

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALBANELLA THAIZ LEÓN TERAN

**A PRESENÇA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA ESPANHOL
NO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL:
UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA 15ª GERED-SC**

BLUMENAU

2012

ALBANELLA THAIZ LEÓN TERAN

**A PRESENÇA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA ESPANHOL
NO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL:
UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA 15^a GERED-SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maristela Pereira Fritzen

BLUMENAU

2012

ALBANELLA THAIZ LEÓN TERAN

**A PRESENÇA DA DISCIPLINA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
ESPAÑOL NO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL:
UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA 15^a GERED-SC**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:

Maristela F. Fritzen

Prof(a). Dr(a). Maristela Pereira Fritzen – FURB
Orientador(a)

Maria Inez P. Lucena

Prof(a). Dr(a). Maria Inez Probst Lucena – UFSC
Examinador(a)

Osman de Souza

Prof(a). Dr(a). Osman de Souza – FURB
Examinador(a)

Blumenau, 30 de março de 2012.

AGRADECIMENTOS

A Deus que com sua luz e seu amor colocou no caminho da minha vida a realização deste mestrado.

À minha Mãe Amada, pelo seu amor, sua entrega e o imenso desejo de ver seus filhos triunfantes e felizes. Obrigada “mamita” por me ensinar a conseguir chegar ao final de minhas metas.

A meus filhos Alicia e Gabriel amados da minha vida que me acompanharam desde o inicio do caminhar pelo mestrado. Obrigada pelo amor, compreensão e tolerância durante o tempo que dediquei às leituras e escrita. E muito especialmente, pela torcida entusiasta na parte final desta empreitada.

À minha irmã Yasmine que com seu amor e apoio que esteve na “*retaguardia*” o tempo todo almejando me ver com meus estudos cumpridos e acabados.

A meu irmão Pedro Luis que acredita em minha perseverança e com seu amor me faz saber isso, sempre que pode.

A meu pai que me anima a seguir lutando sempre que a vida o exija.

A meu sobrinho e afilhado José Luis, pela ajuda nesta dissertação e no mestrado. Pelo exemplo de desprendimento próprio, sabedoria e humildade e sobre tudo pelo seu amor.

A vocês, minha amada família, que pela interseção das suas preces terminei esta dissertação.

À minha orientadora Maristela, minha primeira professora de Português na graduação, pelo apoio incondicional e pela força na esperança de ver impresso, neste texto, o final feliz da novela dissertação. Obrigada pelos conhecimentos construídos no decorrer do mestrado e da orientação. Pela paciência, pela compreensão e pelo carinho que até nos momentos mais difíceis, deste recorrido que fizemos juntas, estiveram presentes. Obrigada pela confiança, essa é a base do amor, e o amor é a base do triunfo.

Ao professor Osmar pelos ensinamentos, as trocas e contribuições que, desde as discussões no NEL e no caminhar pelo mestrado, tenho a alegria de compartilhar. Obrigada pelas valiosas e significativas contribuições na banca de qualificação e pela leitura construtiva desta dissertação.

À professora Otília que desde que abriu as portas do NEL para participar dos encontros tenho crescido quanto acadêmica e professora e consegui enxergar que a academia não acabava na graduação, mas num caminho inacabado.

Ao professor Celso pelas aulas magistrais de Foucault e pelo carinho de dar seu apoio aos alunos que passamos pela sua sala de aula.

Ao professor Lamar que marcou pelos fundamentos epistemológicos e os exemplos internacionais. Obrigada pelas contribuições feitas no texto da banca de qualificação.

À professora Maria da Conceição Lima de Andrade e o professor Gilson Ricardo de Medeiros Pereira por auxiliar a romper com as pré-noções e aprofundar na missão professor dentro da Educação. Obrigada pelas leituras e discussões nas aulas que compartilhamos.

À professora Julianne Fischer pelo percurso histórico das tendências e tipos de escola, pelo carinho e entusiasmo das aulas e muito especialmente pela reflexão do memorial realizado.

À turma 2009, meus queridos colegas de mestrado com especial carinho a meus colegas de linha de pesquisa. Ao Abdul pela presença sempre sorridente e transmitindo esperança a todos. Ao Alinor colega foucaultiano imerso em dar apoio a quem precisar. À Jeice pelo entusiasmo e olhar fixo nas metas a serem alcançadas dando um bom exemplo. À Jociane meiga e disposta a ajudar. Ao Laércio pela confiança que sempre demonstrou e contagiou de chegar lá. Ao Tiago, pelo entusiasmo de vida, brincalhão e perseverança que espalhas ao seu redor. Amei o tempo que compartilhamos juntos.

Aos membros do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação, pelo compromisso atenções e gentileza que ofereceram durante o transcorrer deste processo construtivo.

Às secretárias que com cordialidade e eficiência me auxiliaram sempre que foi necessário.

À Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina e seus gestores pela prontidão e cordialidade com a que fui atendida nas instalações da 15ª Gered, em Blumenau, todas as vezes que foram necessárias.

Às escolas que abriram suas portas para informações sobre a disciplina LE Espanhol, e seu pessoal adjunto pela atenção eficiente que recebi.

Aos professores de espanhol que se prontificaram para me atender e foram abertos ao progresso desta pesquisa participando nas entrevistas necessárias para complementar o *corpus* desta pesquisa.

Às minhas amigas e colegas professoras pela ajuda nas correções do meu português ao que repetidas vezes escrevi com sintaxe de origem espanhola, pela prontidão, compreensão e carinho que recebi seu apoio.

Às minhas amigas, os anjos que Deus tem colocado no meu caminho. Obrigada a cada uma. Cada uma de vocês é única e de alguma ou de grande maneira contribuíram para ver este final acontecer. Obrigada por fazerem parte da festa da minha vida.

Agradeço a cada uma das pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível chegar ao final do mestrado com todos os requisitos completos.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME) da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC, Brasil. Insere-se na Linha de Pesquisa “Linguagem e Educação” e aborda a disciplina Língua estrangeira moderna Espanhol, doravante LE Espanhol, no Ensino Médio, enquanto objeto de pesquisa. A experiência da autora na área de ensino de LE Espanhol permitiu observar a existência de posições diversas e conflitantes por parte de professores e outros profissionais que trabalham em escolas e gerências de educação, quanto ao lugar que LE Espanhol ocupa na matriz curricular do Ensino Médio. Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é compreender os sentidos dos discursos de professores de LE Espanhol e gerentes da 15^a Gerência Regional de Educação - Gered quanto às implicações da disciplina permanecer ou não no currículo do Ensino Médio. Para tanto, foram delineados os objetivos específicos: (i) descrever a situação da oferta da disciplina LE Espanhol no currículo das escolas da 15^a Gered, no contexto da Lei 11.161/2005, (ii) analisar políticas linguísticas relativas à presença da disciplina LE Espanhol no currículo, (iii) refletir sobre as alterações no currículo de Ensino Médio tendo em vista a presença da disciplina LE Espanhol e (iv) desvelar o lugar que a disciplina ocupa no currículo nos dizeres dos sujeitos da pesquisa. Foram analisados os documentos oficiais que fazem parte da composição do contexto educativo, dentre eles a Lei 11.161/2005, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Por outro lado, por ser uma pesquisa de cunho qualitativo fomos ao ambiente natural para obter dados. O principal instrumento de geração de dados foi a entrevista semiestruturada gravada em áudio. As entrevistas foram realizadas individualmente com oito professores de LE Espanhol e em conjunto com dois profissionais da Gerência Regional de Educação de Santa Catarina – 15^a Gered. A materialidade lingüística foi obtida pela transcrição das entrevistas. Foram feitas ainda anotações de campo sobre observações e comentários realizados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Para análise foram selecionados os trechos das entrevistas que abordam os dizeres relacionados à problemática desta pesquisa. A análise dos dados fundamenta-se essencialmente em (i) teorias do currículo, (ii) estudos sobre políticas lingüísticas e (iii) teoria da enunciação e gêneros do discurso de viés bakhtiniano. Os dados apontam para (i) um processo em construção quanto ao papel da disciplina na formação dos alunos no Ensino Médio; (ii) aspectos determinantes para os gestores da 15^a Gered quanto a concepção de currículo; (iii) uma relação inversamente proporcional de identidade e políticas linguísticas entre a língua espanhola e a disciplina LE Espanhol; (iv) a distância entre o que estabelece a Lei 11.161/2005 e o que ocorre quanto ao oferecimento da disciplina LE espanhol em algumas escolas da 15^a Gered; (v) a existência de um conflito entre professores de LE Espanhol e a implantação da Lei 11.161/2005.

Palavras-chave: Políticas Lingüísticas. Educação. Currículo. Língua Estrangeira Espanhol. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research is bound to the Graduate program in Education – Master in Education (PPGE/ME) of Blumenau Regional University – FURB, Blumenau, Santa Catarina, Brazil. The line of research is “Language and Education” addressing the subject of Modern Spanish Foreign Language (hereinafter Spanish FL) in high school level. The author’s experience in the field of teaching Spanish FL allowed the observation of existing diverse and conflicting positions among teachers and other professionals working in schools and education management, with respect to the place that Spanish FL occupies in the high school syllabus. In this context, the general objective of this study is to understand the discourse meanings produced by Spanish FL teachers and managers of the 15th Regional Education Management (*Gered*) in relation to the implications of leaving or removing such subject from the high school syllabus. Thus, the specific objectives are: (i) to describe the offer of Spanish FL course in the syllabus of 15th *Gered* schools, taking care with the Law 11.161/2005 (ii) to analyze linguistic policies relating to Spanish FL in the syllabus, (iii) to reflect on the aspects that have led to changes in the high school syllabus in relation to the course of Spanish FL, and (iv) to unveil the significance of the course within the syllabus according to the discourse produced by the researched subjects. The official documents that are part of the composition of the educational context were analyzed, including the law 11.161/2005, the National Syllabus Parameters – high school and the Syllabus Guidelines for high school. Moreover, because of the research qualitative nature, we went to the educational environment in order to obtain data. The main instrument for data generation was a set of semi-structured audio taped interviews. Interviews were individually made with eight Spanish FL teachers together with two Regional Education Managers of Santa Catarina – 15th *Gered*. The linguistic materials were obtained from the interview transcriptions. Field notes on comments and observations made during the development of the research were also taken. The interview excerpts relevant to the topics of this research were also selected for analysis. Data analysis was based essentially on: (i) the theories of syllabus, (ii) studies on linguistic policies and (iii) some concepts of the Bakhtinian perspective. The data pointed towards (i) an ongoing process with respect to the Spanish FL subject role in the formation of high school students; (ii) the underlying political conception of the curriculum in the speech of the managers subjects in education management; (iii) a relation of identity vs. linguistic policies or yet a dichotomous analog (the inseparable condition) between the Spanish language and the Spanish FL course; (iv) the distance between the 15th *Gered* and state schools in relation to the offering of Spanish FL course; (v) the existence of a conflict in the non-mandatory nature of Spanish FL in the syllabus.

Keywords: Linguistic Policies. Education. Syllabus. Spanish as a Foreign Language. High School.

RESUMEN

Esta investigación fue realizada dentro del programa de Posgrado en Educación – Master en Educación (PPGE/ME) de la Universidad Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC, Brasil. Esta investigación está inserida en la línea de investigación denominada “Lenguaje y Educación” y aborda el tema sobre la materia Lengua Extranjera Moderna Español, de aquí en adelante, LE Español, como materia de Bachillerato, como objeto de investigación. La experiencia de la autora en el área de la enseñanza de LE Español permitió observar la existencia de posiciones diferentes y encontradas por parte de profesores y otros profesionales que trabajan en escuelas y oficinas de administración de educación, en relación al lugar que LE Español ocupa en el Pensum de Estudios de Bachillerato. En ese contexto, el objetivo general de este estudio es comprender los sentidos de los discursos de profesores de LE Español y de gerentes de la 15^a Gerencia Regional de Educación en Santa Catarina – Gered – en relación a las implicaciones que la materia permanezca, o no, en el Pensum de Estudios de Bachillerato. Para eso, se delinearon los objetivos específicos (i) describir la situación de la oferta de la materia LE Español en el Pensum de Estudios de las escuelas de la 15^a Gered, ante el contexto de la Ley 11.161/2005, (ii) analizar políticas lingüísticas relacionadas a la presencia de la materia LE Español en el Pensum escolar, (iii) reflexionar sobre las alteraciones en el Pensum de Estudios de Bachillerato tomando en cuenta la presencia de la materia LE Español y (iv) revelar el lugar que la materia ocupa en el Pensum en los enunciados de los sujetos de investigación. Se analizaron los documentos oficiales que forman parte de la composición del contexto educativo, entre ellos la Ley 11.161/2005, Los Parámetros sobre Pensum Nacionales (PCN) de Bachillerato, y las Orientaciones sobre Pensum para Bachillerato. Por otro lado, por ser una investigación de cuño cualitativo fuimos al ambiente natural para obtener datos. El principal instrumento de colecta de datos fue entrevista semiestructurada gravada en audio. Fueron varias entrevistas, realizadas individualmente, con ocho profesores de LE Español y otra entrevista con dos gerentes de la Gerencia Regional de Educación de Santa Catarina – 15^a Gered. La materialidad lingüística se obtuvo por la transcripción de las entrevistas. Además, se realizaron anotaciones de campo sobre observaciones y comentarios realizados en el transcurso del desarrollo de la investigación. Para el análisis se seleccionaron trechos de las entrevistas que tratan sobre los discursos relacionados a la problemática de esta investigación. El análisis de los datos se fundamenta, principalmente, en (i) teorías del Pensum de Estudios, (ii) estudios sobre políticas lingüísticas y (iii) teoría de la enunciación y géneros del discurso de foco bakhtiniano. Los datos apuntan para (i) un proceso en construcción en relación al papel que tiene la materia LE Español en la formación de los alumnos de Bachillerato; (ii) los aspectos determinantes que revelan el concepto de Pensum inherentes en los discursos de gerentes de la administración de Educación de la 15^a Gered; (iii) una relación inversamente proporcional de identidad y políticas lingüísticas entre la lengua española y la materia LE Español; (iv) la distancia entre lo que establece la Ley 11.161/2005 y lo que ocurre en relación al ofrecimiento de la materia LE español en algunas escuelas de la 15^a Gered; (v) existencia de un conflicto entre profesores de LE Español y la implantación de la Ley 11.161/2005.

Palabras claves: Políticas Lingüísticas. Educación. Pensum de Estudios. Idioma Extranjero Español. Bachillerato.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 BASES METODOLÓGICAS E CONCEITUAIS	18
2.1 METODOLOGIA.....	18
2.1.1 Blumenau e região – 15 ^a Gered: a diversidade cultural.....	19
2.1.2 Sujeitos e dados da pesquisa: constituição do <i>corpus</i>	24
2.2 CONCEITOS BASE PARA ANÁLISE DAS MATERIALIDADES	35
3 “NÃO ACEITO ESSE NEGÓCIO DE OPTATIVA”: LE ESPANHOL COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	43
3.1 “SOMOS BRASILEIROS E NÓS TEMOS O MERCOSUL”: JUSTIFICATIVAS PARA A DISCIPLINA LE ESPANHOL	54
3.2 “NÃO FOI OFERECIDO’ TINHA ALUNOS QUE QUERIAM FAZER E NÃO OFERECERAM”: A DISTÂNCIA ENTRE O PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO E A IMPLANTAÇÃO	70
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	83
BIBLIOGRAFIAS	87
ANEXOS	88
APÊNDICES	96

1 INTRODUÇÃO

“Há pessoas que desejam saber só por saber, e isso é curiosidade; outras, para alcançarem fama, e isso é vaidade; outras, para enriquecerem com a sua ciência, e isso é um negócio torpe; outras, para serem edificadas, e isso é prudência; outras, para edificarem os outros, e isso é caridade”.

(Santo Agostinho).

A presente dissertação foi realizada na Universidade Regional de Blumenau FURB, SC, como parte do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME), na Linha de Pesquisa “Línguagem e Educação”. O interesse que tive em realizar um mestrado em educação surgiu da necessidade de compreender a Educação sob um olhar além do que eu havia construído como professora de Educação Básica, nesse sentido com um foco de pesquisador. Um pesquisador em educação, a meu ver, faz questionamentos sobre sua área de atuação. Esses questionamentos o instigam a compreender fenômenos que estão por trás dos processos educativos em geral, mas que em contextos específicos ganham mais ou menos interesse por parte do pesquisador.

No meu caso particular o interesse foca-se em pesquisar, dentro da Educação Básica, fenômenos que acontecem no Ensino Médio e que estão relacionados com, especificamente, uma disciplina do currículo: Língua Estrangeira Moderna Espanhol, doravante LE Espanhol. Por ser uma disciplina que aborda uma língua estrangeira, junto a esse estudo estão implícitas as culturas de um povo de origem hispânica que tem interculturalidades assim como o povo do Brasil que, pela própria dimensão e história do país, apresenta características de interculturalidade.

O interesse no estudo sobre a disciplina LE Espanhol e não outra tem origem no período em que trabalhei na função de professora de LE Espanhol no Ensino Médio na cidade de Blumenau, SC, durante os períodos letivos de 2008 e 2009. Nesse tempo, pude observar que havia certas tensões entre professores de outras disciplinas quanto a abrigar, ou não, a disciplina LE Espanhol no currículo da escola. Soube que, nesse mesmo período, escolas estaduais de Blumenau teriam tido a disciplina durante alguns anos e posteriormente a mesma teria sido eliminada do currículo. A experiência foi enriquecedora para a realização do presente estudo, pois pude perceber que o processo

ensino-aprendizagem vem carregado de componentes e manifestações culturais. Esse conjunto de fatos aguçou minha curiosidade e interesse em compreender, na voz dos sujeitos da pesquisa, que fenômenos faziam com que acontecesse esse movimento de entrada e saída da disciplina LE Espanhol do currículo.

Quando abordo questões como compreender fenômenos no âmbito educativo, procuro manter um olhar também ancorado à minha relação com a participação no grupo de estudos sobre a linguagem Núcleo de Estudos Lingüísticos - NEL - organizado pela professora Otília Lizete de Oliveira Martins Heining, pelo professor Osmar de Souza e pela minha orientadora professora Maristela Pereira Fritzen.

Quando participei desses encontros que ocorreram logo após a minha graduação em Letras, em 2006, havia diversos temas de pesquisas que eram discutidos, todos em educação, e seções com estudos sobre Formação de professores, Políticas Lingüísticas, Lingüística aplicada, Teoria da enunciação, Análise do Discurso, Letramento, Linguagem, Teorias do Currículo e outros mais, além de pesquisas que poderão aparecer em forma de ecos em minha presente escrita. Naquele espaço de estudos foram se formando meus primeiros conhecimentos na área da pesquisa e por causa dessas leituras e discussões em grupo iniciaram as inquietações e interesse pela observação dos ambientes escolares em que trabalhei. Foi do NEL que nasceu a ideia de aprender a realizar uma pesquisa por meio do mestrado em educação.

