanha e os temas tratados neles geralmente referem-se à problemática e ao cotidiano espanhol.

No que concerne às palavras referentes à Espanha observou-se a mesma tendência de dominação da nação europeia, chegando a ser 6,8 vezes maior do número de palavras que se referem aos países do MERCOSUL

Español hoy – Editora Scipione/Anaya:

A coleção “Español hoy” de autoria de Isabel López Barberá, María Paz Bartolomé Alonso, Pilar Alzugaray Zaragüeta e Ana Isabel Blanco Gadañón e editada pela Scipione em parceria com a editora espanhola Anaya busca apresentar ao mercado de livros didáticos de espanhol um material que tem como base de ensino a abordagem comunicativa.

Assim como a coleção anterior, esta é dividida em quatro tomos sendo uma coleção mais indicada para aulas de cursos de idiomas e não para o ensino médio, uma vez que dentro de toda a sua estrutura de exercício não existem nenhuma questão retirada de exames de seleção para qualquer instituição de ensino superior¹⁶.

No entanto, devido à escassez de livros didáticos de espanhol voltados diretamente aos exames de final do curso médio, os manuais que geralmente são criados para cursos de idiomas são usados pelo professores do nível médio em conjunto com materiais de apoio como fotocópias com questões dos exames para uma melhor preparação do corpo discente para as provas das I.E.S.

Foram apenas analisados o primeiro e o segundo volumes da coleção, pois somente estes eram usados pelos professores em sala de aula.

¹⁶ Uma das características do ensino médio é o grande número de avaliações que contenham questões de exames seletivos passados, logo para que um material possa apresentar consistência junto ao público deste nível, isto é, o ensino médio, é necessário que este material esteja de acordo com o pedido de sua clientela que necessariamente será preparar os estudantes para as avaliações no final deste nível de ensino com destino a alguma IES.

Cada tomo é dividido em oito capítulos. Após cada quatro capítulos é feita uma revisão geral para uma fixação dos conteúdos trabalhados durante todo o bloco, ou seja, para cada tomo se têm duas revisões as quais ocorrem a cada quatro capítulos.

Os capítulos dos livros desta coleção são divididos em dez grandes partes, a saber:

- **Título de la lección y objetivos fundamentales:** nesta seção é mostrada uma contextualização do tema em conjunto com as funções comunicativas e o léxico a serem desenvolvidos no decorrer da lição. A contextualização é feita através de uma ilustração que tenta definir o tema da lição. Segue-se uma ou duas atividades dentro desta mesma seção com o intuito de aquecimento para a entrada no estudo da lição. A seção, em definitivo, trata-se de uma familiarização do aluno com o tema a ser tratado.
- **Para empezar. Comprensión oral:** Esta seção trata de algumas atividades de compreensão oral que tentam contextualizar parte do léxico básico apresentado na seção anterior visando proporcionar ao professor uma segurança se realmente o aluno compreendeu o sentido do léxico apresentado na seção anterior.
- **A trabajar. Léxico y gramática:** Esta seção é destinada ao reforço e assimilação do léxico apresentado e a introdução e prática dos conteúdos gramaticais a serem estudados na lição. As informações gramaticais e funcionais são apresentadas em pequenas fichas chamadas ¿Sabes?.
- **Fíjate bien. Ortografía y fonética.** Seção dedicada à prática da ortografia e fonética, sendo apresentado, quando necessário, explicações teóricas.
- **Tu lectura. Comprensión lectora.** Esta seção trabalha, através de textos culturais, a compreensão de leitura dos alunos com o tema da lição. Tem com o objetivo o desenvolvimento do gosto de ler em espanhol desde os níveis iniciais.

- **Ahora habla. Expresión oral.** A partir do texto da seção anterior, esta seção tenta, através de atividades orais, desenvolver a habilidade oral dos alunos. Ao final da seção pode aparecer um pequeno bloco de **Fíjate bien** com a finalidade de reforçar os conteúdos de ortografia e fonética.
- **Ahora tú. Práctica global:** Esta seção tem por objetivo o trabalho dos conteúdos gerais da lição através das habilidades oral e escrita.
- **Un poco de todo. A jugar.** Como o mesmo objetivo da seção anterior, esta seção tenta trabalhar os conteúdos gerais da lição através de jogos e brincadeiras.
- **Para terminar. Repaso y autoevaluación:** Seção de revisão e auto-avaliação dos conteúdos gerais da lição estudada.

Tentamos buscar em todas as partes de cada seção as variantes e os assuntos relativos tanto à Espanha quanto aos países membros do MERCOSUL e de início encontramos um item recorrente em todos os capítulos da coleção: as aparições da bandeira brasileira representando o português e a bandeira da Espanha representando o idioma espanhol nas comparações feitas entre o português e o espanhol.

A demonstração da bandeira da Espanha como representante da língua espanhola vem designar uma tendência desta coleção de LD em se referenciar à Espanha como legítima representante da língua espanhola, fato que poderá ser constatado no final desta análise.

A nosso ver, este manual deveria incluir as diversas formas de expressão que são correntes nos países vizinhos ao Brasil, visto que se trata de um manual voltado para a abordagem comunicativa com ênfase na comparação entre Português e Espanhol e com o objetivo de fazer com que o estudante brasileiro possa conhecer as variáveis culturais hispânicas, não somente da Espanha, mas de todos os países que falam espanhol e, principalmente, daqueles países que os brasileiros tenham uma maior probabilidade de interagir, ou seja, os nossos vizinhos mais próximos.