Minha história com a disciplina LE Espanhol, foco da pesquisa, data do ano em que cheguei ao Brasil, janeiro de 1997, mais especificamente, na cidade de Blumenau/SC. Pessoas ligadas à academia, em especial a cursos de línguas estrangeiras, ao saber que minha língua materna era o espanhol, convidaram-me para ministrar aulas do idioma. Apesar de não ter ainda experiência docente, aceitei o desafio de ser professora de espanhol. A demanda de alunos era grande devido ao histórico do surgimento do MERCOSUL, e a oferta de professores mostrava-se deficitária. Como quis aprimorar meu desempenho de professora ingressei na FURB a fim de estudar Letras entre os anos 2002 e 2006, período durante o qual percebi uma diminuição da demanda pelo estudo da língua espanhola nas duas escolas de idiomas nas quais eu trabalhava. Nas escolas públicas pode-se dizer que não havia regularidade em manter a disciplina LE Espanhol como componente curricular, pois cada escola decidia de maneira autônoma.

Sendo assim, procuro refletir junto a minha orientadora sobre as leituras e compreensões relativas à disciplina LE Espanhol. Percebo que essa professora, em

particular, é um outro que me constitui (BAKHTIN, 2004), que cada um dos meus professores, colegas e amigos da turma de mestrado foram meu outro. Minhas próprias leituras, aquelas que acolhi e aquelas que rejeitei, também me constituíram como uma formação que é um processo constante. Até esta parte do texto vinha utilizando a primeira pessoa do singular, porém na medida em que reconheço minha constituição pelos outros preciso trocar o sujeito que fala, esse sujeito que sou eu e que esse eu não está sozinho, mas carregado das memórias acumuladas no caminho. É por essa razão que, a partir desta parte do texto, os verbos serão transcritos na primeira pessoa do plural.

A partir dos encontros da disciplina Oficinas do Pensamento, delineamos como procedimento inicial de pesquisa, a escolha e delimitação do tema para, na sequência, fazer uma revisão sobre a publicação de trabalhos científicos que abordassem os fenômenos sobre LE Espanhol na educação. Dessa forma tivemos conhecimento dos trabalhos que contemplaram o tema.

O Estado da Arte desta pesquisa foi construído com base em teses, dissertações e artigos científicos, que tinham como tema a disciplina LE Espanhol, publicados entre 2004 e 2009. Essa busca foi iniciada no ano de 2009 e, na ocasião, estávamos cientes da lei federal 11.161/5 de agosto de 2005, que determinou a obrigatoriedade do oferecimento desta disciplina em todas as escolas do Brasil no Ensino Médio. Esse fato marcou o contexto de desenvolvimento desta pesquisa. Para abranger um tempo anterior à lei iniciamos a busca pelo ano de 2004. Posteriormente, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa mantivemos atualizada essa revisão até o ano de 2011.

Além desse parâmetro selecionamos as palavras-chave a serem utilizadas sendo: disciplina Língua Estrangeira Espanhol, Lei 11.161, currículo, Ensino Médio e políticas lingüísticas. As fontes de investigação utilizadas para encontrar os trabalhos publicados foram o Banco de Dados de Teses e Dissertações – BDTD, o Banco de dados do Scielo, os trabalhos publicados na Associação Nacional de Pesquisas em Educação –ANPED- nos grupos de trabalho no GT-12, com o tema de estudos sobre Currículo e os trabalhos publicados em educação na biblioteca da FURB. Definimos ainda como critério que os trabalhos científicos estivessem inseridos na área da Educação e Linguagem porque foram encontrados trabalhos que apresentavam as palavras-chave indicadas, mas eram de outras áreas do conhecimento, que não educação ou Linguística Aplicada (LA) num contexto de educação e esse foi mais um critério de seleção na revisão desses trabalhos prévios a esta dissertação.

Os trabalhos encontrados que mais se relacionaram com esta pesquisa são apresentados em ordem cronológica. Antes dessa apresentação cabe observar que foram encontrados trabalhos que abordaram a LE Espanhol com focos quanto à didática para ensino desta disciplina, estudos sobre livros didáticos de LE Espanhol, pesquisas desse idioma em cursos livres e abordagens políticas no que diz respeito a relações internacionais sobre a língua espanhola, assim como estudos da gramática e de diversas variantes dessa língua estrangeira. A leitura desses trabalhos foi interessante para compreender melhor o contexto em que o estudo da cultura espanhola está inserido e os questionamentos que têm sido levantados sobre o ensino dessa língua estrangeira no Brasil. Destacam-se aqueles trabalhos que tinham como objeto de estudo a disciplina LE Espanhol inserida em um contexto de formação do cidadão (BRASIL, 2008).

A primeira pesquisa encontrada foi a de Suman (2005) que abordou a disciplina LE Espanhol quanto à forma de aprendizagem de uma língua estrangeira. Suman (2005) discorreu sobre as práticas educativas para obter a habilidade comunicativa nessa língua estrangeira sendo que as vozes que auxiliaram na pesquisa de Suman são de alunas, enquanto na presente investigação, buscamos dados nas vozes dos professores e gestores. Foi relevante a leitura desse trabalho pelo fato de discorrer sobre teorias de ensino aprendizagem com um olhar nas línguas estrangeiras. Os resultados apontaram que os alunos aprendem com o contato contínuo da língua estrangeira por meio de canções, literatura e com os colegas e professores. A pesquisa de Suman (2005) se distancia desta pesquisa tanto em relação aos sujeitos da pesquisa quanto em relação às teorias abordadas. O trabalho de Suman foi desenvolvido no programa de mestrado da FURB e não foi encontrado nessa universidade outro trabalho científico que se aproximasse da temática de nossa pesquisa, consequentemente a presente dissertação pode ser um aporte no âmbito educativo quanto a fenômenos relacionados à implantação da disciplina LE Espanhol no currículo no contexto da 15^a Gerência Regional de Educação - Gered.

Reatto e Bissaco (2009) publicaram um artigo científico com abordagem sócio-política educacional cujo foco foi um estudo bibliográfico sobre o ensino de LE Espanhol que demonstrou a trajetória histórica da LE Espanhol nas escolas de Educação Básica brasileiras. Os documentos oficiais de educação e as leis vigentes para autenticar o contexto político fizeram parte do estudo acima mencionado e nesse sentido nossas pesquisas se aproximam. Os resultados da pesquisa de Reatto e Bissaco (2009) apontaram decisões a serem tomadas quanto ao ensino de LE Espanhol no Brasil para

promover e manter um ensino de qualidade. Nesta pesquisa não se pretende fazer prescrição do que deva ser feito, mas compreender os processos pelos quais tem passado a inserção ou não da LE Espanhol no Ensino Médio. Tanto no tipo de pesquisa quanto nos resultados essas pesquisas se distanciam.

Duarte (2008) apresentou uma pesquisa com a problemática relativa à LE Espanhol em Campo Grande/MS. A justificativa daquele trabalho foi pautada na relevância do espanhol no MERCOSUL e na aprovação da Lei 11.161/2005, tendo como foco a necessidade de revisar a realidade dos professores de espanhol formados na região estudada. A pesquisa de Duarte (2008) teve como foco a formação de professores nas duas universidades do local da investigação e se norteou por pressupostos teóricos e práticas pedagógicas no viés das teorias sobre formação de professores. Duarte (2008) tem como objeto a formação de professores, o que a torna diferente da nossa pesquisa neste aspecto, porém o contexto político educacional está presente nas duas pesquisas.

Também no ano de 2008 foi publicado o trabalho de Cristofoli (2009), um artigo científico que abordou as políticas públicas de ensino de língua estrangeira na Educação Básica. Posteriormente o autor deu continuidade ao estudo com Cristofoli (2010) que foi tese de doutorado com foco nos cursos de línguas estrangeiras tanto no Brasil quanto na Argentina trabalhando o viés dos estudos comparados. O primeiro trabalho se aproxima da nossa pesquisa no contexto legal brasileiro e no que diz respeito a políticas e gestão de processos educacionais que foi utilizada como referência nesta pesquisa. O artigo de Cristofoli (2009) se distancia de nosso viés pela perspectiva comparada entre Brasil e Argentina, aspecto que não é trabalhado nesta dissertação.

Na tese, Cristofoli (2010) aprofunda seus estudos nas políticas públicas e curriculares do MERCOSUL, dando continuidade ao estudo anterior. Segundo os resultados mostrados, houve ampla aplicação das políticas públicas e curriculares para o ensino de LE Espanhol no Rio Grande do Sul. As pesquisas se aproximam pelo fato de ambas as problemáticas exporem o contexto da Lei 11.161/2005 no Brasil, como aspecto principal nesta pesquisa, e um pano de fundo do MERCOSUL educacional que foi o aspecto principal na pesquisa de Cristofoli (2010).

Em 2009 foi publicado o trabalho de dissertação de Souza (2009) que realizou um estudo com foco na LE Espanhol com especificação para brasileiros e investigou sobre as políticas de difusão do ensino dessa língua estrangeira. A pesquisa se aproxima da nossa pelo tema que é a disciplina em questão com o mesmo contexto histórico e político em relação à lei ou leis educacionais. Ainda ambos os estudos têm por base os

documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN- e Orientações Curriculares de Ensino Médio - OCEM- e base teórica em estudos de Políticas Lingüísticas. O trabalho de Souza (2009) se difere da nossa em seu caráter metodológico, pois se trata de uma pesquisa bibliográfica e documental e trabalha com documentos do Estado de São Paulo.

No ano de 2010 percebemos um aumento significativo de trabalhos com a Língua Espanhola, quanto ensino de língua estrangeira e quanto à disciplina LE Espanhol. Lemke (2010) realizou uma tese de doutorado com o ensino da LE Espanhol como objeto na perspectiva das políticas e práticas lingüísticas. Com relação às políticas lingüísticas aquela pesquisa apresenta semelhança com nosso estudo. O trabalho de Lemke (2010) afunila seus dados num contexto multilíngüe no Estado do Paraná cuja história e cultura difere do Estado de Santa Catarina. As bases teóricas usadas por Lemke (2010) foram, principalmente, conceitos de Bourdier e Authier-Revuz, tendo como procedimentos metodológicos os de uma pesquisa de cunho etnográfico. Essas características se distanciam da presente pesquisa.

O artigo científico de Tavares e Cavalcanti (2011) publicado na revista Let & Let em Uberlândia/Minas Gerais com foco no letramento crítico do ensino de Línguas Estrangeiras abordou o aspecto dos estudos de políticas lingüísticas no ensino de LE sendo que os autores trabalharam separadamente a LE Espanhol e a LE inglês com as peculiaridades de cada língua. O principal distanciamento é pelos teóricos diferentes utilizados e o contexto assim como os dados que nesta pesquisa foram gerados em Blumenau e região em SC.

Em 2011, há dois trabalhos que se aproximam ao nosso estudo, a dissertação de Larghi (2011) cujo foco estava no ensino do espanhol na rede pública, aspecto em que nossos trabalhos se aproximam, mas com análise glotopolítica. Aquela análise tem um viés na aplicação das políticas lingüísticas na América Latina, que não é nosso caso de estudo. Os dados da pesquisa de Larghi (2011) limitaram-se ao Estado de Rio de Janeiro que é uma realidade sócio-cultural e histórica diferente à do nosso contexto regional.

Outra pesquisa feita com similitudes a esta pesquisa foi a de Ramos (2011) cujo objetivo estava em compreender o papel da abordagem cultural no ensino-aprendizagem de LE Espanhol. Ramos (2011) estudou a função do estudo da LE Espanhol enquanto formadora de indivíduos, um dos aspectos que aborda o currículo para estabelecer disciplinas na matriz de estudo. Nesse ponto nossas pesquisas se aproximam porque esse é o foco de um dos nossos questionamentos. Ainda encontramos em Ramos (2011)

uma base teórica comum como Tomás Tadeu da Silva e Stuart Hall além dos documentos oficiais em educação. Contudo, o trabalho de Ramos (2011) tem por sujeitos de pesquisa estudantes de uma instituição estadual de Ensino Médio.

Em 2010, publicou Castelano Rodrigues, um estudo sobre Línguas estrangeiras com foco nas Políticas lingüísticas na USP, trabalho que aborda os aspectos da língua viva e da língua morta com análise na obrigatoriedade no ensino de LE espanhol. Essa pesquisa mostra um viés jurídico e legislativo brasileiro nos autores para a análise, fato que distancia essa pesquisa da presente pesquisa.

É possível que, mesmo diante da realização de uma busca exaustiva e cuidadosa dos trabalhos de pesquisas científicas elaborados até o momento de finalização desta dissertação, possa haver trabalhos aos quais não tivemos acesso. Mesmo que isso aconteça, entendemos que esta pesquisa se diferenciará das outras pelo contexto cultural da região de Blumenau, que abordamos no próximo capítulo, e pela individualidade dos sujeitos de pesquisa que colaboraram para a geração dos dados no ambiente natural em que o fenômeno de educação que estudamos acontece.

Assim, após o caminhar pelos estudos realizados com as similitudes e diferenças e muito especialmente com as contribuições que aportaram para esta dissertação, temos condições de apresentar a delimitação da nossa problemática. Percebemos que o assunto que tem gerado as inquietações no âmbito educacional permeado pelas políticas públicas de ensino quanto à disciplina LE Espanhol ainda está em aberto e com possibilidades de compreender o que leva uma disciplina estar ou não no currículo a partir de múltiplos enfoques. Em relação à nossa investigação, caminhamos na direção de dar voz aos sujeitos de pesquisa, sendo que a pergunta norteadora foi: que discursos circulam entre professores de LE Espanhol e entre gestores da 15^a Gered sobre a oferta dessa disciplina no currículo de Ensino Médio?

Com o propósito de responder a essa pergunta o objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos dos discursos de professores de LE Espanhol e de gerentes da Gerência Regional de Educação – Gered quanto às implicações de a disciplina permanecer ou não no currículo do Ensino Médio. Para conseguir atingir esse objetivo elaboramos os seguintes objetivos específicos: (i) descrever a situação da oferta da disciplina LE Espanhol no currículo das escolas da 15^a Gered, no contexto da Lei 11.161/2005, (ii) analisar políticas lingüísticas relativas à LE Espanhol no currículo, (iii) refletir sobre as alterações no currículo de Ensino Médio tendo em vista a presença da

disciplina LE Espanhol e (iv) desvelar o lugar que a disciplina ocupa no currículo nos dizeres dos sujeitos da pesquisa.

Esta dissertação está organizada em três capítulos que compreendem inicialmente a introdução e na sequência as bases metodológicas e conceituais. Os capítulos que seguem os dividimos na fundamentação teórica sobre currículo e políticas linguísticas dialogando com as leis e documentos oficiais assim como com os dados. Finalmente, apresentamos as considerações finais com as quais não pretendemos encerrar o assunto e, por este motivo, apontamos outras possibilidades de ampliação e/ou novos estudos relativos ao tema.

2 BASES METODOLÓGICAS E CONCEITUAIS

“O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; neles se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes”.

(Mikhail Bakhtin).

Neste capítulo descrevemos a metodologia seguida nesta pesquisa. Inicialmente abordamos brevemente o contexto histórico e cultural dos municípios que fazem parte deste estudo com o fim de apresentar o horizonte social em que está inserido o objeto de pesquisa, a disciplina LE Espanhol. Para esta dissertação, o horizonte social é o “[...] que determina uma criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito” (BAKHTIN, 2004, p.112). Dentro da seção da metodologia ainda explicamos a constituição do *corpus* da pesquisa entre documentos, dados transcritos e anotações e as condições de produção dos enunciados desses registros. Finalmente discorremos sobre conceitos básicos que nos auxiliaram na análise dos dados com um viés principalmente bakhtiniano da teoria da enunciação.

2.1 METODOLOGIA

Para iniciar esta pesquisa foram observados aspectos fundamentais na escolha do tema. O primeiro aspecto foi a escolha de um objeto de pesquisa inserido na educação que, para este trabalho, é a disciplina LE Espanhol no Ensino Médio como componente curricular da escola. O segundo aspecto foi a relação com a linha de pesquisa que abrange assuntos em linguagem e educação simultaneamente, sendo o objeto deste estudo focado na linguagem dialógica dos discursos sobre a disciplina LE Espanhol no Ensino Médio.

Ressalta-se ainda a necessidade de explicar o contexto cultural em que está inserido o fenômeno de pesquisa, pois auxilia a visão macro desse contexto, sendo esta

explicação descrita no item 2.1.1. Na sequência desta abordagem contextual, na subseção 2.1.2, descrevemos o processo de geração dos dados por meio dos sujeitos da pesquisa e documentos oficiais. A seguir algumas características históricas e culturais de Blumenau/SC e região da 15^a Gered.

2.1.1 Blumenau e região - 15^a Gered: a diversidade cultural

Nesta subseção apresentamos, em linhas gerais, o contexto histórico e cultural dos municípios da 15^a Gered da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina que integram a zona alvo desta pesquisa. Dedicamo-nos a explicar o contexto sociocultural e histórico em que foram gerados os dados, as escolas estaduais com Ensino Médio nos municípios da 15^a Gered. Consideramos o contexto relevante porque as marcas culturais parecem diferir da interculturalidade hispânica inerente à disciplina LE Espanhol. Para este estudo, consideramos a percepção de pesquisa “[...] como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem” numa perspectiva dialógica, mesmo que o sujeito seja “percebido em sua singularidade [...] na pesquisa o que acontece não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de textos com o contexto” (FREITAS *et al*, 2007, p.28-29). Assim, delinearemos o perfil do contexto com base nas informações acessadas.

Iniciamos a incursão no contexto com o município de Blumenau que foi o primeiro alvo para delimitar nosso estudo, por causa da proximidade e acesso à informação. Observamos também que pela problemática desta pesquisa foi pertinente abranger as escolas que estivessem ancoradas numa mesma jurisdição educativa e esse órgão foi a 15^a Gered. Os municípios da região de abrangência dessa Gerência são Blumenau, Gaspar, Pomerode, Ilhota e Luiz Alves no Estado de Santa Catarina, Brasil. Dos cinco municípios o que tem maior extensão territorial e maior quantidade de escolas (19 escolas) na rede estadual com Ensino Médio é Blumenau. A seguir, descrevemos seu contexto histórico- cultural, e posteriormente cada município da região em estudo.

Blumenau foi fundada em 2 de setembro de 1850 “[...] como colônia particular, em 1850, por imigrantes alemães liderados pelo Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau” (SIEBERT, 2000, p.182). Esta característica a observamos em várias cidades de Santa

Catarina e alguns municípios (com exceção de Luiz Alves e Ilhota) que estão na 15^a Gered, conforme indica a citação a seguir:

As principais colônias de Santa Catarina resultam da iniciativa particular. Uma empresa formada por Hermann Blumenau e F. Hackradt deu inicio à ocupação do médio vale do Itajaí em 1850- apóis longas negociações com os governos imperial e provincial para obter, por compra, uma concessão de terras devolutas. (SEYFERTH, 1999, p.281).

O povo, que formou a colônia de Blumenau teve como primeira atividade para subsistência a agricultura, porém logo iniciou a elaboração de produtos artesanais e, na sequência passou para as atividades voltadas à indústria. Nesse sentido “foram as colônias alemãs, porém, as primeiras que se desenvolveram economicamente, no sentido de ultrapassarem o estágio meramente agrícola da exploração econômica e chegarem à industrialização” (HERING, 1987, p. 25). De acordo com o que apontam os historiadores sobre a região, a originalidade das colônias alemãs, o seu sucesso econômico advindo principalmente da atividade industrial levou a identificação do Estado de Santa Catarina como de ascendência alemã mesmo diante da presença de outros povos (HERING, 1987, p. 25).

O crescimento e a importância desta região se confirma, pois se tornou, “[...] no final do século vinte, o terceiro pólo industrial têxtil e do vestuário do país, bem como forte centro turístico” (SIEBERT, 2000, p.182). A influência da cultura germânica é percebida em muitas construções cuja arquitetura no estilo enxaimel atrai o turismo. Além disso, os hábitos alimentares, bem como as tradições culturais vêm sendo mantidas por meio de clubes e grupos folclóricos. Uma das maiores expressões desta cultura é o uso da língua. A língua alemã é falada em várias comunidades, onde crianças ainda aprendem o alemão em casa, com a família (FRITZEN, 2007).

A cidade de Blumenau, no período em que se realizou esta pesquisa, pode ser descrita como plurilíngue e com diversidade cultural, sendo a interculturalidade proveniente de povos de várias origens como da Alemanha, Itália, Polônia entre outros países, assim como a migração de grupos ou indivíduos de outras regiões do Brasil. Comparada com os países mencionados, percebemos que a presença da língua espanhola não parece ter deixado marcas nos registros a que tivemos acesso como parte da história desta cidade.

Segundo os dados do Censo do IBGE de 2010, o município de Blumenau tem uma população de 299.159 habitantes. Há um projeto de políticas lingüísticas da língua

alemã em Blumenau (FRITZEN, 2007), escolas privadas oferecem a disciplina LE Alemã no seu currículo, as festas da cidade mantêm as características e costumes alemães na decoração, desfiles, vestuários, culinária, bebidas, música e convidados especiais como bandas de música da Alemanha. As canções típicas das festas são em alemão ou trazem uma expressão ou frase em alemão e o hino da cidade reconhece que pertence ao Brasil, no entanto canta a sua origem assim,

Blumenau, tens o nome do primeiro
Que chegou e desbravou tuas riquezas
Que tanto trilhou os teus caminhos
E sempre preservou tuas belezas

O progresso mora aqui
Blumenau, és razão de viver
O teu nome tem história
Blumenau, nunca vou te esquecer
O teu nome tem história
Blumenau, nunca vou te esquecer

Cidade de Nobre arquitetura
Desenhada pelo leito do teu rio
O verde que cobre esta pintura
Faz de ti patrimônio do Brasil

O orgulho faz do peito moradia
Dos que amam esta terra abençoada
Cidade jardim da alegria
No teu povo a beleza está plantada

Letra: Márcio Volkmann
Música: Edson Luis da Silva

A letra de Volkmann faz uma pincelada da história da cidade atribuindo o mérito da beleza ao país que “és belo, és forte e impávido colosso” segundo entoamos no Hino Nacional Brasileiro e descreve a sua maravilhosa natureza, mas não se esquece de difundir o valor do progresso à força do seu fundador Dr. Blumenau na frase “O teu nome tem história” e lembra-se de desenhar a cidade com a arquitetura nobre, como o autor escreve, provavelmente se referindo às casas estilo enxaimel ou *fachwerk*. Exprime a beleza da natureza geográfica do país, mas na letra não há vestígios das culturas relacionadas ao mundo hispânico.

O segundo município em população é Gaspar que foi habitada por índios Xoklengs durante o século XVIII, um povo nômade que permaneceu nessas terras aproximadamente até o século XIX com a chegada dos colonizadores europeus. Entre

os europeus que habitaram essas terras no século XIX estiveram os de origem belga. Em 1835 chegaram alemães que exerceram grande influência na cultura, e durante o século XX também chegaram imigrantes italianos e portugueses (dos Açores). Esse município na sua história foi um distrito do município de Blumenau e conseguiu se constituir município em 18 de março de 1934.

As influências culturais predominantes em Gaspar são alemã, italiana e açoriana. Portanto também não encontramos marcas de quaisquer tipos de cultura hispânica em Gaspar nem de registro da língua espanhola nesse município. Observamos que predominam algumas marcas das culturas que compõem as características arquitetônicas da cidade dos países mencionados. Gaspar tem uma extensão de 386,35 km² sendo 40% de área urbana, conta com 57.958 habitantes, segundo dados do IBGE 2010.

Ilhota fica ao norte de Gaspar e é um município geograficamente próximo ao litoral catarinense. Sua maior atividade econômica é no comércio, especificamente, na área de confecção, indústria e comércio e roupas de dormir. Ilhota ganhou categoria de cidade a partir de 21 de junho de 1958. As principais imigrações foram de origem italiana e belga, sendo que não encontramos indícios de imigração de espanhóis nem de quaisquer outros países de língua espanhola nesse município. A cidade tem 12.356 habitantes de acordo com o IBGE- 2010, numa área de 253,9km². Este município fica à margem esquerda do rio Itajaí-Açu, e na margem direita deste, próximo, fica a cidade de Itajaí onde há um porto internacional do Brasil.

O município de Luiz Alves foi originalmente habitado por um grupo de italianos que chegaram naquele local no século XIX, nas primeiras imigrações dos italianos para o Brasil, os documentos explicam “A história de Luiz Alves inicia-se em 1870, com a imigração italiana para o Brasil. Os italianos foram os primeiros moradores da cidade, seguidos pelos alemães e açorianos. Luiz Alves transformou-se em cidade em 1958.” Este município não apresenta, segundo as fontes de acesso consultadas, influência hispânica que tenha sido registrada. Outra característica ressaltante do município é a produção de cana de açúcar que é destilada para produção de aguardente. Como assinala o site oficial do município (www.sc.gov.br):

Localizado no centro do triângulo formado por Blumenau, Joinville e Itajaí, Luiz Alves é um dos maiores produtores de cachaça do Estado e a aguardente do município está classificada entre os melhores do Brasil. Todos os anos, no mês de julho, a cidade festeja a safra de cana-de-açúcar e a produção da aguardente com a Festa Nacional da Cachaça, que leva milhares de visitantes

ao município. Vale conferir o processo de industrialização e destilação da cachaça, obtida através da cana-de-açúcar e da banana [...].

Outra cidade é Pomerode, conhecida no Brasil não só pela origem alemã, mas porque essa cultura se manteve na maioria das expressões culturais do povo como a língua, a culinária, a arquitetura e atividades sociais. No *site* do governo do Estado de Santa Catarina essa cidade é conhecida como a “Cidade mais alemã do País, Pomerode é sinônimo de tradição, beleza natural e qualidade de vida” (www.sc.gov.br). Sua população é de 27.772 habitantes numa área de 217Km². Conforme a explicação, que faz referência ao hino de Pomerode.

Interessante é perceber que o hino aborda a cultura brasileira de origem alemã, também apontando para o caráter híbrido da cidade, não linear, mas como uma cultura plural, mestiça, mesclada, com elementos brasileiros e vindos da cultura teuto-brasileira. (MAAS, 2010, p. 14).

Maas (2010) aborda a cultura alemã em Pomerode como uma identidade mista, um híbrido composto de muitos elementos que não podem ser contados pela própria diversidade existente entre Brasil e Alemanha. A própria autora completa “A questão da manutenção da cultura, importante para os teuto-brasileiros, não pode estar dissociada das identidades” (MAAS, 2010, p.14). Ela deixa explícito que o idioma alemão é transmitido de geração em geração, mesmo durante o governo de Getúlio Vargas em que foi proibido falar esse idioma no Brasil, a transmissão permaneceu no contexto familiar. Dessa maneira Maas mostra como é relevante manter a cultura para esse povo e o faz, entre outras manifestações, com o uso permanente da língua alemã. Nesse município a língua espanhola, na sua expressão dentro da cultura do lugar, nesta pesquisa não apresenta registros que pudéssemos identificar como parte da identidade da cidade.

Esses cinco municípios, geridos pela 15^a Gered, formam a zona alvo desta pesquisa. Pelo contexto histórico identificamos característica de multiculturalidade e interculturalidade porque há diversas combinações de culturas, cujas identidades culturais já estão fragmentadas por si próprias, dadas as diversas origens. A imigração predominante nesta zona alvo é a alemã, também italiana menos exposta que a primeira e a açoriana/ portuguesa. A finalidade de apresentarmos este contexto plural da região da 15^a Gered é ter presente nos dados qual é a origem histórica inter e multicultural dos municípios em que se encontram as escolas selecionadas para a geração dos dados desta

pesquisa. A seguir apresentamos os dados e o processo percorrido para a geração desses, os sujeitos da pesquisa e os documentos oficiais determinantes na formulação do problema de pesquisa.

2.1.2 Sujeitos e dados da pesquisa: constituição do *corpus*

Iniciamos esta subseção com a abordagem sobre o *corpus* da pesquisa, depois a apresentação cronológica do processo de gerar os dados para posteriormente analisá-los no capítulo subseqüente. Temos três tipos de dados nesta pesquisa. Os primeiros são os dados gerados da transcrição de entrevistas realizadas com gerentes da 15^a Gered e com oito professores de LE Espanhol. Os segundos, as anotações de campo realizadas durante o período da geração dos dados. Por último, os documentos oficiais como a Lei 11.161/2005, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, as Orientações Curriculares para Ensino Médio – OCEM e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Os sujeitos de pesquisa, primeiramente, foram procurados por serem gestores que trabalhavam na Gerência de Educação 15^a Gered /SC e, posteriormente, procuramos os outros sujeitos de pesquisa que são professores da disciplina LE Espanhol. Desses professores foram contatados oito que trabalhavam nas escolas estaduais vinculadas à mesma gerência (15^a Gered /SC). Além desses registros usamos os documentos oficiais pela influência que exercem no contexto educativo do Ensino Médio no momento que realizamos este trabalho. Com esses documentos e os dizeres dos sujeitos se compõe o *corpus* da pesquisa.

Neste trabalho a construção do *corpus* “[...] é o princípio que permite uma coleta sistemática de dados, sem seguir a lógica da amostragem estatística” (BAUER; GASKELL, 2003, p.16). Para a construção de um *corpus*, a princípio, temos presente que desejamos construir, obter ou gerar dados qualitativos que tenham as vozes da representação da problemática da pesquisa com competência científica para as ciências humanas e que esses dados auxiliem para alcançar os objetivos da pesquisa. No processo de construção desta pesquisa, de cunho qualitativo e interpretativo (MOITA LOPES, 1994), na escolha dos instrumentos de geração dos dados necessários precisávamos de material ou textos escritos ou falados que formariam parte de nosso *corpus* de pesquisa. Para tanto nos baseamos na seguinte definição de *corpus*,

[...] “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão, pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (Barthes, 1967:96). Barthes, ao analisar textos, imagens, música e outros materiais como significantes da vida social, estende a noção de corpus de um texto para qualquer outro material. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 44).

Cabe destacar que as decisões arbitrárias foram aquelas relacionadas aos instrumentos de pesquisa com os quais obtivemos os dados, como neste caso a decisão de realizar entrevista com os sujeitos da pesquisa. Por outro lado, cabe apontar que a escolha das escolas da rede estadual, e não municipal, por exemplo, foi devido à Lei 11.161 (ver Anexo A) pela obrigatoriedade de oferecer a disciplina LE Espanhol no Ensino Médio nas escolas públicas (estaduais) e nas privadas.

A Lei 11.161 é um marco histórico para a educação quanto ao ensino de LE Espanhol, pela determinação de um *status* relativo à inserção da disciplina no currículo das escolas de Ensino Médio. A LE Espanhol pode ser considerada privilegiada pela obrigatoriedade do oferecimento, no que diz respeito ao caráter obrigatório da oferta, mas o fato da matrícula da disciplina ser facultativa ao aluno causa controvérsias quanto a implementação e aceitação daquela lei. Essa realidade tem gerado diversas posições sobre a situação da disciplina LE Espanhol e por esse motivo a Lei 11.161 forma parte do contexto histórico educacional desta dissertação. Acrescentamos que na atualização das informações relevantes desta pesquisa, houve uma resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE- sobre diretrizes de Ensino Médio que no Título II, capítulo II menciona “Art. 10º: Em decorrência da legislação específica, são obrigatórios: I- Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005)” (BRASIL, 2012). Naquela resolução também não fica especificado a forma de aplicação e/ou implantação da Lei 11.161/2005 e sim é parafraseada sem acréscimo de orientação das instituições educativas que devem se adequar à referida lei.

Os PCN são os documentos oficiais que fornecem as diretrizes que o governo federal recomenda para serem seguidas no ensino no país. Especificamente também abordam o Ensino Médio e particularmente o ensino de línguas estrangeiras. As OCEM são um auxílio e atualização para os PCN que não tinham considerado as novas leis cuja sanção foi posterior à publicação desses. As OCEM explicitam com detalhes a didática que deveria ser usada no ensino da disciplina LE Espanhol assim como seus conteúdos prioritários. A Proposta Curricular de Santa Catarina é um documento mais específico do que os anteriores pelo fato de não se fixar ao Brasil e sim ao Estado que tem

características mais específicas de história e cultura e que pode dialogar com os outros documentos e dados.

Esses são os documentos oficiais com os quais dialogamos junto aos dados da materialidade lingüística da transcrição das entrevistas, das anotações de campo e junto às teorias em que nos fundamentamos. A geração dos dados transcritos de entrevistas iniciou pela entrevista realizada com gerentes que trabalham na 15^a Gered. Esta entidade, no momento da elaboração desta pesquisa, tem convênio com a FURB para ministrar cursos de Formação Continuada de professores. Esta parceria entre a GERED e a FURB, mesma instituição do programa de mestrado em que está inserida esta pesquisa, possibilitou o contato com a gerência regional de educação.

Por meio de um professor que trabalhava nesse programa, conhecemos os que viriam a ser os sujeitos de pesquisa, gerentes que atuam na 15º Gerência. Durante a espera para início de uma reunião entre as duas entidades relativas ao âmbito educacional, estabelecemos uma conversação informal para explicar sobre a elaboração desta pesquisa e a possibilidade de obter apoio e autorização para a realização da mesma. Nesse mesmo momento os gerentes concordaram em participar da pesquisa e foi marcado o dia e hora para entrevista que faríamos. Também fornecemos uns aos outros os números telefônicos para confirmação do encontro.

Os gerentes contatados foram duas pessoas que estavam vinculadas tanto ao Ensino Médio quanto ao Ensino Superior. Uma já tinha trabalhado com a coordenação do Ensino Médio da 15^a Gered durante anos, período que não especificou, e acabava de sair desse cargo para assumir o correspondente com o Ensino Superior. A segunda pessoa tinha assumido havia cerca de três meses o Ensino Médio das escolas estaduais pertencentes a 15^a Gered. Em virtude da transição dos cargos ficou decidido que a entrevista seria mais completa se fosse realizada com as duas pessoas simultaneamente a fim de juntar as informações que ambas forneceriam. Na conversação prévia à entrevista os sujeitos concordaram com a gravação da entrevista em áudio. A confirmação desse encontro foi feita por via telefônica e a data agendada para o dia 5 de outubro de 2009.

Antes da realização da entrevista foi elaborado um roteiro de perguntas de base ou tópico guia para atingir os objetivos que tínhamos sobre as informações que esses sujeitos poderiam fornecer. Optamos por uma entrevista qualitativa, semiestruturada, elaboramos perguntas gerais para entrar no assunto e perguntas mais específicas para abordar o tema de nosso foco. Gaskell explica,

[...] a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Ela é, como escreveu Robert Farr (1982), “essencialmente uma técnica ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”. (GASKELL, 2003, p. 64-65).

As entrevistas nas pesquisas qualitativas têm estruturas variadas e é fundamental que durante a entrevista o sujeito possa se expressar e que possam fluir suas ideias. Ao escolher o tipo de entrevista mais adequado para esta pesquisa, decidimos pela semiestruturada, pois “[...] nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.135).

O contato com esses sujeitos de pesquisa era extremamente relevante e preparamos um projeto piloto de realização de uma entrevista com um sujeito “do projeto piloto” que não faria parte da nossa pesquisa. Esse sujeito do projeto piloto pelo fato de ser uma coordenadora pedagógica de uma escola municipal de outra cidade vizinha, sem relação com os sujeitos de pesquisa, não comprometeria o trabalho. Por outro lado, a experiência da elaboração do instrumento de pesquisa, ou seja, o roteiro da entrevista semiestruturada, foi fundamental por permitir vivenciar a aplicação da entrevista.

O primeiro passo foi escrever um tópico guia que poderia viabilizar a obtenção de dados efetivos para atingir os objetivos desta pesquisa. Com a turma e professores da linha de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação foram discutidas as perguntas que faziam parte do roteiro ou tópico guia e após as discussões modificamos as perguntas em função de ter um instrumento avaliado pela experiência dos professores e dos colegas. Com o tópico guia pronto fizemos o contato com o sujeito do projeto piloto da pesquisa. Solicitamos sua colaboração enquanto possível sujeito de pesquisa e sua disposição para aceitar que realizássemos uma entrevista. Esse sujeito já tinha sido aluno do programa de Pós-Graduação, fato que facilitou o contato. A entrevista foi realizada na escola municipal em que ele atuava na coordenação pedagógica e foi gravada em áudio.

Essa foi uma experiência fundamental para perceber a necessidade de deixar os sujeitos de pesquisa à vontade. Isto é, observamos que entre pergunta e resposta o entrevistado permanecia tenso e ansioso por responder apropriadamente e logo continuar para a pergunta seguinte. Parecia pensar cuidadosamente as respostas que daria o que nos deixou atentos para a elaboração do tópico guia de maneira a fazer perguntas mais abertas com a finalidade de permitir que o sujeito de pesquisa responda

espontaneamente sobre o assunto questionado, como argumentam Bogdan e Biklen (1994, p. 136): “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”.

O roteiro da entrevista piloto somente tinha uma pergunta aberta que era a última de uma lista de dez perguntas (vide Apêndice A). Após a última pergunta “*você gostaria de acrescentar alguma coisa mais sobre o assunto?*” o sujeito iniciou sua resposta com um “*bom, deixa eu pensar...*” A partir daquele momento a coordenadora pedagógica falou tudo aquilo que desejava falar e acrescentou informações que fizeram que a entrevista fosse frutífera. O melhor fruto foi a experiência que ganhamos na realização do projeto piloto para elaborar o tópico guia que utilizamos na entrevista para os gestores da 15^a Gered.