Quadro 4

Español hoy – Editora Anaya/Scipione		
Volume 1		
		Número de ocorrência
Textos	Espanha	07
	MERCOSUL	00
Variantes morfológica, sintática e léxica.		10
Palavras indicativas de referencia aos países	Espanha	42
	MERCOSUL	03

Quadro 5

Español hoy – Editora Anaya/Scipione		
Volume 2		
		Número de ocorrência
Textos	Espanha	09
	MERCOSUL	01
Variantes morfológica, sintática e léxica.		11
Palavras indicativas de referencia aos países	Espanha	56
	MERCOSUL	02

Nos dois volumes analisados na coleção *Español hoy* da editora Anaya/Scipione verificou-se a mesma tendência da coleção anterior, ou seja, o uso extrapolante das variantes espanholas como se fosse a determinação do idioma padrão. O número de ocorrências de textos advindos ou que se tratasse dos países do MERCOSUL em qualquer área reduziu-se a somente um aparecimento, enquanto que os textos que tratavam de autores, problemática e cotidiano espanhóis foram calculados em 16. Os demais textos geralmente eram traduções de diversos tipos de textos, desde informativos até literários, produzidos no Brasil ou em outro país.

Quanto ao número de variantes encontradas nos textos, observou-se a mesma tendência de número irrisório da coleção anterior, com a determinação de serem estas palavras ou expressões de cada país em separado, ou seja, variantes típicas da Argentina, típicas do Paraguai e típicas do Uruguai; desprezando a característica variacional em não se determinar por fronteiras geopolíticas, e sim geolingüísticas.

Em relação ao número de ocorrências de palavras referentes aos países do MERCOSUL ou à Espanha, mais uma vez percebeu-se a focalização na nação espanhola com a diferença gritante de 98 palavras relativas à Espanha contra somente 05 referindo-se aos países da região do Prata.

Expansión: Español en Brasil – Editora FTD

O livro “Expansión: Español en Brasil” escrito por Henrique Romanos e Jacira Paes de Carvalho é apresentado ao mercado editorial na forma condensada de um só tomo para o ensino médio e superior, desejando demonstrar uma forma de ensino clara, objetiva, consistente e profunda.

Diferentemente das outras coleções analisadas, Expansión apresenta em seus exercícios de revisão questões para as seleções de universidades brasileiras como forma de avaliação de desempenho do aprendizado do aluno. Isto lhe caracteriza como um manual que é voltado para o ensino regular dentro do nível médio sem esquecer de um objetivo precípua: preparar para um desenvolvimento comunicativo global

Para tanto, tenta delinear em suas 24 unidades, as quatro habilidades básicas da abordagem comunicativa: ler, ouvir, falar e escrever seguidos sempre de exercícios para a fixação tanto do conteúdo comunicativo quanto gramatical.

Cada unidade é dividida basicamente em 6 partes. Estas partes são:

- **Texto inicial:** De onde se parte todo o estudo da unidade. É nele que se encontra, de forma condensada, todo o conteúdo gramatical e comunicativo, incluindo o léxico, a ser trabalhado.
- **Comprensión de lectura:** parte da unidade que busca verificar se realmente o estudante compreendeu o que ouviu ou leu no texto

inicial. Busca também apresentar os itens lexicais básicos para o desenvolvimento da lição;

- **Foco gramatical:** Parte da unidade que expõe os conteúdos gramaticais que serão abordados durante toda a lição. Esta parte pode ser dividida em quantas unidades gramaticais desejem ser abordadas na lição, porém com um objetivo gramatical geral que determina o desenvolvimento da noção comunicativa da lição;
- **Léxico:** Parte da unidade que busca apresentar de forma geral todo o léxico básico pretendido para a lição. Utiliza-se de exercícios de fixação lexical como a produção de texto na língua alvo, sendo geralmente utilizadas palavras que apresentem significação diferente do português ou heterossemânticos¹⁷.
- **Expresiones:** Parte da unidade em que os autores buscam apresentar expressões idiomáticas da língua espanhola indicativas de uma forma de expressão cultural peculiar da língua hispânica, sendo estas expressões utilizadas nos textos para que o aluno possa compreender a expressão dentro de um contexto geral;
- **Página cultural:** parte da unidade em que os autores buscam demonstrar aos alunos a riqueza da cultura espanhola e hispano-americana com o auxílio de uma diversidade de textos ligados as mais diversas áreas do conhecimento. Podem-se encontrar nesta seção desde textos literários até textos relacionados ao ensino de geografia.

Detemo-nos mais acuradamente na parte de análise da página cultural, pois nela poderemos encontrar um maior número de textos tanto de origem espanhola quanto hispano-americana. No entanto, analisaremos todas as unidades para verificar as variantes que são desenvolvidas no decorrer do manual.

¹⁷ “Las palabras semejantes em español y portugués pero9 que tienen significados distintos” (MARTIN, Ivan Rodrigues. (2003). *Espanhol*. Série Brasil. São Paulo: Ática.)

Quadro 6

Expansi3n: Espa3ol en Brasil – editora FTD.		
Volume 3nico		
		N3mero de ocorr3ncia
Textos	Espanha	42
	MERCOSUL	15
Variantes morfol3gica, sint3tica e l3xica.		16
Palavras indicativas de refer3ncia aos pa3ses	Espanha	156
	MERCOSUL	52

O volume 3nico da cole33o *Expansi3n: espa3ol en Brasil* editado pela FTD demonstra um aumento no uso das variantes ling3sticas hispano-americanas e de textos advindos ou que tratam da realidade dos pa3ses da Am3rica Latina.