A experiência da elaboração do projeto piloto da entrevista semiestruturada e mais a base da experiência de outros pesquisadores assinalam que em uma pesquisa qualitativa o tópico guia

[...] é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. Ele se fundamentará na combinação de uma leitura crítica da literatura apropriada, um reconhecimento de campo (que poderá incluir observações e/ou algumas conversações preliminares com pessoas relevantes) discussões com colegas experientes, e algum pensamento criativo. [...] Ele funciona como um lembrete para o entrevistador [...]. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 66).

Essas informações nos levaram a elaborar um tópico guia que contasse com mais perguntas abertas e algumas perguntas específicas para focar o objeto desta pesquisa quanto à disciplina LE Espanhol, no caso em que não fosse abordada espontaneamente pelos sujeitos de pesquisa vinculados à 15^a Gered. Esse novo roteiro de perguntas foi revisado pelos professores da linha de pesquisa e de alguns outros professores do programa do mestrado assim como pelos colegas da turma. Após a revisão o tópico guia ficou pronto para ser aplicado na entrevista conjunta com ambos os sujeitos da 15^a Gered. (Ver Apêndice B – Item A).

Mesmo que a entrevista tenha sido feita com os dois sujeitos de pesquisa juntos, a perspectiva que nos norteia tem a cada indivíduo como um ser particular cujos sentidos sobre o mundo também são particulares. Sentidos procedentes de cada fio da rede que constitui a cada sujeito e que possibilitam diversas leituras de mundo. Os sujeitos de pesquisa, de alguma maneira, manifestaram sua visão, sua leitura de mundo (voz ou silêncio) do objeto de estudo cujo foco é a disciplina LE Espanhol no currículo

de Ensino Médio. A produção dos sentidos pode acontecer tanto pela voz quanto pelo silêncio (AMORIM, 2004), mas qualquer que for a forma, a interação na entrevista é responsabilidade de cada um dos membros que interagem nela, de modo que,

[...] a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades. Ao analisar a produção do conhecimento social, ou representações, Bauer & Gaskell (1999) afirmam que o sistema social mínimo implicado na representação é uma tríade dialógica: duas pessoas (sujeito 1 e sujeito 2) que estão preocupadas com um objeto (O) em relação a um projeto (P), em uma dimensão de tempo. Este triângulo de mediação, prolongado no tempo (S-O-S), é a unidade básica de comunicação para elaboração de sentido. Sentido não é uma tarefa individual ou privada, mas é sempre influenciado pelo “outro”, concreto ou imaginado. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 74).

Esse outro, para este estudo, se ancora no pensamento bakhtiniano com os conceitos de alteridade e dialogia. O outro é “[...] existente e reconhecido pelo “eu” como outro que não eu [...] pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o outro” (GERALDI, 2003, p.42). Nós utilizamos os dizeres dos outros, chamados sujeitos de pesquisa, para construir parte do *corpus* desta. Durante a entrevista com os sujeitos da 15^a Gered realizada no próprio local de trabalho dos gestores, foi utilizado o tópico guia e de fato serviu como guia flexível porque não utilizamos todas as perguntas elaboradas, mas aquelas que nos pareceram pertinentes.

No dia da entrevista fizemos uma prova prévia para verificar o funcionamento do gravador de áudio na frente dos gerentes contatados da 15^a Gered. A partir deste ponto denominamos esses sujeitos de pesquisa com pseudônimos que lhe atribuímos como Tamara e Marcela em função de manter o sigilo de suas identidades.

A experiência relacionada à entrevista na 15^a Gered aportou uma compreensão otimizada sobre a importância de reconhecer que perguntas muito abertas como a primeira pergunta do tópico guia pode ter como consequência uma resposta tão ampla que se desvie do tema, como é o caso de entrevistas narrativas. Isso também demanda um trabalho de transcrição que posteriormente é dispensado pela falta de ligação com o assunto investigado e que poderia distanciar-se do tema que desejamos explorar, o que demanda maior cuidado para manter o interesse no desenvolvimento do foco central.

No caso particular da entrevista com os sujeitos Tamara e Marcela havia a situação do turno de voz referente a se pronunciar para cada pergunta, esse ritmo foi estabelecido pelos próprios sujeitos. Ao percebermos a magnitude da primeira resposta após os dois sujeitos se pronunciarem, observamos o tópico guia e optamos por tomar o

controle do rumo da entrevista entrando diretamente na pergunta cuja resposta enfrentaria o assunto de maior interesse nos objetivos deste trabalho. Assim, só tivemos mínimas intervenções de marcas de acompanhamento por parte da entrevistadora pesquisadora “Albanella”, fizemos uma pergunta direta sobre a disciplina LE Espanhol e a partir desse momento o foco se manteve direcionado pelo tipo de perguntas realizadas pela entrevistadora.

Consideramos o resultado da entrevista positivo, pelo fato dos sujeitos Tamara e Marcela explicitarem uma visão macro da situação e marcaram com algumas asseverações a problemática que surge ao ter a imposição de uma lei que obriga o oferecimento de uma disciplina. Por outro lado, mostraram que esse órgão em que trabalham não tem autonomia para intervir nas condições de conseguir, ou não, implantar a disciplina no currículo escolar através dessa Lei. No caso, o órgão que teria essa autonomia é a Secretaria de Educação do Estado e Santa Catarina através do Conselho Estadual de Educação- CEE- como entidade responsável. Essa questão foi desenvolvida na análise dos dados na categoria implantação da Lei 11.161 nas escolas pesquisadas.

Quanto aos dados, “[...] a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada” (GASKELL, 2003, p. 64), nas Ciências Humanas. A entrevista foi um meio que proporcionou a materialidade desses dados através da transcrição. Uma vez que ficaram registrados os dados pelas transcrições feitas, tomamos a decisão de procurar dados mais específicos sobre a disciplina LE Espanhol no currículo de Ensino Médio e ao nos perguntar que tipo de profissional poderia estar mais próximo da situação dessa disciplina nas escolas de Ensino Médio chegamos ao que foram, também, sujeitos dessa pesquisa: os professores de LE Espanhol. Dessa maneira entramos em contato com professores de LE Espanhol e delimitamos aqueles que atuassem na região da 15^a Gered, pela proximidade geográfica e pelos dados que tínhamos obtido dos primeiros sujeitos de pesquisa. Ficaram, então, marcados os limites das áreas de atuação dos professores de LE Espanhol que desejávamos entrevistar.

Os sujeitos de pesquisa Tamara e Marcela após a entrevista ficaram à disposição para qualquer esclarecimento, dessa maneira eles passaram a informação sobre as escolas estaduais com Ensino Médio que estavam vinculadas a essa Gered. Com endereços e números de telefone para contato conseguimos saber em quais escolas de todos os municípios se ministrava LE Espanhol. Posteriormente entramos em contato, via telefone, com os professores de LE Espanhol que trabalhavam nessas escolas. Do

total de professores, um deles não tinha telefone e não foi possível consegui-lo no local de trabalho, mesmo comparecendo presencialmente nesta escola; outro estava de licença médica e mais um não respondeu a ligação ao seu celular e com a escola não foi possível o contato. Assim, conseguimos entrar em contato com oito professores de LE Espanhol sendo que dois deles lecionavam em duas escolas cada um. Todos esses oito aceitaram fazer parte deste trabalho no que diz respeito a serem sujeitos de pesquisa por meio de entrevista sobre a disciplina LE Espanhol, como foram informados. Foi acordado com eles que as entrevistas seriam gravadas em áudio e que suas identidades seriam mantidas em sigilo.

Tabela 01 - Relação de Número de Escolas Estaduais com em e a Le Espanhol

MUNICÍPIO	ESCOLAS ESTADUAIS COM ENSINO MÉDIO	ESCOLAS COM LE ESPANHOL	LE ESPANHOL DISCIPLINA REGULAR	LE ESPANHOL DISCIPLINA DIVERSIFICADA
Blumenau	19	9	5	4
Gaspar	4	0	0	0
Ilhota	2	2	0	2
Luiz Alves	2	0	0	0
Pomerode	3	1	0	1

Dados da 15^a Gered

A quantidade de escolas estaduais com Ensino Médio que abrangem a 15^a Gered as apresentamos na Tabela 01, assim como as escolas em que a matriz curricular contempla a LE Espanhol de forma regular, no horário regular ou, em um caso diferente, pelo projeto das disciplinas diversificadas conhecidas como “DDV” .

A primeira observação extraída da tabela N°1 foi sobre os dois municípios onde não foi lecionada a LE Espanhol, Gaspar e Luiz Alves. Posteriormente procuramos fazer uma aproximação com os professores de LE Espanhol. Foi realizado então o contato com os oito professores. A esse ponto era imprescindível elaborar um novo tópico guia para a entrevista semiestruturada que faríamos para cada um deles. As duas experiências anteriores mostraram a relevância de revisar e provar o tópico guia, isso o fizemos com nossos colegas e professores da linha de pesquisa. Como esses sujeitos eram todos professores da mesma disciplina, era fundamental para nosso foco, também ter dados que permitissem a comparação de respostas. Essa necessidade que percebemos sobre comparar respostas, determinou que as primeiras perguntas fossem fechadas para

possibilitar estabelecer um perfil dos professores. Depois das primeiras perguntas as ideias dos professores foram se delineando. Eles aos poucos pareciam ignorar o gravador e observamos que se dispunham mais à vontade o que caracteriza um bom momento para fazer perguntas abertas. Nessas perguntas da entrevista, os professores de LE Espanhol tiveram a oportunidade de se manifestar de acordo com suas experiências no assunto, especialmente, na última pergunta do tópico guia.

Esse roteiro de perguntas para a entrevista semiestruturada foi avaliado e reconsiderado pelos professores e colegas do programa de pós-graduação em Educação. Uma vez corrigido e ajustado (ver Apêndice A - Item B) fomos ao ambiente escolar no qual os oito professores atuavam e as entrevistas aconteceram ali.

Tanto para os gerentes dessa gerência quanto para os professores de LE Espanhol que foram colaboradores na realização desta pesquisa mantivemos em sigilo seus nomes próprios e os chamamos de sujeitos de pesquisa com uma nomenclatura que os representa em termos de sua categoria social (professor). No caso dos gestores da 15^a Gered, como informamos anteriormente, foram chamados com pseudônimos de Tamara e Marcela, para manter em sigilo a identidade real dos sujeitos e nos focarmos nos seus discursos. Para preservar a identidade dos professores de LE Espanhol decidimos usar pseudônimos que seguem de acordo à ordem cronológica em que foram entrevistados, Pedro, Tarcísio, Marina, Daniela, Nícolas, Rosana, Ana e Jonas. É pertinente explicarmos que utilizamos a palavra sujeito de pesquisa porque para este estudo diferenciamos o uso de objeto de pesquisa de sujeito com base em Freitas,

A referência à pessoa investigada, assinalada como *objeto*, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o *outro* sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (FREITAS, 2007, p.29).

No processo desta pesquisa consideramos todos os sujeitos de pesquisa co-participantes e fundamentais na composição do *corpus* deste estudo. A seguir apresentamos o perfil de cada professor sujeito, com a informação extraída das respostas e comentários registrados nas transcrições das entrevistas. Na tabela N°2 observamos a formação do professor, o motivo que o levou a se tornar professor de LE Espanhol, o tempo de experiência em educação, a carga horária das disciplinas que leciona e saber se LE Espanhol é a única disciplina que leciona.

Tabela 02 - Perfil dos Professores

PROFESSORES SUJEITOS	FORMAÇÃO	MOTIVO PARA ESTUDAR ESPANHOL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA (ANOS)	CARGA HORÁRIA (HORAS)	SÓ LE ESPANHOL
PEDRO	Mestre e Doutorando.	Programa Governo do Estado.	17	60	Não
TARCISIO	Graduação	Gosto por idiomas	1	32	Não
MARINA	Graduação	Programa Governo do Estado.	19	40	Não
DANIELA	Graduação	Lei parece garantir trabalho.	3	20	Sim
NÍCOLAS	Especialista	Família Hispânica	8	30	Não
ROSANA	Especialista	Família Hispânica	15	50	Não
ANA	Graduação	Opção alternativa	11	30	Não
JONAS	Especialista	Família italiana	13	50	Não

Dados da pesquisa

Da tabela 02 podemos observar que a maioria dos professores entrevistados leciona além de LE Espanhol alguma outra disciplina. No caso de Pedro, Nícolas, Rosana, Ana e Jonas a outra disciplina é Língua Portuguesa e Tarcisio e Marina lecionam também a Língua Estrangeira Inglês. Dentre os sujeitos de pesquisa o sujeito Daniela é o único que leciona LE Espanhol exclusivamente e esse sujeito junto com Tarcísio são os que têm menos tempo de experiência na área de educação dentro das escolas estaduais, e pela mesma razão estão no início da formação do seu futuro no trabalho. Os demais sujeitos professores estão perto dos dez anos de experiência ou mais, isso nos indica que estão estabelecidos no campo laboral e já fizeram uma construção do sistema educativo do qual eles fazem parte no seu dia-a-dia.

Pela motivação de se tornarem professores de LE Espanhol, poderíamos agrupá-los em dois grandes campos. Um grupo foi motivado com foco no futuro profissional em que se encontram Pedro, Tarcísio, Marina, Daniela e Ana e um grupo motivado por se identificar, de alguma maneira, com a língua espanhola como foram os casos de Nícolas, Rosana e Jonas. Elaboramos esses agrupamentos pelos dizeres dos sujeitos que analisamos em capítulos posteriores e dos quais percebemos diferentes preocupações

perante a mesma realidade, isto é, no que diz respeito à Lei 11.161/2005. O primeiro grupo focaliza o problema laboral que a falta de obrigatoriedade de LE Espanhol no currículo implica nas suas cargas horárias de trabalho. O segundo grupo questiona o *status* da língua espanhola e consequentemente da disciplina LE Espanhol, argumentam a favor da disciplina pelo que ela poderia favorecer na formação do aluno.

Mencionar a Lei 11.161/2005 para esta pesquisa é fundamental, porque é o contexto histórico relacionado às políticas públicas educacionais no Brasil. As políticas educacionais do país olham para a educação como o Estado gerador do bem-estar social. O país procura o sucesso educacional de países desenvolvidos e procura o desenvolvimento de uma política de ensino que forme bases para uma educação com progresso. Além do movimento nacional, há também movimentos internacionais, políticas e tratados internacionais que, neste momento na segunda década do século XXI, responde a expectativas da globalização devido à procura de um lugar marcante no mundo. Essa conquista só se dá pelo desenvolvimento econômico-social e esse último acontece quando há desenvolvimento educacional. Para esta pesquisa a abordagem de globalização,

[...] se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (HALL, 2006, p.67).

Até o início de 2012 a América do Sul não tem conseguido resolver ou amenizar dois problemas: econômico e social, mas para seu futuro poderia, eventualmente, ser resolvido através da Educação. A globalização tem o papel da contextualização social de um mundo integrado e interconectado que está em constante movimento e no qual o indivíduo em formação se deparará.

O resultado das políticas de educação é materializado no currículo e dentre os aspectos de desenvolvimento, no mundo globalizado, entram também as políticas lingüísticas que vão se concretizar através do currículo escolar, quanto aos conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna no currículo, essa disciplina recebe uma justificativa com base na LDB 9.394/96 e os PCN argumentam “As Línguas Estrangeiras permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 1999, p.146).

O mundo conversa com o mundo, as línguas estrangeiras têm inúmeras funções, dentre elas, de “língua veicular” (CALVET, 2009, p.40) que viabiliza a comunicação e o indivíduo, o aluno, para se inserir nesse mundo globalizado utiliza esse veículo de mobilidade sendo que a escola aporta esse meio. A referência no mundo internacional é a língua inglesa pelo capital econômico, mas existe outro movimento econômico que é o MERCOSUL em que o Brasil está inserido. Este contexto culmina também na existência de um tratado com o governo da Espanha, como política lingüística desse país. Frente às circunstâncias citadas que implicam em um relacionamento comercial mais próximo entre estes países, há um meio de resolver e satisfazer as necessidades de bom relacionamento entre Brasil e os países de origem hispânica, com a aprovação da Lei 11.161/2005 que obriga o oferecimento da disciplina LE Espanhol no Ensino Médio, mas com a matrícula facultativa para o aluno.

Além desta lei, os PCN auxiliam os professores com as diretrizes para o ensino. Neste trabalho utilizamos aqueles referentes ao Ensino Médio e à Língua Estrangeira Moderna, a saber, vinculada à legislação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/9.394/96. Quanto à região da 15^a Gered, também usamos a Proposta Curricular de Santa Catarina para abordar as especificidades do Estado.

2.2 CONCEITOS BASE PARA ANÁLISE DAS MATERIALIDADES

As materialidades dos dados deste trabalho passaram pelo processo de transcrição (MARCUSCHI, 1986) das entrevistas gravadas em áudio e pelo olhar que nos tem constituído. Nossa subjetividade no ato de transcrever os dados e interpretá-los tem uma abordagem qualitativa em educação cuja origem está na Escola de Chicago.

“A Escola de Chicago”, rótulo aplicado a um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no departamento de sociologia da Universidade de Chicago, nos anos vinte e trinta, contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação que designamos por qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 26).

Teoricamente compreendemos que tanto símbolos quanto personalidades se originam da interação social. Percebemos a instituição escola como um lugar de interação social em que pessoas com diferentes funções interagem como são: alunos, professores, funcionários e gestores, ou seja, “A escola é um mundo social por ser

habitada por seres humanos" (WALLER *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 31). Segundo a metodologia da Escola de Chicago é essencial a "[...] compreensão dos pontos de vista e percepções da realidade de diferentes pessoas" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.27).

Com o fim de atingir essa compreensão sobre a visão de pessoas que interagem no campo de investigação sobre um tema, é necessário estabelecer uma interação com elas. Os sociólogos da Escola de Chicago utilizavam a interação para entender e alcançar a realidade social e se baseavam em ideias e opiniões sobre um âmbito público ou privado, porque as pessoas são um produto social. Apontam também que "[...] com efeito, os investigadores pretendiam captar as perspectivas daqueles que eram entrevistados" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 27). Esta perspectiva introduz a importância da voz dos sujeitos de pesquisa na metodologia qualitativa.

Numa pesquisa qualitativa em educação o papel do investigador é de fazer escolhas, o próprio investigador é um instrumento de pesquisa (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Sobre técnicas e instrumentos de investigação, justamente o modelo interpretativo se fundamenta em colocar o investigador como principal instrumento de investigação. Esse modelo considera o estudo no meio natural onde acontece o fenômeno que se busca compreender. A sua vez esse está ligado à vida que se desenvolve nas salas de aula e aos indivíduos que a integram. Nesse ambiente parece não existir nenhum controle de variáveis e que por significação são diferentes ao conceito de um laboratório, como seria se fosse num modelo positivista (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Quanto à credibilidade e transferência de dados, o modelo positivista exige que as relações entre variáveis possam se expressar em proporções generalizáveis para prever e controlar os processos que se desenvolvem no âmbito educativo, se opondo ao modelo interpretativo que justamente quer compreender o processo de investigação no contexto natural. O modelo interpretativo é o viés da nossa linha de pesquisa, assim, um contexto artificial não faria sentido. Um aspecto que poderia ser considerado de forma negativa numa pesquisa interpretativa é o investigador se envolver com o objeto de estudo a tal ponto de não enxergá-lo, de não conseguir se distanciar dele. Essa posição é necessária para alcançar uma visão que permita ao pesquisador desvendar nos dizeres dos sujeitos de pesquisa o que está por trás das palavras sobre o objeto.

A concepção de comunicação discursiva inteligível cujos participantes são seres inteligentes e ativos, não são apenas ouvintes, mas falantes, é fundamental para a

aplicação do projeto da geração de dados desta pesquisa pela participação dos sujeitos considerados falantes com “atitude responsiva-ativa”. Nesse sentido, Bakhtin esclarece que o ouvinte na ação é na verdade falante e explica,

[...] o ouvinte ao compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente desde a primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Definido dessa forma, o falante que tem uma ativa posição responsiva é um indivíduo que se posiciona frente a um tema ou objeto em discussão. Poderia acontecer uma posição passiva, mas isso não significa que não há resposta, mas que “[...] a compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta” (BAKHTIN, 2010, p.271). Esse objeto em discussão quando está inserido numa pesquisa científica de abordagem dialógica do texto na área das Ciências Humanas, como é este caso, faz uma ancoragem na ideia “[...] segundo a qual o conhecimento é uma questão de *voz*” (AMORIM, 2004, p.19). Na nossa pesquisa construímos a compreensão do fenômeno em educação que acontece com a disciplina LE Espanhol por meio das vozes dos sujeitos de pesquisa professores de LE Espanhol e gestores da Gerência de Educação das escolas estaduais com bases nas teorias que sustentam esta dissertação.

A disciplina LE Espanhol que focamos e questionamos sobre sua situação no currículo escolar nos leva a incorrer sobre as direções que se seguem para determinar se essa ou outra disciplina entra num currículo. No caso da disciplina LE Espanhol existe uma relação em nível nacional pelo fato dos países limítrofes terem essa língua como língua oficial, pelo vínculo com o MERCOSUL e pelas redes sociais da vida social no mundo contemporâneo e globalizado. O tipo de relação com a disciplina objeto fica explícito no currículo pelo fato de estar (ou não) presente na matriz curricular. Nesse caso, as instituições educativas estaduais com Ensino Médio são parte do campo desta pesquisa, em educação, assim como outras instituições relacionadas com a educação. Outra instituição é o caso da Gerência Regional de Educação (15^a Gered), como mencionamos anteriormente. Ambas as instituições estão inseridas no mesmo campo dessa atividade humana (BAKHTIN, 2010), delimitada no Ensino Médio estadual.

A LE Espanhol no currículo de Ensino Médio é o objeto do qual é preciso nos distanciar para romper com as pré-noções e conseguir captar as diversas vozes que falam dele. Assim, “O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo em que dela participa” (AMORIM, 2004, p.19, grifos da autora).

Para fazer uso da linguagem Bakhtin chama a atenção sobre o uso das palavras que formam o objeto analisado, sendo relevante estabelecer acordos sobre o sentido do uso das palavras ao que nos referimos. No que diz respeito à palavra e sob qual conceito é analisada neste estudo se explica,

[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciação dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciação de sua própria prática lingüística. Para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada – como uma palavra de dicionário-, é preciso que se adote uma orientação particular e específica. (BAKHTIN, 2004, p. 95).

O uso da linguagem em quaisquer áreas ou atividades humanas está relacionado a um contexto de produção em que esse uso em uma situação formal de estudo ou trabalho difere do uso em uma situação familiar ou entre amigos, mas em qualquer um dos casos as palavras são utilizadas com uma carga semântica e valorativa que exprimem a intencionalidade de quem as usa. Como o autor mencionado explica “Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Nesse sentido a palavra não é uma parte essencial da frase para esta dissertação e sim nos ancoramos nas ideias do Círculo de Bakhtin que expressam que tanto a palavra quanto a linguagem têm uma concepção que implica que elas tenham uma carga de história e historicidade, em outras palavras “[...] no pensamento bakhtiniano, a palavra posiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica” (STELLA, 2005, p.178).

Dessa maneira, quando analisamos as palavras ditas dos sujeitos de pesquisa levamos em consideração a carga ideológica que elas aportam e que estão impressas numa realidade que o sujeito de pesquisa exterioriza, então aqui “A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2005, p.178). As palavras enunciadas são as palavras que num conjunto de variáveis formam um ou outro estilo da linguagem utilizada, mas no uso da língua o que se produz é o enunciado que segundo Bakhtin (2010, p.261) “[...] significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras”. Ainda o autor (2010, p. 261) completa: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

No caso desta pesquisa cujo objeto é a disciplina LE Espanhol no currículo de Ensino Médio em escolas estaduais, o campo da atividade humana comporta essas escolas no meio educativo com professores de espanhol e gestores que trabalham na Gerência Regional de educação vinculados ao Ensino Médio dessas escolas. Os enunciados proferidos pelos sujeitos da pesquisa exprimem, por meio desses enunciados, o seu olhar sobre o tema em questão. Os oito professores e os dois gerentes regionais de educação expressaram suas ideias relacionadas a nosso objeto de pesquisa e seus enunciados foram materializados nas entrevistas transcritas. Essa palavra que forma o enunciado de cada um deles é construída por meio de suas interações nos diversos ambientes, campos da atividade humana, em que se relacionam e convivem. Esses sujeitos estão diretamente relacionados com a educação e esta pesquisa olha para a realidade da disciplina LE Espanhol no olhar desses sujeitos.

As palavras desses sujeitos, num contexto escolar, estão associadas àquelas que são ouvidas, principalmente entre professores devido ao envolvimento, ou não, com o tema. No sentido de refletir as palavras dos enunciados dos professores de LE Espanhol observamos que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN, 2004, p.106). Ela constitui os enunciados do locutor e do ouvinte condicionados em função da posição sujeito. No caso desta pesquisa, os professores de LE Espanhol entrevistados frente à pesquisadora na posição de mestrandos de um programa de pós-graduação em educação e cuja língua materna é o espanhol (fato que fica evidenciado no momento do primeiro contato) condicionariam os enunciados desses professores. As palavras proferidas pelos professores de LE Espanhol pareciam fazer referência a que essas informações por eles fornecidas transcendiam as portas

das escolas. Essas condições de produção das entrevistas são relevantes pelo próprio conceito de enunciação relacionado aos indivíduos que interagem. “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Essas condições referem-se à situação real de cada um dos indivíduos, porque a palavra que utiliza cada um estará vinculada com a função social que os interlocutores têm e as palavras do seu enunciado estarão relacionadas ao contexto social deles. “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2004, p.112-113). Isso orienta as palavras que utiliza segundo seu interlocutor. Porque a palavra “[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2004, p.113). O fato de a pesquisadora ter língua materna espanhol e atuar na educação poderia influenciar no uso das palavras que utilizam os sujeitos da pesquisa. Por essa razão era fundamental que no processo da geração dos dados os sujeitos atingissem um momento de descontração durante a entrevista, uma maneira de conseguir a diminuição do controle na escolha das palavras, e enfim eles deixarem fluir seus enunciados.

Com isto surge a formação de um diálogo constitutivo, neste caso a entrevista feita pela pesquisadora com professores de LE Espanhol. Bakhtin (2004) considera que esse fato linguístico está inserido no ambiente social e coloca-o conjuntamente ao contexto social. Também explica que ao falar se produz um enunciado, cuja ligação está conectada, simultaneamente, com as condições do sujeito e com sua natureza social. Assim, podemos dizer que o autor acrescenta que as palavras pronunciadas se dirigem a um interlocutor e se produzem em função desse último. O enunciado realizado é sempre por meio de uma interação e o define como uma unidade de comunicação discursiva relacionada a outros enunciados produzidos anteriormente que de alguma maneira afetam os enunciados sucessivos. Um aspecto fundamental para Bakhtin é que tanto a fala quanto as condições em que surge comunicação, como as estruturas sociais, são inseparáveis (BAKHTIN, 2004). As palavras que compõem um enunciado estão também relacionadas ao campo social em que se produz o enunciado, dessa forma:

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2010, p. 262).

A influência da palavra na sociedade é abordada por Bakhtin (2004) primeiro com a presença desta em todas as partes ao mesmo tempo. As ideologias se formam e utilizam as palavras para expressá-las, além de símbolos, e exprimem diferentes relações sociais, expressam movimentos sociais e transformações durante os períodos históricos. Essa pode ser uma das razões de mudanças na constituição do currículo da escola regular no decorrer do tempo relacionada às ideologias de cada período histórico e sua realidade política e social.

Para compreender essa discussão sobre LE Espanhol no currículo escolar iniciamos pelo surgimento do currículo. De acordo com Silva (2011, p. 12) “Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte.” Além do grande crescimento da industrialização naquele tempo, houve também um aumento massivo da escolarização e com isto elaborou-se pesquisas especialmente na área de administração da educação com o objetivo de “[...] racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos”.

A base desta elaboração, de acordo com Silva (2011), foi a partir do livro *The curriculum* escrito por Bobbitt em 1918, que explica currículo como “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2011, p.12). Com o tempo esse conceito de currículo tem passado por transformações que discorremos no capítulo II sobre as teorias do currículo.

No aspecto de formação do indivíduo o estudante de Ensino Médio se constitui segundo seu entorno social, o que explica a inserção no currículo de uma disciplina de Língua Estrangeira, de cunho multicultural, que possibilita contribuir para a formação geral do aluno enquanto cidadão (BRASIL, 1999). A formação geral do estudante de Ensino Médio passa pelo uso da própria palavra que exprime a ideia de variadas culturas relacionadas com as línguas estrangeiras. Essas variadas culturas internacionais também estão representadas pela língua, o que justificaria a presença de Línguas Estrangeiras no currículo das escolas. Além dos documentos oficiais mencionados, também há outros que manifestam o interesse de incluir especificamente a LE Espanhol que mencionamos nesta dissertação.

No plano 2006-2010 do SEM (Plano do Setor Educativo do MERCOSUL) ficou ressaltada a relevância dos países integrantes em contribuir com a integração regional por meio da elaboração e execução de políticas educacionais que tenham por objetivo o desenvolvimento de uma cidadania regional, em que exista uma cultura de paz e respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente, Cristofoli (2009, 2010).

Os argumentos utilizados nos currículos de algumas escolas que se valem desses interesses econômicos e políticos educacionais refletem de alguma maneira o olhar para o futuro econômico e cultural do país que vê na educação a possibilidade de desenvolvimento.

3 “NÃO ACEITO ESSE NEGÓCIO DE OPTATIVA”: LE ESPANHOL COMO COMPONENTE CURRICULAR

“Estar lá é uma experiência de cartão postal, que afinal requer algo mais do que um caderno de anotações, a disposição de tolerar um certo grau de solidão e de desconforto físico, e a espécie de paciência capaz de suportar uma busca interminável de invisíveis agulhas em infinitos palheiros”.

(Clifford Geertz).

Este capítulo aborda a análise dos dados simultaneamente com a apresentação de autores relacionados ao tema de forma que a realidade do contexto estudado seja permeada pela reflexão teórica. A análise inicia com o conceito e sentidos de currículo que contribuem, juntamente com as políticas lingüísticas e o planejamento linguístico, para a constituição da base teórica deste trabalho. Durante toda a análise procuramos manter o foco especificamente voltado para o Ensino Médio e a inserção curricular da disciplina de LE Espanhol nesta etapa da Educação Básica. No decorrer deste capítulo estabelecemos um diálogo com os dados, as teorias e a base legal. O texto é, portanto, construído na relação dialógica destas fontes sempre na direção de responder a pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Para a base legal do trabalho trazemos os documentos oficiais que determinam, normatizam e/ou orientam a inserção da LE Espanhol no currículo do Ensino Médio.

A formação de um aluno alcançada por meio dos conteúdos com que ele se relacionou durante o período em que permaneceu na escola faz parte da construção da sua identidade “[...] afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (SILVA, 2011, p. 15). A construção do currículo foca o indivíduo que a sociedade quer formar e portanto o questionamento formulado seria “Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta o quê? nunca está separada de uma importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?, “ou melhor,” o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, 2011, p. 15).

Os teóricos que abordaram as teorias sobre o currículo o fizeram de acordo com o momento histórico em que escreveram essas teorias. Como consideramos que estamos num momento histórico pós-moderno em que muitas teorias, neste caso do currículo,

perpassam umas com as outras ou às vezes se misturam, fizemos uma retrospectiva dos estilos de escolas e tendências pedagógicas pelas quais passamos na educação escolar. No decorrer das teorias do currículo, observamos que, de acordo com a percepção de educação e com as tendências pedagógicas das diferentes épocas, o currículo de escola variava com adaptação nos objetivos do tipo de cidadão a ser formado.

De acordo com Silva (2011), Henry Giroux, que teve base em Paulo Freire, foi um dos teóricos que discutiu o currículo como política cultural, usou conceitos da Escola de Frankfurt para atacar a racionalidade técnica e utilitária e o positivismo, criticando a epistemologia implícita. Essa abordagem foi realizada na década dos anos 80 quando houve uma reforma educacional nos Estados Unidos. Essa reforma estava vinculada à influência de Bennett que era naquele momento o secretário de Educação (1985) e cuja ideologia educacional estava relacionada ao progresso de empresas, como explicam Henry Giroux e Roger Simon: “[...] as escolas passaram a ser áreas de treinamento para diferentes setores da força de trabalho; passaram a ser vistas como provedoras dos conhecimentos e das habilidades ocupacionais necessárias à expansão da produção[...]” (GIROUX; SIMON, 1995, p. 93).

Nessa perspectiva a formação do aluno era com viés tecnocrático e especializado, situação que alarmou a teóricos como Giroux e Simon que decidiram se pronunciar perante essa tendência. Bennett promoveu “[...] uma pedagogia livre das incômodas preocupações com equidade, justiça social ou a necessidade de formar cidadãos críticos” (GIROUX; SIMON, 1995, p. 94). Observa-se que Bennett trabalhou para uma escola de direita e elitizada, que era uma pedagogia oposta à pensada por Giroux e Simon que explicam: “Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural” (GIROUX; SIMON, 1995, p.95). Os teóricos afirmam o caráter cultural da pedagogia e seu caráter político que define o tipo de cidadão a ser formado. Eles se posicionaram contra a perspectiva dominante, que se concentrava em eficiência e racionalidade burocrática, já que isso contribuía para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Quanto à discussão, que remete ao tema sobre um país ter ou não um currículo nacional, somos atravessados pela visão de Michael Apple que estudou a política do conhecimento oficial e considera que, embora em países desenvolvidos com um único currículo e com bases comuns, coloca o exemplo da educação na Inglaterra e explica “[...] um currículo nacional, introduzido ainda no governo Thatcher [...] consiste de “matérias básicas e fundamentais” tais como Matemática, Ciências, Tecnologia,

História, Arte, Música, Educação Física e uma Língua Estrangeira moderna.” (APPLE, 1995, p.62-63). Esse currículo, quando comparado com o do Ensino Médio do Brasil apresenta semelhanças. Também percebemos diferenças como, por exemplo, a Música que estaria dentro da Arte e o estudo da Língua Portuguesa, Língua materna no país, e da Geografia que na citação não é mencionada. No entanto, na Inglaterra há uma carência nas Filosofia, Sociologia e Religião que o currículo do Ensino Médio do Brasil tem.

Contudo, Apple expõe “[...] muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos” os seus efeitos serão justamente o oposto” (APPLE, 1995, p.75). O teórico acrescenta que mesmo que os critérios sejam objetivos, os resultados não o serão, devido ao fato de que o povo não é homogêneo “[...] dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar da coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas [...]” (APPLE, 1995, p.75).

Apple mostra sua preocupação com um currículo apresentado como objetivo e explica que em países com diferenças e desigualdades, como na realidade do Brasil, para que exista algum tipo de coesão social a primeira atitude é que reconheçamos que um currículo deve subjetivar-se constantemente reconhecendo as próprias raízes, “[...] na cultura, na história, e nos interesses sociais que lhe deram origem” (APPLE, 1995, p.76). Isso vem ao encontro da situação do currículo nacional do Brasil quanto ao estudo de Línguas Estrangeiras modernas, sendo uma delas obrigatória e se for possível uma optativa. Na região da 15^a Gered observamos que a primeira disciplina LE moderna escolhida na maioria das instituições educativas tem sido LE Inglês e na maioria das escolas pesquisadas a segunda opção tem sido LE Espanhol, mesmo não acompanhando a história cultural da região e apenas se sujeitando à lei 11.161/2005 e não à realidade do contexto histórico-cultural local.

Uma vez explicadas diversas tendências no currículo, Silva (2011) aborda o currículo em função do tipo de seres humanos que se deseja formar. Segundo suas ideias de modelos educacionais, afirma que, para cada um deles existirá um tipo de conhecimento e consequentemente um tipo de currículo formador de indivíduos para uma sociedade almejada. Ao discorrermos sobre currículo surgem incertezas a respeito de um currículo geral para uma nação que tem um território extenso e com uma diversidade muito grande. Como imaginar o mesmo tipo de indivíduo para realidades

sociais diferentes? Consideramos que o currículo atual do Ensino Médio se relaciona às teorias pós-críticas do currículo. Essas teorias observam as relações de poder/saber sobre o ensino de línguas estrangeiras tanto quanto as outras disciplinas que compõem o currículo escolar (SILVA, 2011).

Para esta pesquisa adotamos a definição de currículo ainda mais ampla com base na qual dialogamos com os dados deste estudo, conforme segue: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2011, p. 150).

À medida que analisamos os dados utilizamos alguns aspectos que compõem essa definição de currículo na sua relação com a disciplina LE Espanhol no Ensino Médio. Portanto, nesta pesquisa discorremos sobre a presença, ou não, da disciplina LE Espanhol no currículo de Ensino Médio das escolas da rede estadual da 15^a Gered/SC, Brasil. Por essa razão lembramos que, historicamente, no início do século XX (1930), ainda no governo de Vargas, foi estabelecido o ensino de línguas estrangeiras, nas escolas públicas, dentre as quais não se privilegiava o espanhol. Essa língua estrangeira surge pela primeira vez, no século passado, para formar parte do currículo do Ensino Médio em 1940, como consequência de uma reforma do ensino elaborada por Gustavo Capanema, ministro da educação (de 1934/1945), permanecendo no currículo por aproximadamente vinte anos (REATTO; BISSACO, 2009).

No sistema educativo do Brasil a disciplina de LE Espanhol perde o caráter de obrigatoriedade no Ensino Médio quando é aprovada a Lei de Educação LDB- Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20/12/ 1961. Esta Lei passa por diversas modificações, como o decreto de Lei nº 842 do ano 1969, a Lei nº 5.692 do ano 1971, a Lei nº 5.855 do ano 1972, a Lei 9131 de 1995 dentre ainda outros decretos de lei, mas nenhuma contemplou a língua estrangeira mencionada, como parte do currículo de Ensino Médio (REATTO; BISSACO, 2009).