Entretanto, vale salientar que esse aumento 3 meramente uma repeti33o da baixa focaliza33o que os LD de l3ngua espanhola d3o 3s quest3es relativas aos pa3ses da Am3rica Latina e principalmente aos pa3ses do MERCOSUL. O n3mero de textos utilizados nos livros relativos 3 Espanha excede em quase 200% aos textos relativos aos pa3ses do MERCOSUL, fazendo-nos constatar o prosseguimento da tend3ncia verificada nas cole33es anteriores.

Quanto ao uso das variantes ling3sticas observamos que, por ser uma condensaa33o de quatro volumes em um s3, o livro exp3e um n3mero ainda menor que os das cole33es anteriores, por3m dando a falsa impress3o de uso mais conciso em rela33o a um s3 tomo das cole33es anteriores.

As palavras referentes 3 Espanha triplicam-se em rela33o ao mesmo uso de palavras que fazem refer3ncia aos pa3ses do MERCOSUL. Este 3 outro t3pico que demonstra o prosseguimento da tend3ncia em n3o se focalizar e, por conseguinte, de n3o tentar aproximar o Brasil de seus parceiros comerciais da regi3o do Prata.

Mucho: Español para brasileños – Editora Moderna

A coleção *Mucho: Español para Brasileño* escrita pelas professoras Adda-Nari M. Alves e Angélica Mello e editada pela Editora Moderna tem como pressuposto básico pesquisas na área de ensino/aprendizagem de espanhol na rede pública e particular de ensino no nível médio.

Segundo as autoras, tentou-se adaptar os LD às necessidades dos alunos de nível médio e às exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira.

A busca de estar de acordo com a LDB e os PCN, mostra-se em apresentar ao aluno de espanhol uma forma de interagir com o mundo hispânico. Não somente é levado a dominar um sistema lingüístico específico, mas também a comunicar-se eficazmente dentro de um mundo em que a intercomunicação entre os povos se torna mais necessária.

Como forma de se tornar cidadão brasileiro interactante com seus vizinhos continentais, as autoras propõem que o estudante seja conhecedor e, que sobretudo, respeite sua identidade sociocultural e a dos demais povos com quem mantenha relação dentro do contexto em que está inserido.

Para a dominação de um sistema lingüístico que não meramente faça com que o aluno somente leia, escreva, ouça e fale na língua espanhola – segundo as autoras – mas que amplie os horizontes da classe discente, as autoras elaboraram, de acordo com a nova política de ensino do Brasil, um conjunto de objetivos e estratégias pedagógicas divididas nas seguintes competências e habilidades dispostas no quadro abaixo:

Quadro 7

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES ESPECÍFICAS
Representação e comunicação	• Eleger o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar; • Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e escrita; • Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as lacunas comunicacionais, favorecer a comunicação e alcançar o efeito pretendido nas situações de produção e leitura; • Conhecer e utilizar o espanhol como instrumento de acesso a informações a outras culturas e a outros grupos sociais.
Investigação e compreensão	• Compreender de que maneira se pode interpretar uma determinada expressão frente à aspectos sociais e/ou culturais; • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos por meio da natureza, função organização e estrutura lingüística, segundo as condições de produção/recepção (intenção, época, lugar, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, faltas e tecnologias disponíveis).
Contextualização sociocultural	• Saber distinguir as variantes lingüísticas; • Compreender em que medidas os enunciados refletem a maneira de ser, pensar, fazer e sentir de quem os produzem.

(ALVES & MELLO, 2001: 03)

Para a efetuação dessas habilidades específicas as autoras propõem nas partes que compõem cada unidade, a formulação de objetivos que desenvolvam as competências apresentadas anteriormente (representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização

sociocultural¹⁸) para que o processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola seja feito com êxito. Para tanto transcrevemos abaixo os objetivos de algumas unidades com relação às habilidades específicas.

Al diccionario

- R.C.: Propor o uso sistemático e produtivo do dicionário em atividades específicas e rotineiras;
- I.C.: Estimular a comparação entre o sistema alfabético do espanhol e do português;
- C.S.: Apresentar elementos sobre a história do alfabeto espanhol.

Estampalabras

- R.C.: Apresentar de forma objetiva e ilustrada o vocabulário específico da unidade;
- I.C.: Organizar o vocabulário básico por campos semânticos e marcar as variantes lingüísticas mais comuns do vocabulário apresentado.
- C.S.: Permitir a revisão do vocabulário com base nas variantes lingüísticas dos países hispano-falantes.

Gramática

- R.C.: Oferecer normas que rejam o nível culto do idioma através de explicações detalhadas e exemplos variados e organizar a informação considerando os distintos momentos do processo de aprendizagem de espanhol;
- I.C.: Marcar a importância da adequada utilização dos recursos gramaticais como elementos facilitadores da expressão verbal;
- C.S.: Apresentar as informações gramaticais tendo em conta a L1 do aluno;

¹⁸ Para efeitos de melhor compreensão sem a necessidade de repetição de termos trataremos as habilidades específicas por siglas, ou seja, denominaremos Representação e comunicação por R.C.; Investigação e Compreensão por I.C. e Contextualização Sociocultural por C.S.