A partir de 1958, começam movimentos políticos cuja intenção seria obrigar o ensino de LE Espanhol nas mesmas bases da LE Inglês. Segundo Paraquett (2009), o “falso” caráter utilitário da Língua Inglesa justificaria as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e 1971, onde não se especifica a Língua Estrangeira a ser estudada nas instituições de ensino. A lei diz que o currículo deve conter pelo menos uma Língua estrangeira moderna. Paraquett (2009) ainda afirma que tal decisão reproduz o discurso

ideológico e econômico que aumenta, a partir de meados do século XX, numa extensa parte do mundo.

Foi retomada a idéia de incluir qualquer LE no Ensino Médio em meados dos anos 1980, um momento histórico em que a visão monolinguista do país passava para uma visão plurilingüista. No Ensino Médio, na época 1º e 2º grau, no Estado de Santa Catarina em que se encontra a Gered de nossa região de estudo, foram oferecidas outras línguas estrangeiras além da LE Inglês que já se estudava nas escolas, assim como, francês, espanhol, alemão e italiano (SANTA CATARINA, 1998). Posteriormente a LDB 9.394/96 oportuniza que as escolas incluam como componente curricular obrigatório pelo menos uma Língua Estrangeira moderna (inclusive LE Espanhol). Com base nessa lei a LE Espanhol poderia entrar no currículo escolar se assim o decidisse a instituição educativa. Esta mesma lei abre ainda a oportunidade do ensino de uma segunda língua estrangeira se a escola tivesse condições físicas e humanas para isso.

Em 5 de agosto de 2005, foi aprovada a Lei 11.161, para a oferta obrigatória por parte das escolas de Ensino Médio, públicas e privadas da disciplina LE Espanhol, sendo a matrícula facultativa ao aluno. O texto da lei previa um período de adaptação para os sistemas de ensino de cinco anos que expirou em agosto de 2010.

Como já mencionado anteriormente, em 2008 foi publicado o documento oficial com orientações curriculares para o Ensino Médio que surgiu pela necessidade de discutir, segundo pesquisadores de universidades e gestores das Secretarias de Estado, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre pontos necessários de atualização e para oferecer alternativas didático-pedagógicas. (Brasil, 2008). Esse documento baseia-se nos marcos legais da LDB 9.394/96, e da Lei 11.161/2005, especificamente no caso da LE Espanhol. Cabe ressaltar que o objetivo dessas orientações está focado nos conteúdos e “[...] especificidades de cada disciplina do currículo” (BRASIL, 2008, p.8).

As teorias do currículo explicam que a entrada de uma disciplina no currículo deve estar relacionada com a escolha seletiva de um determinado conhecimento, e não um outro (conhecimento), na formação do indivíduo. Assim, a LE Espanhol entra no currículo para a formação do indivíduo de Ensino Médio no século XXI, junto com outras disciplinas, cujo conteúdo tem sido considerado relevante para a formação do indivíduo que a sociedade requer. Segundo as OCEM,

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (BRASIL, 2008, p.90).

Nos PCN (BRASIL, 1999) há dois aspectos fundamentais que marcam a formação do aluno. O primeiro se refere às competências sobre as quais o aluno se tornará apto. O segundo faz referência a um indivíduo inserido no contexto em que ele se desenvolve e preparado para uma vida adulta. A diferença do currículo anterior a 1999 que se baseava em conhecimento compartmentalizado é que o currículo do Ensino Médio após esse ano e já na segunda década do século XXI, procura a interdisciplinaridade e a contextualização. Na área das linguagens, mesmo dando prioridade ao ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a LDB 9.394/96, também é abordado o ensino de Línguas Estrangeiras e ainda permite questionamentos que se originam da questão de ser cidadão a qual se insere na

[...] compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno/ o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva o que compete no ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2008, p.91).

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) há uma apresentação sobre a maneira de planejar e ensinar uma língua estrangeira. Nesse documento não há distinção de qual língua estrangeira seja mais apropriada para a formação do aluno. A proposta recomenda que “[...] as escolas poderão elaborar seus projetos pedagógicos optando pela língua estrangeira mais adequada aos seus propósitos e necessidades, considerada a comunidade que atendem” (SANTA CATARINA, 1998, p. 92). Nesse trecho observamos que a Proposta Curricular de Santa Catarina, doravante, PC/SC propõe, concordando com a Lei 9394/96, que cada escola faça a sua escolha sobre a LE que entrará no currículo escolar e destaca que seja apropriada às necessidades de cada contexto sócio-cultural.

Da mesma forma, os PCN também deixam explícita a necessidade que a LE no Ensino Médio tenha uma visão histórica e cultural do local, e adicionalmente é focada

uma visão para se estar preparado para o mundo. Quanto às marcas histórico-culturais foca,

[...] em regiões onde a presença alemã é mais marcante, provavelmente o ensino dessa língua adquira um significado mais relevante do que o japonês. É preciso observar a realidade local, conhecer a história de região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino. Em suma: é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas, sim, a escola às necessidades da comunidade. (BRASIL, 1999, p.149).

Essa adequação de escolha da LE para cada instituição indica que a comunidade escolar, responsável nessa decisão, poderia relacioná-la com o contexto social, histórico, cultural e até econômico para a escolha de qual é a LE que melhor se ajusta. No nosso estudo, as escolas adjuntas à 15^a Gered, na maioria das escolas a LE é o Inglês. Há escolas que têm na matriz curricular duas LE, em alguns casos uma dessas era o espanhol ou o alemão e na maioria das escolas a LE Espanhol era ministrada fazendo parte do projeto de disciplinas diversificadas do currículo. Nesse projeto, as aulas das disciplinas diversificadas (DDV) eram ministradas no período de duração do projeto que foi a partir do período letivo 2008 até 2010 inclusive. A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina quanto à Língua Estrangeira explica:

As Línguas Estrangeiras ora oferecidas nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino tem dois aspectos intimamente e fortemente ligados aos anseios das comunidades, em relação ao seu desenvolvimento sustentável: o aspecto de conservação cultural, por conta da diversidade de colonização e povoamento de Santa Catarina; e o aspecto sócio-econômico, no tocante à necessidade da proximidade das inter-relações com as pessoas dos países do [Mercosul](#) e da América Latina. (SANTA CATARINA, 2011, *site*).

Cabe destacar que a LDB 9.394/96, no artigo 26 inciso 5º, obriga a existência de uma LE no currículo e recomenda que as escolas que tenham condições físicas de ministrar duas Línguas Estrangeiras o façam. Mas na PC/SC quando faz referência à LE do currículo, utiliza o substantivo singular de língua estrangeira em que não haveria lugar para uma segunda LE “[...] optando pela língua estrangeira [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 92).

Por outro lado, a PC/SC (1998) faz referência a seu homólogo anterior (versão 1989/1991), nesse último, houve um silenciamento quanto às disciplinas de LE. Na PC/SC (1998) as disciplinas de LE foram abordadas conforme a LDB 9.394/96, o que significaria um posicionamento frente ao estudo dessas disciplinas, diferente da PC/SC

(1989/1991). A PC/SC (1998) expressa no texto uma disposição de concordância com o estudo da disciplina correspondente a LE ter igual importância que as outras disciplinas do currículo.

A LDB nº 9.394/96, também no artigo 26 determina que o currículo de Ensino Médio tem uma mesma base nacional e conta também com uma parte diversificada que dependerá de cada estabelecimento de ensino para oportunizar o estudo de línguas estrangeiras. O complemento do currículo dependerá das características regionais locais e culturais. Segue o artigo 26 que mostra o exposto,

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1999, p.44-45).

A partir da LDB 9.394/96, essas disciplinas são consideradas importantes para a formação do indivíduo e não se faz diferença entre os idiomas possíveis. Confere-se esse posicionamento também nos PCN (BRASIL, 1999, p. 147):

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Nesse trecho citado, todas as Línguas Estrangeiras estão num mesmo plano de qualificação e importância, e não isoladas no currículo de Ensino Médio, pertencendo a uma área do conhecimento às de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O documento também refere-se às Línguas Estrangeiras como a oportunidade do estudante se aproximar a outras culturas, de ter acesso “[...] às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e ao mesmo tempo mais sólida” (BRASIL, 1999, p.148).

Para alcançar o objetivo do Ensino Médio de desenvolvimento integral do indivíduo, segundo os PCN (BRASIL, 1999), são eleitas um conjunto de disciplinas contidas no currículo, sendo que a LE deve fazer parte deste rol:

Sempre houve uma situação de indefinição quanto à obrigatoriedade de LE no currículo. Contrariamente a essa orientação, pensamos que a aprendizagem de uma LE é parte integrante do processo educacional, devendo ela, como disciplina estar em pé de igualdade com as outras no contexto escolar. (SANTA CATARINA, 1998, p. 92).

O documento utiliza a expressão ‘estar em pé de igualdade’ o que nos leva a considerar que para as políticas públicas educacionais do Estado de Santa Catarina é relevante marcar o posicionamento favorável quanto à relevância das disciplinas do currículo para a formação do indivíduo ser equiparáveis. Dessa maneira, fica explícita a definição de apreciação no ensino de LE a diferença dos documentos correspondentes a PC/SC (1989/1991).

Observamos também que a PC/SC (1998) não problematiza outras questões históricas acerca da indefinição da obrigatoriedade dos estudos da LE. Essa omissão nos leva a apontar a existência do decreto que proibia a comunicação em línguas que não fossem a Língua portuguesa (Decreto de Lei Federal 1.545 línguas estrangeiras- já revogado), dentro do Brasil. Isso aconteceu, como explica Fritzen (2007, p. 79), no

[...] período da ditadura de Vargas (1937-1945), que proibiu o ensino e o uso de línguas de imigração, o poder estaria ameaçado pela formação da cidade das letras outras, fora da ideia de Estado-Nação construído em torno a uma língua única, hegemônica, cuja premissa principal se traduz no lema ‘uma língua uma nação’ [...].

Após esse período ditatorial, percebemos as marcas das proibições passadas nos cuidados que são tomados na elaboração de documentos oficiais, tratados e leis que envolvem o estudo das línguas estrangeiras. Mesmo nos documentos que expressam a visão que favorece o estudo de línguas estrangeiras, essas marcas linguísticas representam um posicionamento sem comprometimento, por exemplo, no uso do artigo indefinido ‘uma’ na frase “a aprendizagem de uma LE” (SANTA CATARINA, 1998, p. 92), supra citada, indicaria que não é necessário nomear as línguas estrangeiras, qualquer uma estaria bem para a formação do indivíduo.

No período histórico considerado para esta pesquisa, foi possível observar mudanças em relação a pensamentos sociais, educacionais e culturais quanto ao enfoque dado ao ensino, em especial no caso do Ensino Médio, ao estudo de Línguas Estrangeiras. O país considerou necessário complementar os parâmetros –PCN- através das Orientações Curriculares para o Ensino Médio- OCEM- (BRASIL, 2008). Nessas orientações fica explícita a função do ensino de LE relacionando-o à prática da

cidadania sendo esta “[...] um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2008, p. 91).

Por outro lado, no caso das disciplinas diversificadas para o Ensino Médio a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, explana:

No Ensino Médio

- O oferecimento da Língua Estrangeira Moderna na Matriz Curricular do Ensino Médio observará o disposto no inciso III do Artigo 26, da Lei 9.394/96, conforme o que segue:

Art. 26 – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Assim, deve prevalecer o entendimento de que as instituições escolares, de acordo com sua proposta pedagógica, são obrigadas a oferecer, no mínimo, uma língua estrangeira moderna na Base Nacional comum da Matriz Curricular do Ensino Médio. Por outro lado, a Unidade Escolar poderá ampliar essa oferta, disponibilizando uma segunda língua estrangeira na Parte Diversificada da Matriz Curricular. As escolas que oferecem o curso de Ensino Médio têm em sua Matriz Regional aprovada pelo CEE, no ano de 2003. (SANTA CATARINA, 2011, *site*).

Percebemos que a disponibilização da segunda língua estrangeira no caso das escolas da 15^a Gered, em algumas delas, foi através da parte diversificada da Matriz Curricular. As escolas que utilizaram o projeto das disciplinas diversificadas, chamaram essas disciplinas de DDV que na nossa pesquisa identificamos que algumas das escolas optaram por oferecer LE Espanhol através desse projeto.

Em relação às disciplinas do currículo de base nacional comum, quando observamos que a cidadania é um valor social que de alguma maneira deve ser estudado nas várias disciplinas escolares, refletimos sobre quais são essas disciplinas escolares que a LDB nº9.394/96 estabelece que devam formar parte do currículo do Ensino Médio. Essa seleção de conteúdos está diretamente relacionada, por um lado, ao conjunto de profissionais que tomam essas decisões e às suas formações. Por outro lado, há interesses políticos também vinculados a relações de poder que não necessariamente têm a ver com a educação e sim com cumprir com outros compromissos do Estado Federativo.

A reforma curricular decorrente da sanção da LDB nº9.394/96 estabelece como premissas norteadoras para a educação “[...] incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” (BRASIL, 1999, p. 29). Vemos, pois, que existe um interesse de haver uma educação aceitável em nível

internacional e uma maneira de esse objetivo ficar explícito é absorver para o currículo brasileiro as premissas da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* – UNESCO - como órgão internacional em educação. Percebemos assim, como afirma Foucault que “[...] não há poder, mas sim relações de poder que nascem, necessariamente, como efeitos e condições de outros processos” (FOUCAULT, 2003, p.276). O autor completa a ideia “Eu queria mostrar essa heterogeneidade do poder, quer dizer, como nasce sempre de outra coisa diferente dele mesmo” (FOUCAULT, 2003, p.276).

Nos PCN fica explícito esse objetivo expressado com parâmetros explícitos e contundentes: “é imprescindível restituir ao Ensino Médio seu papel formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 1999, p. 149). Assim, cabe lembrar as quatro premissas estabelecidas pela UNESCO que são aprender a aprender, a ser, a conviver e a fazer.

Em seguida o documento referido aborda a importância da LE Inglês e da LE Espanhol para um mundo globalizado e de existir dois aspectos fundamentais para a escolha da LE a ser oferecida na escola, quais sejam, as características sociais históricas e culturais. O mesmo documento lembra o compromisso do Ensino Médio quanto à educação para o trabalho num contexto em que ambas as Línguas Estrangeiras mencionadas, o inglês e o espanhol, são relevantes e sua inclusão no currículo depende do contexto social e da realidade logística e econômica da escola.

Até aqui, procuramos compreender a disciplina LE Espanhol como ela se apresenta na Lei e nos documentos de parametrização. A partir dessa compreensão, faremos a discussão dos enunciados dos sujeitos da pesquisa. Para organizar os dados e logo analisá-los iniciamos a sequência que sugerem Bogdan e Biklen, a princípio, “[...] percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presente nos dados, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Essas palavras ou frases são categorias de codificação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.221).

Ao seguir essa sequência, percebemos o que poderíamos chamar de categorias. A primeira categoria que abordamos na próxima seção refere-se à justificativa da disciplina LE Espanhol pela razão econômica que implica termos o MERCOSUL.

3.1 “SOMOS BRASILEIROS E NÓS TEMOS O MERCOSUL”: JUSTIFICATIVAS PARA A DISCIPLINA LE ESPANHOL

Nesta seção discorremos sobre os dizeres dos sujeitos da pesquisa que apontam regularidades dentro da categoria da justificativa pelo MERCOSUL, quanto às razões de ter a disciplina LE Espanhol no currículo do Ensino Médio. Quando lhes perguntamos, durante as entrevistas, sobre como justificavam a presença da LE Espanhol no currículo, seis dos dez sujeitos se pronunciaram como podemos ler,

Tamara: *A questão do mercosul acho interessante como a América do sul né” esta se fortalecendo acho que até politicamente começa a tomar rumo né”* (Entrevista gravada em áudio, 5/10/2009).

Pedro- *o espanhol devido ao mercosul’ nossos vizinhos só falam espanhol* (Entrevista gravada em áudio, 17/08/2010).

Tarcísio- *a influência do mercosul’ eu acredito isso faz com que os alunos se interessem mais pela se interessem também pelo espanhol’* (Entrevista gravada em áudio, 18/08/2010).

Daniela- *assim ó POR a gente né TER contato é: um p/ com o mercosul’ então o espanhol DEVERIA ser obrigatório’ até em todas as escolas’ DA nossa aqui’da nossa região né da região Sul né que tem contato com o mercosul’* (Entrevista gravada em áudio, 24/08/2010).

Rosana- *porque nós somos o único país na América do Sul que não habla es-pa-nhol’ né’ somos brasileiros e nós temos o mercosul’* ((exprime tom de irritação)) (Entrevista gravada em áudio, 26/09/2010).

Jonas- *devido ao mercosul é uma das primeiras coisas que o espanhol é devido ao merco sul* (Entrevista gravada em áudio, 28/09/2010).

Esses sujeitos apontam existência do MERCOSUL como justificativa para exprimir razão econômica e de possível trabalho futuro que manifesta o fato da existência do MERCOSUL. Os sujeitos utilizaram a palavra MERCOSUL tornando possível identificarmos o sentido que para eles têm a disciplina no currículo, aspecto em que esses dizeres se aproximam.

Tendo presente que estávamos discorrendo sobre uma disciplina fazer parte do currículo, a LE Espanhol, observamos que nesses enunciados os sujeitos exprimiram razões de relações entre diferentes territórios em que o único país de língua diferente ao espanhol seria o Brasil como, por exemplo, no enunciado (*somos o único país na América do sul que não habla espanhol*). Rosana ainda utiliza o verbo falar em espanhol “habla” e dessa maneira consegue dar ênfase na diferença das línguas, por um lado, e, talvez, também tenta enfatizar as semelhanças das línguas com raiz comum por serem línguas latinas.

Ao analisar os dizeres no sentido de olhar a disciplina LE Espanhol no currículo cabe retomar, por um lado, a definição de currículo que adotamos nesta pesquisa, na definição de Silva, “O currículo é lugar, espaço, território” (SILVA, 2011, p. 150) correspondente com nossa percepção, observamos como a questão de lugar, espaço e território ficam explícitos. Isso vem ao encontro dos dizeres sobre a relação do MERCOSUL com a disciplina estar no currículo do Ensino Médio e com o vínculo relacionado ao território ou à região sul como indicam os enunciados citados das entrevistas transcritas. (*Tamara:como a América do sul ne” esta se fortalecendo; Pedro:mercosul’nossos vizinhos; Daniela:nossa região né da região Sul né; Rosana: somos o único país na América do Sul*)

Por outro lado, especificamente os enunciados dos sujeitos Pedro e Rosana se aproximam quanto ao Brasil ser o único país que fala uma língua diferente àquela dos países vizinhos. A justificativa do MERCOSUL parece estar mais relacionada à visão de mundo globalizado, perceber a visão de um Brasil cuja identidade linguística está vinculada à língua portuguesa no meio de um povo, pertencentes aos países integrantes do MERCOSUL, cuja língua é o espanhol. Sobre esse aspecto lingüístico vemos que, “[...] nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e Instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno” (RAJAGOPALAN, 2003, p.59).