Lenguacuriosa

- R.C.: Apresentar expressões idiomáticas e vocábulos de uso regional espanhol e seus diferentes níveis de linguagem;
- I.C.: Permitir a avaliação do uso efetivo dos recursos lingüísticos apresentados quanto aos interlocutores, conteúdo da mensagem, intenção da comunicação e resultados pretendidos;
- C.S.: Apresentar as distintas variantes do idioma dentro do contexto hispano-americano;

ReCANTO

- R.C.: Desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva do aluno; dar oportunidade de situações para que os alunos possam associar fonema e gramema e apresentar de modo pragmático o vocabulário;
- I.C.: Apresentar recursos expressivos relacionada a linguagem literária (figuras de pensamento, de linguagem, de construção); associar a informação contida no texto com situações pessoais e familiares e estimular o espírito crítico com base em elementos concretos;
- C.S.: Revelar o aspecto cultural de um povo por sua produção artística e estabelecer pontos de confronto entre as variantes lexicais e fonéticas dos povos hispano-falantes.

Textos literários

- R.C.: Apresentar uma linguagem literária culta e dar oportunidade a situações para futuras produções orais e escritas;
- I.C.: Estimular a análise da linguagem literária como instrumento de manifestação artística e orientar o aluno na interpretação da mensagem do texto segundo a época e o contexto social da qual provem;
- C.S.: Permitir a relação da produção literária estudada com o entorno sociocultural e histórico do texto e encaminhar discussões a respeito

de pontos convergentes e divergentes na produção literária estudada e aquela elaborada em nosso país na mesma época;

Em meio às diretrizes propostas pelas autoras na elaboração desta coleção de livros didáticos postuladas para o ensino de nível médio no Brasil com base na LDB e os PCN, vamos tentar analisar os manuais com vistas ao número de textos que pertençam tanto aos países membros do MERCOSUL, excluindo obviamente o Brasil e os textos que sejam advindos ou editados pelas nações hispânicas; também serão verificados os índices morfológicos, sintáticos e lexicais apresentados nos livros e se sejam característicos dos países pertencentes à região do Prata que fazem parte do Mercado Comum do Sul.

Quadro 8

Mucho: Español para brasileños – Editora Moderna		
Volume 1		
		Número de ocorrência
Textos	Espanha	12
	MERCOSUL	14
Variantes morfológica, sintática e léxica.		09
Palavras indicativas de referencia aos países	Espanha	22
	MERCOSUL	26

Quadro 9

Mucho: Español para brasileños – Editora Moderna		
Volume 2		
		Número de ocorrência
Textos	Espanha	11
	MERCOSUL	15
Variantes morfológica, sintática e léxica.		86
Palavras indicativas de referencia aos países	Espanha	24
	MERCOSUL	39

Quadro 10

Mucho: Español para brasileños – Editora Moderna		
Volume 3		
		Número de ocorrência
Textos	Espanha	27
	MERCOSUL	11
Variantes morfológica, sintática e léxica.		56
Palavras indicativas de referencia aos países	Espanha	33
	MERCOSUL	71

A coleção *Mucho: español para brasileños* da editora Moderna difere das coleções anteriores por apresentar um aumento significativo do uso das variantes lingüísticas e uma superação no número de textos de autores da Argentina, Paraguai e Uruguai e de textos que tratam da problemática e do cotidiano destes países.

O aumento do número de textos sobre a vida dos países que pertence ao MERCOSUL já pode ser verificado desde o primeiro tomo da coleção. Neste volume não se esboça a tentativa de focalizar somente da região do Prata, mas também a nação peninsular – a Espanha – como também os países que fazem parte da América Latina como Colômbia e México.

O uso de variantes em relação às coleções anteriores também demonstra um aumento significativo tanto no ato de apresentar quanto no uso dessas variantes nos textos, não meramente como curiosidade, mas com uma outra forma de expressar pensamentos que geralmente não é prescrita pela RAE, isto é, são formas de expressão lingüísticas que são tratadas como corruptelas.

Quanto ao uso de palavras referentes à Espanha e ao MERCOSUL percebe-se, nesta coleção, uma duplicação dos números de referências ao Mercado Comum do Sul em relação às palavras referentes à Espanha, demonstrando que as autoras se preocupam com a perspectiva de aproximação do Brasil com seus vizinhos continentais e parceiros comerciais.

Essa inversão, tanto no uso de variantes quanto no número de textos e palavras referentes ao MERCOSUL e à Espanha, é desenvolvida de maneira gradual, ou seja, nas diferenças entre as análises entre os volumes desta mesma coleção percebe-se que as autoras aumentaram gradativamente os números de variantes, textos e palavras pertencentes aos países que compõem o Mercado Comum do Sul.

5.3. Comparações entre as coleções

As três primeiras coleções analisadas neste capítulo demonstram uma grande tendência do mercado editorial em manter uma postura conservadora em não modificar o foco de visão quanto à língua standartizada pela Espanha para os países com os quais o Brasil mantém uma parceria comercial e cultural frutífera.

A verificação de tal tendência é demonstrada nos números encontrados nas três primeiras coleções quanto ao uso de variantes lingüísticas dos países do MERCOSUL em relação à Espanha. Este país domina claramente o uso do espanhol como reforço da opinião ingênua de um idioma dito “puro” e que é uma expressão de elitismo cultural.

Esta forma de dominação não é somente fruto de investimentos do governo espanhol em difundir a língua espanhola em todo o mundo, mas de uma tradição brasileira, como também latino-americana em se aproximar ao máximo de um modelo de refinamento ou até mesmo de tradição elitista que a Europa esboça em seus costumes e tradições culturais.

Este reflexo é visto claramente na tendência dos autores analisados em empregar intensivamente textos com valor didático que sejam produzidos por grandes escritores espanhóis ou que tratem da vida na Espanha como a Gastronomia ou roteiros de viagem.

Esta centralização de textos contribui de forma grandiosa para que o aluno do ensino médio brasileiro adquira a tendência ideológica de que os costumes, as tradições, e, por conseguinte, os problemas enfrentados

pela nação espanhola sejam mais próximos a nós brasileiros do que os que são enfrentados por nossos vizinhos latinos.

A tendência de focalização é tão forte que quando nos centramos nos usos de palavras que fazem referência à Espanha em relação às palavras que fazem referência aos países do MERCOSUL percebemos um distanciamento grande quanto aos números apresentados. Este distanciamento é fruto da tendência do Brasil em se sentir mais vizinho dos países europeus que de seus vizinhos continentais.

Tal fato, de certa maneira, é esperado, pois é um prosseguimento nas estruturas que também podem ser encontradas em alguns livros didáticos de ensino de Inglês como língua estrangeira no Brasil os quais focalizam insistentemente os países do hemisfério norte como fonte do inglês standard a ser seguido.

A última coleção analisada, *Mucho: Español para Brasileños*, demonstra uma tendência inteiramente nova quanto a focalização dos países do MERCOSUL e do uso das variantes latino-americanas. Esta coleção focaliza mais nossos vizinhos e parceiros comerciais que a Espanha, subvertendo a característica de vinculação ideológica presentes nas outras três coleções anteriormente avaliadas.

Esta coleção tenta abordar o ensino de língua espanhola com avisos prévios aos professores que farão uso deste manual didático que a tendência de abordagem de ensino de LE é comunicativa com uma nova visão ou mesmo uma tentativa de descobrimento da América espanhola com ênfase na Argentina, Paraguai e Uruguai.

Esta nova visualização dos países com os quais o Brasil mantém fronteira tem por base a observação dos PCN e das DCN que esboçam em seus documentos a tentativa do Brasil se aproximar um pouco mais da América do Sul, fazendo com que os estudantes brasileiros possam conhecer, respeitar e até mesmo admirar as tradições e produções culturais advindas destes países.

Esta nova focalização é observada no maior uso de variantes lingüísticas, nos textos de autores da região do Prata e na maior referência aos países do MERCOSUL em relação à Espanha. Este aumento considerável proposto pelas autoras e aceito pela editora consubstancia uma nova tendência na pedagogia de línguas e no mercado editorial em fazer com que o aluno brasileiro amplie horizontes na descoberta de um mundo novo o qual está mais próximo daquele no qual o estudante vive.

Esperamos que esta tendência possa se solidificar na maneira com que os professores de língua espanhola no Brasil vejam a América Latina e especialmente os países pertencentes ao MERCOSUL, na forma com que as editoras tratam o tema de integração cultural e na mudança de referencial cultural ideológico da sociedade brasileira em se abrir a novas experiências no campo social de integração da cultura e do comércio.

CONCLUSÃO

Os processos integrativos para grandes regiões, mesmo que sejam somente feitos para poucos países, denotam ações governamentais e não- governamentais voltadas para o bem comum e, sobretudo, ações coordenadas através de subprojetos em busca da concretização de um projeto maior que se institui, no caso específico, ao nível integracional a que se deseja alcançar.

O MERCOSUL é um grande projeto de integração dos países da Região do Prata da América do Sul que desejam um mercado interno mais fortalecido frente às ações das grandes potências econômicas mundiais e um mercado mais competitivo em relação aos mercados comuns que vêm se formando, ou mesmo já formados atualmente, como a ALCA e a Comunidade Econômica Européia.

O projeto integrativo do MERCOSUL é dividido em grandes áreas, como a *jurídica*, com os mais diversos tratados para a regulamentação de leis tanto civis quanto criminais; a *econômica*, com a formatação de tarifas menores para importadores e exportadores e a elaboração de redes de negócios externas para uma melhor competitividade mundial; e a *educativo-cultural* que busca a formação dos cidadãos dos países-membros para a manutenção de recursos humanos necessários para que o projeto maior possa ser estruturalmente viável quanto à produção e ao consumo.

O projeto educativo-cultural desempenha um papel importante, visto que ele, em longo prazo, possibilitará a sobrevivência do MERCOSUL tanto no entendimento entre os povos que fazem parte dele, quanto na produção de mercadorias e de conhecimento. Neste papel, está inclusa a necessidade de aproximação cultural e lingüística entre os povos descendentes de lusos e hispânicos. É nessa necessidade que se buscou a análise de LDs de língua espanhola para brasileiros.

A parte relativa às línguas do MERCOSUL encontra-se demasiadamente deficiente nas políticas educacionais e lingüísticas, uma vez que este mercado comum, mesmo tendo a promulgação do Senado Federal Brasileiro para o ensino de espanhol no Brasil no ensino médio, encontra muitos entraves que vão desde o número de horas aulas inadequadas para um bom processo de ensino/aprendizagem, até a não-distribuição e não-elaboração de materiais didáticos para esse fim.

No tocante à legislação específica do ensino de línguas no Brasil, verificou-se que o Governo não tem uma política lingüística definida para a incorporação de recursos humanos à área do mercado de integração do Cone Sul. Isso é constatado diante do que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que tratam o ensino de língua estrangeira, e principalmente, o ensino de língua espanhola, como algo menor; porém com belas palavras de reconhecimento da necessidade do domínio de uma língua estrangeira face à grande interação mundial em que vivemos. Discurso que, na prática, não é demonstrada nas ações governamentais em seus mais diversos níveis.

Quanto aos materiais didáticos de ensino de língua estrangeira, e principalmente de língua espanhola, constatou-se, nesta pesquisa, que o Governo Federal não distribui nenhum material para a aprendizagem nestas disciplinas a nenhuma escola dentro do território nacional, e somente aqueles alunos que têm poder aquisitivo para freqüentar aulas em escolas particulares – se essa escola puder ofertar língua espanhola, o que não é obrigatório – poderá, por meios financeiros próprios, ter em mãos algum material didático para as línguas estrangeiras.