Nos dizeres desses sujeitos fica expresso o mundo em que se enxergam quando se localizam na América do Sul. Os dizeres de Tamara e Rosana exprimem sua localização num continente e não somente num país, o Brasil. Isso nos lembra que as identidades sempre estão em contínuo movimento e em continua mudança. Com a visão de mundo globalizado o indivíduo, neste caso brasileiro, se percebe num mundo cuja abrangência é cada vez maior que sua língua. Assim, sua identidade, no contexto do MERCOSUL, se manifesta como identidade sul-americana. Observamos que as identidades não nascem com as pessoas, elas vão se constituindo no percurso da vida e são inacabadas enquanto continuamos neste processo da vida. Sustentamos essa ideia em Hall (2006, p. 38) que explica:

Assim a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Assim, está em formação a identidade dos sujeitos vinculada à existência do MERCOSUL e aos países integrantes. Encontramos a afirmação “É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do MERCOSUL” (BRASIL, 2008, p.127), isso nos leva a considerar que de alguma maneira através dos meios de informação e documentos, dentre outros, o fato da existência do MERCOSUL tem se tornado um elemento discursivo para a entrada da LE Espanhol na educação brasileira. Os Estados Parte (como são denominadas as nações que pertencem àquele bloco econômico) assumiram o compromisso, através de um acordo protocolado, de propiciar o ensino tanto do espanhol quanto do português, como segue:

Que o Protocolo de Intenções, assinado em 13 de dezembro de 1991, menciona especificamente o "interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL- espanhol e português -através dos sistemas educativos"; Que a mobilidade de docentes dos idiomas oficiais do MERCOSUL de instituições de educação primária e média da região constitui um dos mecanismos para implementar o estabelecido no Protocolo de Intenções; Que é preciso facilitar a mobilidade dos professores de espanhol como língua estrangeira para o Brasil e de português como língua estrangeira para Argentina, Paraguai e Uruguai. [...] para compensar as carências existentes nos países do MERCOSUL com respeito a potencial demanda de recursos humanos qualificados para o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL; Que na xx Reunião de Ministros de Educação dos Estados Partes e Estados Associados, realizada em Buenos Aires, República Argentina, no dia 14 de junho de 2002, recomendou-se preparar um Acordo sobre admissão de títulos para o exercício docente que permita fortalecer o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL em instituições educativas da região. (ver Anexo B).

Lembramos que a LDB 9.394/96 oferece um suporte legal (BRASIL, 1999) ao fato da disciplina fazer parte do currículo do Ensino Médio, contudo, observamos que nos dizeres que justificam a LE Espanhol pelo MERCOSUL há um silenciamento quanto à disciplina no currículo por outros motivos. Também foi omitida a função formadora do indivíduo que a disciplina LE pode proporcionar quanto ao contexto social num mundo globalizado em que interagir com o mundo é parte do dia-dia no século XXI.

Como já mencionado anteriormente, Em 2008 foi publicado o documento oficial com orientações curriculares para o Ensino Médio que surgiu pela necessidade de discutir, segundo pesquisadores de universidades e gestores das Secretarias de Estado, os PCN de Ensino Médio com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre pontos

necessários de atualização e para oferecer alternativas didático-pedagógicas. (Brasil, 2008). Esse documento baseia-se nos marcos legais da LDB 9.394/96. Cabe ressaltar que o objetivo dessas orientações está focado nos conteúdos e “[...] especificidades de cada disciplina do currículo” (BRASIL, 2008, p. 8).

No caso da escola ter a disciplina LE Espanhol no currículo, consideramos pertinente mencionar que o documento (BRASIL, 2008) traz um capítulo inteiro dedicado a “Conhecimentos de Espanhol” e argumenta, “[...] em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino” (BRASIL, 2008, p.127). Nesse documento há uma explicação sobre a disciplina LE Espanhol e há sugestões de metodologia e didática para dar uma maior possibilidade de entrar no currículo escolar por razões culturais, políticas e econômicas. Os enunciados dos sujeitos de pesquisa carecem dessas justificativas relacionadas à formação do indivíduo, à cultura ou a razões políticas.

Mesmo com todo o interesse sobre o ensino da LE Espanhol que percebemos nos documentos oficiais, nos dizeres dos sujeitos identificamos uma certa inconformidade com o fato da não obrigatoriedade da disciplina LE Espanhol, presente na Lei 11.161, sancionada, se comparada com a obrigatoriedade das outras disciplinas do currículo de Ensino Médio. No caso desta pesquisa, podemos identificar nos dizeres dos sujeitos certos questionamentos sobre a categoria que exprime uma disciplina de estudo obrigatório e outra de ensino optativo. Isso é desvendado por meio de enunciados com entonações irônicas utilizadas. O dizer de Tamara ao se referir ao oferecimento da disciplina LE Espanhol manifesta,

ÉÉÉ oferece e se o aluno não querr ((usa tom irônico)) mas a língua portuguesa é obrigatório CERTO” não adianta tu oferecer mesmo que NÃO queira ou que ele não vai bem ou né” as ciências é obrigatória a filosofia AGORA é obrigatória a sociologia agora é obrigatória Artes que antes também não tinha no ensino médio agora é obrigatório teve anos que não tinha né” e a filosofia também na época da ditadura foi tirada a sociologia né” agora é obrigatório né” mas lógico ((suspiro)) a matriz curricular ela sempre vai atrás de poderes né” então que estão meio escondidos que não são tão ocultos”((tom irônico)) (Entrevista gravada em áudio em 5/10/2009)

O sujeito gestor problematiza a função da obrigatoriedade do estudo de uma disciplina, se de fato a disciplina for obrigatória, nesse caso o aluno deve estudar. Percebemos a ênfase que dá no seu enunciado (*não adianta tu oferecer mesmo que NÃO queira ou que ele não vai bem*) (Entrevista gravada em áudio em 5/10/2009), se

referindo com “ele” ao aluno e levantando o tom da voz no uso do Não. Também apresenta a atitude esperada de um aluno perante uma disciplina não obrigatória. Bakhtin explica “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos de seu enunciado” (BAKHTIN, 2010, p. 298). Tamara apresenta no seu enunciado aqueles discursos sobre situações que se apresentam com uma disciplina obrigatória, esses são enunciados de outro, e que Tamara usa para esta comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010).

Tamara também se posiciona quanto ao fato da disciplina LE Espanhol ser oferecida sem exigir a sua matrícula, (“*se o aluno não querr*”) (Entrevista gravada em áudio em 5/10/2009), e utiliza o tom irônico para expressar o que provavelmente considere comprometedor pelos limites das condições de produção. Cabe lembrar que a entrevista foi na sala de seu trabalho onde estavam colegas escutando, então “[...] a expressão do falante penetra através desses limites e se dissemina no discurso do outro, que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, simpáticos, reverentes [...]” (BAKHTIN, 2010, p.299).

Na continuação do enunciado, Tamara compara o compromisso que significa estudar uma disciplina obrigatória do currículo e nomeia algumas dessas disciplinas que devido à legislação vigente da educação devem fazer parte do currículo. Assim, lembramos, novamente, o artigo 26 da LDB 9.394/96, neste caso para refletir sobre as disciplinas da base comum do currículo nacional, e a obrigatoriedade do estudo de Língua Portuguesa, Matemática, mundo físico e natural, realidade social e política em particular do Brasil, Arte, Educação Física que só será optativa nos cursos à noite, História do Brasil. Algumas dessas disciplinas presentes no dizer de Tamara as quais menciona como ecos do outro, como sustenta Bakhtin (2010, p. 299),

[...] em qualquer enunciado, quando estruturado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilatentes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso [...].

Dessa maneira, também percebemos os ecos do discurso do poder político presente nas escolhas dos conteúdos a serem estudados na escola, quando o sujeito Tamara lembra que na época da ditadura não estava a disciplina de Filosofia dentro do

currículo nacional, por exemplo, e que agora na democracia, isso implícito, o estudo daquela disciplina é obrigatório.

Na parte diversificada do currículo é obrigatório incluir uma Língua Estrangeira moderna cuja escolha será feita pela comunidade de ensino. Como mostra Tamara no seu dizer em que existem disciplinas obrigatórias porque o currículo assim o exige como parte da formação do indivíduo (*as ciências é obrigatória a filosofia AGORA é obrigatória a sociologia agora é obrigatória Artes que antes também não tinha no ensino médio agora é obrigatório teve anos que não tinha né” e a filosofia também na época da ditadura foi tirada a sociologia né” agora é obrigatório*). Parece que em relação ao ensino de LE Espanhol o currículo, que coloca algumas disciplinas com obrigatoriedade de estudo e outras sem obrigação de estudo, vai de encontro com os PCN, já que esse é o documento norteador e é com base nele que os currículos deveriam ser desenvolvidos.

A disciplina LE Espanhol tem, através da legislação, fundamentação de como fazer parte do currículo do Ensino Médio, mas simultaneamente não há lei que obrigue que ela entre, permaneça ou saia do currículo. Essa situação causa certo desconforto nos sujeitos da pesquisa, que observamos nos enunciados, expressos, com ironia, como por exemplo, na fala dos gestores da 15^a Gered,

Marcela: *a questão é o oferecimento mas se estudam a língua ou não já isso né”* (Entrevista gravada em áudio, 05/10/2009)

Tamara: *ÉÉÉ oferece e se o aluno não querr ((usa tom irônico)) mas a língua portuguesa é obrigatório CERTO”* (Entrevista gravada em áudio, 05/10/2009)

Na qualidade de gestores, os sujeitos da pesquisa, não têm a autonomia de decidir qual ou quais LE devam fazer parte do currículo, pelas competências dos seus cargos eles sabem disso, mas exprimem o sentimento de incapacidade quanto a não poder fazer com que a disciplina fique integrada no currículo. Isso percebemos quando Marcela utiliza a forma impersonal (a questão é o oferecimento), e se afasta da responsabilidade de designar essas disciplinas quando se expressa sobre o estudo da língua (se estudam a língua ou não já isso né?). A questão sobre quais LE colocar no currículo, têm ocasionado tensões entre professores de LE, no olhar de professores de LE Espanhol, sujeitos da pesquisa. Sobre a obrigatoriedade do aluno precisar aprender

uma disciplina e não ter obrigação de estudar uma outra, surgem os dizeres dos sujeitos da pesquisa assim,

Pedro: é o projeto era assim' que nós começávamos com língua estrangeira e o aluno optava por/ que que língua queria' então no mesmo momento que estudava inglês' estudava espanhol' aí continuou assim' DEZ anos' agora a secretaria de educação NÃO quer que divide as turmas ou é tudo inglês ou é tudo espanhol' aí a gente teve que mudar' deixar quem faz inglês estuda à tarde e na quinta série quem faz o espanhol estuda de manhã' e o primeiro ano do segundo grau não ofereceram' e dizem que é obrigatório só que a gente ta (Entrevista gravada em áudio em 17/08/2010).

Marina: é uma língua nova e também é necessário aprender outras línguas e não só inglês né, mas agora já tá um pouco mais de facilidade nas escolas né então eu p/ eu aqui na minha eu luto pra manter a língua espanhola né então (a gente ta tentando) fazer uma propaganda e mostrando um trabalho legal pros alunos (que eles venha) a mostrar para outros que é bom né aprender essa língua, na expressão (incompreensível) né a gramática que é um pouco mais difícil, né pra eles entender (+) mas eu to conseguindo né de vagarinho ((risos)) de vagarinho vamos lá (Entrevista gravada em áudio em 19/08/2010).

Daniela: ainda tem o espanhol né não se sabe como vai ficar o espanhol a partir do ano que vem aqui na escola né' mesmo que é lei' que é aprovado desde dois mil e cinco né DOIS mil e SETE foi aprovada a lei que todas as escolas do Estado teria que ter o espanhol' mas até então se não tiver aluno suficiente o espanhol tá saindo também né" (Entrevista gravada em áudio em 24/08/2010).

Rosana: depois que eu entrei aqui como eu era a única professora habilitada de língua espanhola saiu um projeto' e daí fazem três anos' ESTE é o último ano de espanhol'//...// não' não está na grade' PARECE-me que ano que vem vai estar, mas não está na grade (Entrevista gravada em áudio em 26/09/2010).

Ana: não não eu só acho assim que assim como eu muitos professores de espanhol estão insatisfeitos neste momento porque assim ó quando você se apaixona pela assim claro que estou licenciada em língua portuguesa também né' mas assim claro você tem uma preferência né e minha preferência é a língua espanhola né' daí essa mudança assim você ter que trabalhar língua portuguesa porque não tem mais não tem mais turma de espanhol então é um choque né' (Entrevista gravada em áudio em 26/09/2010).

Jonas: não aceito esse negócio de optativa eu acho que esta errado eu acho que deveria estar na grade como o inglês né aaaaa um exemplo a rede municipal em timbó tem as duas na grade o aluno é obrigado é obrigado a fazer tanto inglês quanto espanhol e nos aqui é optativa então isso eu acho que deveria ser reformulado na língua ta que não deveria ser optativa e sim obrigatório fazer inglês e espanhol e é isso. (Entrevista gravada em áudio, 28/09/2010).

Nos dizeres dos sujeitos da pesquisa mostramos também que ficam manifestos esses conflitos gerados pela falta de definição das LE que devam formar parte do currículo do Ensino Médio, e particularmente da LE Espanhol. Em geral, nos discursos

dos professores de LE Espanhol se desvelam as inquietudes sobre a disciplina não estar na grade curricular e em outros casos essa ideia fica explícita. No caso de Pedro, ele usa o exemplo dos dois primeiros anos do Ensino Médio em que não ofereceram a LE Espanhol, se não é oferecida fica fora da matriz curricular. Pedro utiliza a terceira pessoa do plural (*e o primeiro ano do segundo grau não ofereceram' e dizem que é obrigatório só que a gente ta*) se afastando do enunciado dele para observar o discurso do outro que é a instituição que não coloca a disciplina a disposição, isso vem ao encontro da afirmação “O enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele” (BAKHTIN, 2010, p. 300), neste caso o enunciado de Pedro.

No enunciado de Marina expressa sobre sua necessidade de atuar para conseguir a permanência da disciplina LE Espanhol na escola (*eu p/ eu aqui na minha eu luto pra manter a língua espanhola né então (a gente ta tentando) fazer uma propaganda e mostrando um trabalho legal pros alunos (que eles venha) a mostrar para outros que é bom né aprender essa língua*) a lemos nesse discurso que o verbo manter se refere à disciplina permanecer na matriz curricular daquela escola. Marina utiliza o verbo lutar para exprimir que não é uma disciplina que está pronta e com seu lugar seguro e estável na grade do Ensino Médio. A certeza com que Marina explica essa situação nos permite identificar que há outros enunciados nesse campo de estudo sobre a indefinição da disciplina LE Espanhol no currículo, uma cadeia de discursos cujo desfecho para Marina é expressar a sua participação para manter a disciplina. Isso fica explicado pois, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2010, p. 300). Por esse motivo Marina escolhe, na sua atitude responsiva ativa, verbos de ação que exprimem atitude como é lutar e manter.

Daniela apresenta a situação da LE Espanhol na matriz curricular expondo duas situações que lhe geram tensões e incerteza. Por um lado a dúvida de não saber se a disciplina se manterá na matriz curricular, se a Lei 11.161/2005 de fato será cumprida, (*não se sabe como vai ficar o espanhol a partir do ano que vem aqui na escola né' mesmo que é lei'*). Por outro lado deixa entender que mesmo que a LE Espanhol seja oferecida na matriz curricular dependerá de que efetivamente os alunos façam a matrícula da disciplina. O enunciado de Daniela parece ficar aguardando uma resposta

do seu interlocutor do que, provavelmente espera uma resposta nas suas dúvidas, (*mas até então se não tiver aluno suficiente o espanhol tá saindo também né*”).

Para analisarmos esse dizer é relevante lembrarmos do contexto de produção, a professora Daniela sabia que a entrevistadora era professora de LE Espanhol, mesmo que não da rede estadual. Sabia também que sua interlocutora estava fazendo mestrado em educação e uma pesquisa na área com foco na disciplina LE Espanhol. Pareceu que esse enunciado estava, de fato, condicionado a quem estava sendo direcionado “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. [...] o enunciado tem autor (é, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário” (BAKHTIN, 2010, 301). O enunciado de Daniela exprimia a necessidade de uma solução a seu problema, ela só ministra aula de LE Espanhol e manifestou sua necessidade de auxílio quanto à incerteza da disciplina LE Espanhol ficar no currículo. (Entrevista gravada em áudio, 24/08/2010)

Quanto à disciplina LE Espanhol estar ou não no currículo, o sujeito Rosana se limita a dizer que é o último ano do projeto em que a disciplina é ministrada como disciplina diversificada e que com o uso de “parece-me” Rosana exprime que está de uma forma ativa dentro do campo da atividade humana (BAKHTIN, 2010), campo esse relacionado à escola de Ensino Médio que é onde circulam os discursos relativos ao destino da disciplina LE Espanhol quanto à sua presença ou ausência no currículo. (Entrevista gravada em áudio, 26/09/2010).

Ana é um sujeito que declara sua insatisfação e a dos seus colegas explicitamente, e qualifica como um “choque” a circunstância de ter que ministrar uma outra disciplina na falta daquela que não tem um lugar próprio no currículo (*você tem uma preferência né e minha preferência é a língua espanhola né’ daí essa mudança assim você ter que trabalhar língua portuguesa porque não tem mais não tem mais turma de espanhol então é um choque né’*), (Entrevista gravada em áudio, 26/08/2010). Quando Ana decide falar no nome de seus colegas também professores de LE Espanhol, percebemos que esse sujeito está usando o processo de assimilação e se coloca a falar em nome dela própria e dos outros colegas, (*eu só acho assim que assim como eu muitos professores de espanhol estão insatisfeitos neste momento porque assim ó quando você se apaixona pela assim claro que estou licenciada em língua portuguesa também né’ mas assim claro você tem uma preferência*). Nesse caso Ana no seu enunciado caracteriza o processo de assimilação que Bakhtin (2010, p. 299) explica:

Nosso discurso [...] é pleno das palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos.