Quanto ao LD de língua espanhola, percebe-se a tendência entre os professores nas escolas públicas que oferecem a língua espanhola – falando especificamente no Estado de Alagoas – do uso de fotocópias de LDs para sanar a falta de manual para os alunos. Nas escolas particulares que não adotam manuais de língua espanhola verifica-se o aumento do

ensino apostilado, seja ele feito por sistema de franquias como Positivo ou COC, ou elaborado pelo próprio professor da disciplina.

Dos LDs de língua espanhola usados nas escolas particulares alagoanas, selecionamos quatro coleções produzidas por editoras brasileiras, ou com participação de editoras brasileiras, para análise nesta pesquisa. Foram analisados somente os volumes que, de acordo com as informações prestadas pelos professores, são usados em sala de aula.

As quatro coleções selecionadas para a verificação do uso das variantes lingüísticas dos países do MERCOSUL e palavras recorrentes que representam estes países foram:

1. *Español sin Frontera* (versão atualizada) da editora Scipicone;
2. *Español Hoy* das Editoras Scipione/Anaya;
3. *Expansión: Español en Brasil* da Editora FTD e
4. *Mucho: Español para Brasileños* da Editora Moderna.

Nas constatações de variantes lingüísticas presentes nos LDs optamos pela variante lingüística utilizada em Buenos Aires para uma macro-região que compreende toda a Argentina, Paraguai e Uruguai. Essa escolha deveu-se ao fato de ser esta norma a de maior prestígio, e por ser esta província uma grande influenciadora nos hábitos lingüístico-culturais da região do Rio da Prata.

A presença da análise de palavras recorrentes à Espanha ou aos países membros do MERCOSUL é necessária, pois é através dela que pudemos averiguar se os autores estavam mais voltados a focalizar a nação espanhola ou os países da Região do Prata. Esta parte da análise constitui-se como uma confirmação para os tópicos de origem e assuntos dos textos didáticos; e da presença ou ausência das variantes lingüísticas dos países do MERCOSUL.

A primeira coleção esboça a tendência de seguir o antigo parâmetro utilizado desde o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, qual seja o de se espelhar nas nações européias no tocante às formas de expressão lingüística e cultural, como maneira de atingir um patamar de desenvolvimento e refinamento.

Esta coleção – *Español sin Frontera* – apresentou somente quatorze palavras identificadoras do espanhol falado na região do Prata. Centrou-se basicamente na norma lingüística postulada pela Real Academia Española sem a preocupação de levar o estudante brasileiro a descobrir as formas expressivas que são bastante utilizadas em países como Argentina, Paraguai e Uruguai.

Em relação aos temas culturais, presentes nos textos didáticos, constatou-se a presença ostensiva de textos referindo-se à ou originários da nação espanhola. A diferença entre o número de textos espanhóis para os textos relativos à Região do Prata chega a ser de quase 700%.

Ao se contrastar o uso de palavras referentes à Espanha e aquelas relativas aos países do MERCOSUL, obteve-se o percentual diferencial de 6,8%. Esta diferença quanto ao uso de palavras referentes à Espanha somente vem a confirmar a tendência verificada nos dois itens anteriores, ou seja, nos LDs de língua espanhola produzidos no Brasil, a influência cultural da nação espanhola é intensa.

A segunda coleção – *Español Hoy* -, assim como a anterior, também apresenta a disposição em se usar minimamente as variantes lingüísticas que identificam os países da Região do Prata. Constatou-se a presença de somente 21 variantes de Argentina, Paraguai e Uruguai nos dois volumes analisados.

Quanto ao assunto e à origem de textos didáticos, constatou-se somente a presença de texto relativo aos países do MERCOSUL no segundo volume da coleção, em contraposição a 16 manifestações de textos de origem espanhola. Na coleção analisada, a presença de textos relativos ao

MERCOSUL é de 0,17%, enquanto que a porcentagem de textos relativos à Espanha é de 99,8%.

Na diferença entre palavras referentes à Espanha e aos países do Mercado Comum do Sul verificou-se o percentual de 95,14% de ocorrência de palavras referentes à Espanha contra 4,85% ocorrências de palavras referentes aos países do MERCOSUL.

A terceira coleção – *Expansión: Español en Brasil* -, assim como as duas coleções anteriores, apresentou a mesma disposição de minimizar a presença latino-americana nos LDs de língua espanhola produzidos no Brasil. Essa tendência de seguir os padrões referenciais da nação espanhola mostrou-se muito evidente devido ao fato de ser esta coleção uma condensação de quatro tomos em um único volume.

Com relação às variantes lingüísticas que identificam os países do MERCOSUL, foram constatadas 16 manifestações diluídas nos diversos capítulos presentes no volume único desta coleção. Este fato revela ser um número irrisório de palavras que não surtem muita diferença para o aluno que está aprendendo a língua espanhola.

O número de textos didáticos que tratam do cotidiano espanhol ou que são advindos da Espanha excedem em 200% aos textos relativos aos países do MERCOSUL, confirmando a mesma tendência constatada no item anterior e também verificada na coleção anterior em focalizar demasiadamente a nação espanhola.

O número de ocorrências de palavras referentes à Espanha triplica-se em relação às ocorrências de palavras referentes aos países da Região do Prata. Este número mostra-se em consonância com os apresentados nas coleções anteriores para o mesmo tópico analisado.

A quarta coleção – *Mucho: Español para Brasileños* – revela-se numa posição contrária às manifestações de “cópia” do modelo de vida europeu por brasileiros. Esta coleção inverte a tendência de se focalizar

mais a Espanha em detrimento dos parceiros comerciais brasileiros na América do Sul.

No tocante ao uso de variantes da Região do Prata, constatou-se a presença de 151 palavras que são originária da Argentina, do Paraguai e do Uruguai. Este grande número de variantes confirma a proposta das autoras em apresentar um manual didático que tentasse aproximar o estudante brasileiro das diversas formas de manifestações culturais de seus vizinhos latino-americanos.

Observou-se também uma diferença mínima significativa entre os percentuais de usos de textos didáticos, tanto originários ou que se tratassem da Espanha, como dos países do MERCOSUL. A diferença encontrada fixou-se em 55,5% de textos referentes à nação espanhola contra 44,5% referentes aos países do MERCOSUL.

Quanto às palavras recorrentes, verificou-se que houve uma duplicação de palavras referentes ao MERCOSUL, em oposição às referentes à Espanha. Esta duplicação confirma o fato desta coleção ser voltada, conforme os propósitos das autoras, a integrar mais o aluno brasileiro ao continente do qual o Brasil faz parte. Há também um propósito de promover no aluno brasileiro um redescobrimento, ou talvez um descobrimento, dos países parceiros comerciais do Brasil na América do Sul.

Das quatro coleções de livros didáticos de língua espanhola para brasileiros selecionadas em escolas particulares no ensino médio no Estado Alagoas, constatou-se que a maioria delas não era voltada para uma norma lingüística no tocante às variantes que se aproximasse mais à usada pela capital da Argentina, Buenos Aires.

Quanto aos itens culturais estudados nos LDs selecionados também se constatou a mesma tendência de 75% das coleções apontarem uma atitude dos autores brasileiros em se reportarem mais à Espanha do que a seus vizinhos e companheiros de MERCOSUL.

Esta atitude se constitui como uma força habitual do brasileiro em se sentir mais próximo do continente europeu ou dos Estados Unidos da América do que dos países latino-americanos que o povo brasileiro ainda conhece muito pouco, mas que juntamente com o Brasil vivem uma situação em que é necessária uma aproximação, ainda que gradual, para o fortalecimento continental frente a imposições, tanto culturais quanto mercadológicas, de outros países que não visam ao desenvolvimento desta região do planeta.

A única coleção que demonstrou uma maior preocupação com a aproximação do Brasil com seus parceiros do MERCOSUL foi *Mucho: Español para Brasileños* das autoras Adda-Nari Falcão e Angélica Mello, editado pela Editora Moderna. Esta coleção apresentou um número maior, em relação às outras coleções analisadas, de variantes advindas dos países da região do Prata.

Com relação aos itens culturais verificados, esta coleção demonstrou um maior número de indicações culturais dos países do Cone Sul do que da nação espanhola em todos os volumes analisados. Em contraposição às outras coleções, os números são extremamente díspares, pois as três primeiras coleções analisadas vinculam o ensino de espanhol e a difusão cultural hispânica às mais diversas manifestações culturais espanholas, desde a literatura até a arquitetura, demonstrando, assim, o imenso afastamento da nação brasileira da Argentina, do Paraguai e do Uruguai.

Esses fatos necessariamente são criadores, nos alunos brasileiros, de uma consciência distante dos problemas e das riquezas culturais que a América do Sul possui. Desta forma, elabora-se, ou reforça-se, a tendência do Brasil em se vincular aos elementos culturais provenientes do hemisfério norte.

No ensino de língua estrangeira, essa tendência pode também ser traduzida em uma desvinculação dos aspectos interdisciplinares para o estudo da geografia e da história local na América do Sul; uma vez que, por

não conhecer bem ou até mesmo desconhecer o meio em que está inserido, o estudante brasileiro pode se tornar incapaz de desenvolver um senso crítico para interagir em um mundo que, nos aspectos físicos, parece distante, mas que nos aspectos práticos, como problemas, raízes culturais e históricas, são mundos muito próximos.

Em questões econômicas, o fato de se ter um material que não demonstre a necessidade de aproximação de nosso país com seus parceiros comerciais leva a uma não-formação de uma classe de trabalhadores que não estarão aptos a conviver em um mercado em que cada espaço para negócio, seja este de qualquer ordem, é demasiadamente precioso.

A questão integracional de um mercado comum para o Cone Sul, no que respeita à formação de recursos humanos, evolui para uma desvantagem nacional, pois isto não somente pode trazer uma baixa nas divisas de produção de riquezas, como também não contribui para que o mercado nacional tenha um maior poder de barganha internacional, tanto na produção de mercadorias como no desenvolvimento de conhecimentos que podem ser úteis do ponto de vista socioeconômico.

Portanto, uma política educacional e uma política lingüística que não demonstrem o desejo de que o Brasil possa participar mais ativamente do MERCOSUL, através de intercâmbios de conhecimentos com seus parceiros comerciais, não possibilitará a esta nação um desenvolvimento consolidado no futuro em que se visualiza a solidificação de mercados comuns fortes.

E este desejo de uma aproximação do Brasil com Argentina, Paraguai e Uruguai começa na formação da classe discente através de um direcionamento ou recomendações da forma como a norma lingüística e os conteúdos culturais são apresentados nos LDs de espanhol produzidos em nosso país, na distribuição de manuais desta língua para a educação básica e no aumento de carga horária de línguas estrangeiras no currículo escolar. Essa aproximação começa na elaboração de uma política educacional e

lingüística para o ensino de língua espanhola no Brasil que propicie uma maior integração dos países-membros do Mercado Comum do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. *Campinas*. São Paulo: Pontes, 1993.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ALVAR, Manuel. **Manual de dialectologia hispánica: el Español de América**. Barcelona. España: Ariel Lingüística, 1996.

ALVES, Adda-Nari M. & MELLO, Angélica. **¡Vale!:** español para brasileño. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **Mucho:** español para brasileño. São Paulo: Moderna, 2001.

BARBERÁ, Isabel López. Et alli. **Español hoy**. São Paulo: Scipione/Anaya, 2003.

BECKER, Idel. **Manual de español**. São Paulo: Nobel, 1952.

BONAZZI, Marisa. & ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1988.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. In. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

_____. MEC. **Guia de livro didático**. 5º a 8 º séries. Brasília, 2000.

_____. MEC. **Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM**. Portaria nº 2.922, de 17 de outubro de 2003. DOU de 20 de outubro de 2003, 2003.

_____. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 2002.

_____. **Mercosul: Legislação e textos básicos/ Comissão Parlamentar Conjunta do Mercosul – Seção Brasileira e ministério das Relações Exteriores – Senado Federal**: Brasília, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientações Educacionais Complementares, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 2002.

_____. Protocolo de integración educativa y reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nível primário y médio no técnico. In. Brasil. 2000. **Mercosul: Legislação e textos básicos/ Comissão Parlamentar Conjunta do Mercosul – Seção Brasileira e ministério das Relações Exteriores – Senado Federal:** Brasília, 1994.

_____. Tratado de Assunção de 23 de março de 1991. Tratado para a constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República do Uruguai. In. Brasil. **Mercosul: Legislação e textos básicos/ Comissão Parlamentar Conjunta do Mercosul – Seção Brasileira e ministério das Relações Exteriores – Senado Federal:** Brasília, 2000.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In. CORACINI, Maria José R. Faria.(org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

CARVALHO, José Augusto. **Por uma política de ensino de línguas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CHAGAS, R.Valnir C. **Didática especial de língua moderna.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CORACINI, Maria José R. Faria.a. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In. CORACINI, Maria José R. Faria.(org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____ b. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão ética. In. CORACINI, Maria José R. Faria.(org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

DUBOIS, Jean. et alli. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 2004.

FARHAT, Said. **Dicionário parlamentar e político: o processo político e legislativo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis/Companhia Melhoramentos, 1996.

FASOLD, James. **A Introduccion to sociolinguistic**. Oxford: Blackwell, 1984.

FREITAG, Bárbara. Et alli. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.

GERALDI, José Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: Lugar de interpretação? In. CORACINI, Maria José R. Faria.(org). 1999. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, São Paulo: Pontes,

GÓMEZ, Jorge Cabrera. Español de las Américas: Base conceptual, In. OLIVEIRA, Ester Abreu Vieira de. & CASER, Maria Mirtis. (org). **Congreso Brasileño De Profesores De Español. Universo hispánico: Lengua, Literatura, Cultura**. Vitória, ES: UFES/APEES, 2001.

HAMEL. Ranier Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de investigación sociolingüística. In. ORLANDI, Eni P.(org). **Política lingüística na América Latina**. Pontes : Capinas, São Paulo, 1988.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In. **Cadernos Cedes**, nº 55: 30-41, 2001.

http://www.coe.int/es/portal/Information_material/ES800million.asp?L=ES#P1100_111754

<http://www.mec.es/cesces/3.1.e.htm>

<http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/PlanosTrienal.asp>.

JIMÉNEZ GARCÍA, María de los Ángeles. & HERNÁNDEZ, Josephine Sánchez. **Español sin frontera**: curso de lengua española. São Paulo: Scipione, 1996.

----- . **Español sin frontera**: curso de lengua española (versão atualizada). São Paulo: Scipione, 2002.

JIMÉNEZ, Felipe Pedraza. & CÁCERES, Milagros Rodrigues. **Vamos a hablar**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2000.

LADO, Robert. **Introdução à lingüística aplicada**: lingüística aplicada para professores de línguas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1972.

LEFFA, Vilson J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. In Contexturas/APLIESP, nº 4: 13-24,1999.

LIPSKI, John M. **El español de América**. Madrid: Cátedra, 1994.

LOPES, Armando Jorge. **Política lingüística**: princípios e problemas. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária – Universidade Mondlane, 1997.

MARTINEZ, Maria Josefine. & LAHORE, Carlos E. de Oliveira. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva/FENAME, 1979.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Vozes: Petrópolis, 2000.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

OLIVEIRA, J.B.A. et alli. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

ORLANDI, Eni P.(org) **Política lingüística na América Latina**. Pontes : Capinas, São Paulo, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1979.

ROMANO, Henrique. & CARVALHO, Jacira Paes de. **Expansión: español em Brasil**. São Paulo: FTD, 2002.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1983.

SERRANI, Silvana M. Por uma política plurilingüística y una perspectiva pragmático-discursiva em la pedagogía de lenguas. In. ORLANDI, Eni P.(org) **Política lingüística na América Latina**. Pontes : Capinas, São Paulo, 1988.

SOUZA, Deusa Maria de. 1999a. Autoridade, autoria e livro didático. In. CORACINI, Maria José R. Faria.(org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____.1999b. Gestos de censura. In. CORACINI, Maria José R. Faria.(org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. & SILVA, Eurídes Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TOLLEFSON, John. **Sociolinguistic**. Oxford: Blackwell, 1991.

WARDHAUGH, William. **Sociolinguistic**. Oxford. Blackwell, 1986.