A disciplina LE Espanhol no currículo depende de vários fatores, dentre eles, que a instituição a considere como LE segundo a LDB 9.394/96, havendo professor habilitado para seu ensino. Também que seja ofertada pela escola segundo exige a Lei 11.161/2005 e que ainda os alunos se matriculem nela. O professor de LE Espanhol Jonas mostrou um tom de indignação quando no seu enunciado se posicionou contra o fato de que a Lei 11.161 estabeleça que a disciplina tenha matrícula facultativa ao aluno e num outro momento de seu discurso expressa um tom irônico quando se refere a

Jonas: na hora da matrícula para o primeiro ano do ensino médio eles puderam optar se queriam inglês ou queriam espanhol des/ de todas as turmas nós tivemos uma turma que optou por espanhol ta, é na verdade houve um erro interno é que à tarde alunos que vinham à tarde alunos que viam à noite para se matricular para o primeiro ano foi esquecido de colocar essa opção eles esqueceram a própria estrutura da escola falhou nesse ponto ((Usa tom irônico)) (Entrevista gravada em áudio em 28/09/2010)

O professor de LE Espanhol, Jonas, quando fala sobre a maneira em que acontece o processo de oferecimento da disciplina LE Espanhol, no momento da matrícula do aluno, utiliza os ecos de outros discursos já enunciados com relação a como deveria ser o procedimento na matrícula facultativa ao aluno daquela disciplina. Quando Jonas faz a descrição desse momento utiliza o modo indicativo do verbo, poder, para afirmar (*na hora da matrícula para o primeiro ano do ensino médio eles puderam optar*) (Entrevista gravada em áudio, 28/09/2010). Mas, analisamos o enunciado completo e percebemos que depois de fazer essa afirmação, que vá ao encontro do ditado pela Lei 11.161/2005 quanto ao oferecer a LE Espanhol, o informante lembra, com um tom irônico (BAKHTIN, 2010), que (*eles esqueceram a própria estrutura da escola falhou nesse ponto*). Jonas escolhe o pronome “eles” e afasta-se da responsabilidade, que não é do sujeito professor, no que diz respeito a oferecer, e sim caberia ao departamento administrativo da escola quanto ao esquecimento, ou não esquecimento, do cumprimento da lei, por isso o sujeito Jonas disse que (*falhou*) na oferta da disciplina.

Destacamos nesse enunciado a importância de marcar a entonação (BAKHTIN, 2010) porque essa entonação permite desvelar a situação de inconformidade que o sujeito de pesquisa aponta ao perceber que há forças contrárias a que a disciplina LE

Espanhol entre na matriz curricular e desvelamos também a irritação pela incapacidade de modificar os acontecimentos em relação à disciplina em questão. Percebemos que a implantação do planejamento linguístico na concretude da Lei encontra outros interesses que podem estar relacionados à falta de compactuar com uma identidade que não identifica aqueles que estão operando essas situações dentro das instituições de ensino. Os limites que se criam na alternância se manifestam como “a expressão do falante penetra através desses limites e se dissemina no discurso do outro, que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, simpáticos, reverentes (essa expressão é transmitida com o auxílio de uma entonação expressiva [...])” (BAKHTIN, 2010, p.299). Cada sujeito expressa de um jeito único aquilo que já é repetido e que no momento das entrevistas, de forma específica ao momento e contexto, se fizeram presente.

Após discorrermos sobre a disciplina LE Espanhol nas vozes dos sujeitos professores de Espanhol e também dos gestores sujeitos da pesquisa, neste momento contemporâneo, pós-moderno, existe uma dúvida um questionamento crítico, que relativiza os conhecimentos e os valores em se tratando da disciplina LE Espanhol. Sobre ela ser ensinada, mas também sobre sua permanência com continuidade no currículo ao presenciar a incerteza de ser de fato estudada no Ensino Médio. Nos dizeres dos sujeitos de pesquisa professores de LE Espanhol se manifesta a exposição do problema deles, enquanto profissionais do ensino daquela LE, ter a incerteza de continuidade no ensino pelo fato de ser uma disciplina não obrigatória no currículo. O sujeito Pedro expressa:

Não foi oferecido' tinha alunos que queriam fazer e não ofereceram' então se É pra oferecer' não' colocam na grade' o professor ta ali' quer fazer a aula está disponível' mas oferecem' mas não apresentam professor' nem horário' aí é evidente que o aluno vai para aquela língua que está no horário' que TEM o professor disponível' né'.
(Entrevista gravada em áudio, 17/08/2010)

Esse professor de espanhol mostra sua insegurança sobre o ensino da disciplina na situação em que ele, que está lotado numa escola estadual do grupo estudado, tem todos os horários de aula disponíveis. No entanto, a disciplina LE Espanhol não foi oferecida porque a escola não dispôs horários, mesmo tendo professor para ministrá-la. Nas razões que justificam a falta da disciplina na disposição dos horários percebemos forças que vão de encontro com o estabelecido na Lei 11.161 e que identificamos nas dificuldades que se apresentam na implantação da lei que formou parte do planejamento lingüístico.

Com toda a situação de disponibilidade ele, o professor Pedro não usa a 1^a pessoa. Ele se distancia para olhar e analisar o problema. O professor parece conhecer a Lei e questiona o encaminhamento da escola, ou a ação dos gestores, mesmo que o professor não se refere diretamente a eles. No entanto, Pedro para relacionar esse problema com os gestores usa a forma verbal na 3^a pessoa do plural (*não colocam na grade, oferecem, não apresentam*).

Consequentemente, partindo dessas posturas, na hora do professor ensinar sua disciplina podem surgir dúvidas sobre a relevância do conteúdo na formação dos alunos. Nóvoa (2011, p.25) explica: “Não é possível fazer educação no cinismo: ninguém pode ensinar, de fato, se não acreditar que vale a pena ensinar aquilo que está a ensinar, que aquilo que está a ensinar tem um valor para seus alunos”. Há ainda os dizeres de outros sujeitos professores de LE Espanhol que exprimem esse tipo de incertezas com relação ao ensino de espanhol no Ensino Médio, uma vez que não é obrigatório, como exemplificamos a seguir.

O sujeito Tarcísio é um professor que atua há três anos na área de educação, mas no ensino de LE Espanhol numa escola estadual tinha três semanas quando realizamos a entrevista. Quando ele fez referência ao ensino de LE Espanhol nessa escola disse, *começou agora' fora da grade curricular' do ensino médio' começou agora no início de agosto' agora pouco tempo' (+)* (Entrevista gravada em áudio, 18/08/2010)

Nessa escola a disciplina LE Espanhol forma parte de um curso de idiomas que a escola oferece no contra turno. Para o professor, no seu enunciado, a disciplina está “fora” e iniciou no segundo semestre do ano letivo. Lembrarmos que a data em que a Lei 11.161 deveria entrar em vigor é em 5 de agosto de 2010. Percebemos assim que os gestores da escola em que atua TARCISIO ajustaram-se à lei oferecendo o ensino da LE Espanhol (*fora da grade curricular' do ensino médio'*) da planificação de um currículo formador dos indivíduos de Ensino Médio, e no contraturno que se refere a um tempo em que o aluno não é obrigado a freqüentar.

Marina é uma professora que têm 15 anos de atuação na educação, formada em Letras com habilitação em Português, Inglês e Espanhol e leciona as três disciplinas. O enunciado referente a LE Espanhol expressa:

É os pais aqui/ é aqui é opcional né então eu e o NOSSO aluno NESSA escola aqui é opcional' ele na matrícula ele escolhe inglês ou espanhol, (+) eu SEMPRE tenho turmas de espanhol' (+) (Entrevista gravada em áudio, 19/08/2010).

Marina mostra-se preocupada porque o ensino da disciplina não está garantido no currículo, mas é uma opção que o currículo deixa para o aluno, mas não só para o aluno também para a administração da escola no que diz respeito ao oferecimento da disciplina. Marina diz:

E o NOSSO aluno NESSA escola aqui é opcional' ele na matrícula ele escolhe inglês ou espanhol, (+) (Entrevista gravada em áudio, 19/08/2010).

Ela expressa o caráter opcional, e não obrigatório, da disciplina LE Espanhol na hora do aluno se matricular e ainda deixa transparecer a situação de disputa entre as duas disciplinas de línguas estrangeiras. Essa circunstância coloca em evidência um caráter optativo também para a disciplina LE Inglês, cuja condição no currículo de escola de ensino médio é obrigatória.

Marina acrescenta um dizer:

Existe ainda um tipo de uma uma BARREIRA ainda pro espanhol , sabe' que tem que ser quebrada eu acho né" (Entrevista gravada em áudio, 19/08/2010).

Nesse enunciado ela expressa sua preocupação quanto ao ensino de LE Espanhol que precisa enfrentar uma “barreira”. Esse professor marca e enfatiza essa palavra o que poderia corresponder a forças opostas, que na qualidade de educador pode perceber, para que o ensino do Espanhol aconteça.

Por outra parte, Marina quando fala sobre o ensino da disciplina explica:

Eu aqui na minha eu luto pra manter a língua espanhola né então (a gente ta tentando fazer uma propaganda e mostrando um trabalho legal pros alunos (que eles venham) a mostrar para outros que é bom né aprender essa língua" (Entrevista gravada em áudio, 19/08/2010).

Marina aponta a sua necessidade de fazer acontecer o processo ensino aprendizagem não só pelo fato de construir um conhecimento, mas também pela necessidade de garantir, de alguma maneira, a presença da LE Espanhol no currículo (nessa escola LE Espanhol está na matriz curricular) e imprime nessa ação o caráter de luta pela sobrevivência da disciplina no currículo.

O sujeito Daniela é uma professora de LE Espanhol formada com três anos de experiência, atuando unicamente dando aulas de LE espanhol. No seu dizer mostra a situação que parece causar preocupação sobre o futuro da disciplina LE Espanhol no currículo:

As escolas do Estado teria que ter o espanhol' mas até então se não tiver aluno suficiente o espanhol tá saindo também, aí não sei como é que fica os formadores né os professores de espanhol' as graduações" (Entrevista gravada em áudio, 24/08/2010)

Quando ela diz “*aí não sei como é que fica*” explicita sua incerteza quanto ao futuro relacionado à disciplina na questão de estar, ou não, no currículo de Ensino Médio e as implicações que isso traz para o sujeito professora Daniela. Essa professora sabe da lei que obriga o oferecimento da LE Espanhol por isso expressa que “teria que ter o espanhol”, mas também percebe que há uma quantidade de forças coercitivas que complicam a situação para o Espanhol se manter na matriz curricular. São estratégias dos micro-poderes administrativos do aparelho público, ou táticas que dificultam a implantação da disciplina no currículo.

Por exemplo, a Lei 11.161 não estabelece nenhuma restrição quanto ao número de alunos, na LDB não há nada explícito quanto ao ensino de LE depender do número de alunos matriculados, e não existe até janeiro de 2012, resolução sobre essa lei no Estado de Santa Catarina, porém existe em nível nacional sem acréscimo de direcionamentos nesse aspecto. A escola tem autonomia para oferecer duas LE se houver condições físicas da instituição escolar e se tiver recursos humanos para que o ensino de uma segunda LE seja possível. Portanto, não existe documento oficial para impedir que a LE Espanhol faça parte do currículo, mesmo assim Daniela não tem essa certeza. Daniela também se manifesta ao questionar o futuro da LE Espanhol no currículo com a falta de profissionais, e expõe que na região não há cursos de ensino superior que formem professores de LE Espanhol (*aí não sei como é que fica os formadores né os professores de espanhol' as graduações*”).

O sujeito Nícolas aponta a situação da disciplina LE Espanhol na escola onde atua,

o espanhol que tem hoje no no Estado de Santa Catarina' pelo menos em Blumenau' não é pela lei' né é por/ pela ddv né então só tem os terceiros anos do colegial'"(Entrevista gravada em áudio, 26/08/2010).

O Estado de Santa Catarina ofereceu um projeto para o ensino de disciplinas diversificadas contempladas na LDB 9.394/96, que iniciou em 2008 fazendo-o por um período de três anos, e alguns dos nossos sujeitos de pesquisa explicaram a presença da LE Espanhol nas escolas através desse projeto.

Tamara: *nós tivemos na matriz curricular agora não tem mais no ensino médio a parte diversificada da matriz que DDV que a gente chamava né” e muitas escolas colocaram o espanhol então a gente tinha muitas escolas e ainda tem porque até dois mil e onze essa matriz quem começou continua né” só que agora não temos muitas escolas que têm o espanhol né”* (Entrevista gravada em áudio, 5/10/2009)

O projeto das disciplinas diversificadas teve uma duração de três anos. O ano letivo de 2010 seria o terceiro ano, por essa razão só os alunos de terceiro ano de Ensino Médio estariam freqüentando disciplinas diversificadas. Muitas escolas utilizaram esse projeto como tática de inserir o ensino do Espanhol, especialmente naquelas escolas que já tinham professor de LE Espanhol habilitado. O sujeito Nícolas, havendo se informado diz:

Eu perguntei nos colégios e eles me falaram que não’ que não/ na hora da matrícula eles NÃO faziam essa pergunta’ (Entrevista gravada em áudio, 26/08/2010)

A LE Espanhol está fora do currículo de escola e estava contemplada como uma disciplina diversificada, nesse caso não tinha nem tem o *status* de ser uma disciplina da matriz curricular. Mesmo assim, como esse projeto iria acabar no ano da entrevista, 2010, os anos que se seguiam não teriam espanhol através desse projeto. Isto é, nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, a disciplina LE Espanhol não foi oferecida no momento da matrícula em 2010.

Em inicio de 2012, fomos nos informarmos sobre a disciplina nas escolas da rede estadual com Ensino Médio. A atualização da informação a realizamos fazendo uma visita à 15^a Gered e confirmamos as informações dadas na Gerência por meio de telefonemas para as escolas pesquisadas. Daquelas que tinham LE Espanhol como disciplina diversificada, somente numa escola passou a fazer parte do currículo como segunda LE.

Outra situação ocorrida, explica Nícolas, que quando ele perguntou se na hora da matrícula o aluno desejasse se matricular na disciplina LE Espanhol de que maneira o faria, a administração da escola não lhe deu resposta. Assim, como outros sujeitos de pesquisa demonstram preocupação quanto à situação instável da disciplina LE Espanhol no currículo, devido a que na maioria das escolas estaduais a LE Espanhol não faz parte do currículo.

Para os professores sujeitos Nicolas, Rosana, Ana e Jonas, a disciplina LE Espanhol não faz parte do currículo escolar e sim é proveniente do projeto das disciplinas diversificadas, que como eles explicam poderiam ter oferecido qualquer

outra disciplina, mas em cada um desses casos, como tinham professores de espanhol habilitados, o projeto executado foi com a disciplina em questão. Como enuncia Rosana:

É porque é um projeto' né' então eu peguei os meus alunos no primeiro ano' depois no segundo e agora no terceirão' eles se formam' não tem' os demais alunos não têm' só os alunos do terceiro ano do ensino médio'ele entrou' essa disciplina entrou no lugar de dv' que era uma disciplina diversificada' então foi feito um projeto e ao invés de tá trabalhando outro'poderia ser trabalhado outra disciplina' outro projeto também' então tá sendo trabalhado o espanhol'(Entrevista gravada em áudio, 26/09/2010)

Naquele momento da entrevista, agosto de 2010, não se sabia se o ensino do espanhol teria continuidade por meio da matriz curricular, o que estava claro é que o projeto como disciplina diversificada estava no fim.

Como indica Amorim (2004), ao dar voz a uma mostra de protagonistas deste fenômeno na educação, temos acesso a esses conhecimentos, no uso da análise dos enunciados das "atitudes responsivas ativas" desses sujeitos de pesquisa. Segundo Silva (2011), as teorias do currículo determinam que o papel do currículo seja modificar os indivíduos que o seguem, mas nos dizeres dos sujeitos professores de espanhol há uma aproximação nas incertezas sobre o papel que essa disciplina tem na formação desses alunos das escolas estaduais da região de Blumenau.

Os professores afrontam a circunstância da instabilidade da disciplina no currículo, "currículo que vem do latim *curriculum*, "pista de corrida". Podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos" (SILVA, 2011, p.15). Frente a essa situação os professores ficam vulneráveis no sistema educativo, é como se a pista de corrida para o espanhol fosse uma corda bamba, a disciplina fosse a bicicleta que tem de passar pela corda e o ciclista, o professor da disciplina. Assim, parece ficar comprometido o papel da disciplina LE Espanhol na constituição do aluno em formação.

Os sujeitos gestores da 15^a Gered tomam posição sobre a problemática quando perguntamos sobre a LE Espanhol na região. Tamara assim se pronuncia:

Eu defendo a ideia de que se houvesse duas línguas estrangeiras obrigatorias na matriz curricular né" a gente sabe que agora tem um movimento de que tem um convênio com a Espanha que o MEC assinou que tem que ter o espanhol só que pelo que eu ouvi dizer não vai ser obrigatório vai ser uma opção NOVAMENTE então o inglês ou espanhol ou alemã que nós temos aqui também né" (Entrevista gravada em áudio, 5/10/2009)

Essa gestora da 15^a Gered aborda a questão da obrigatoriedade da disciplina LE, seja qual for, sempre que ganhe esse *status* de obrigatoriedade na matriz curricular. Ainda argumenta sobre a LE Espanhol com referência a um convênio com a Espanha e que na PC/SC consta o Tratado do MERCOSUL em que Espanha (unicamente nesse tratado) está incluída,

Com o advento do MERCOSUL, surge a necessidade de integração dos países membros, e a educação entra na pauta das discussões. Em 27 de novembro de 1992 foi assinado em Brasília, na reunião de ministros de Educação dos países signatários do Tratado do MERCOSUL, o “PLAN TRIENAL PARA LA EDUCACIÓN EN EL MERCOSUR”, prevendo formar professores para ministrarem as línguas oficiais (português e espanhol) no contexto do MERCOSUL. (SANTA CATARINA, 1998, p. 93).

Esse tratado é o que na sociolinguística faz parte do conjunto de políticas linguísticas, assunto que abordamos na próxima seção.

3.2 “NÃO FOI OFERECIDO’ TINHA ALUNOS QUE QUERIAM FAZER E NÃO OFERECEERAM”: A DISTÂNCIA ENTRE O PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO E A IMPLANTAÇÃO

Temos visto estratégias para colocar a LE Espanhol no currículo. Poderíamos considerar a abertura da LDB em relação às disciplinas de LE uma oportunidade para quaisquer dos idiomas fazer parte do currículo escolar. Nas escolas do Estado de Santa Catarina houve o projeto de disciplinas diversificadas que entravam no horário regular do Ensino Médio, projeto que iniciou no período letivo 2008 e foi até o final de 2010 inclusive. Nesse projeto a LE Espanhol entrou em muitas escolas. Posteriormente, acaba o tempo de adequação das escolas em relação à sanção da Lei 11.161/2005 que obriga a oferta da disciplina LE Espanhol para o Ensino Médio.

Ao juntar esses processos todos, percebemos movimentos legais para que o ensino dessa língua espanhola aconteça. Anteriormente, inclusive, discorremos sobre a influência do MERCOSUL no interesse da disciplina estar no currículo. Todos esses movimentos procuramos abordá-los nesta seção para compreendermos as políticas linguísticas que estão no plano subjacente desses acontecimentos. Assim, “[...] chamaremos política linguística um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação

prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2009, p. 145).

Há casos em que essa passagem ao ato implica um outro processo para atingir o objetivo da língua em sociedade. Na sociedade está incluída a realidade educacional através dos indivíduos que estão nela e se relacionam por meio da linguagem. A elaboração de planejamentos linguísticos passa por um dos dois tipos de gestão linguística. Conforme Calvet (2009), existem duas situações de gerências com plurilinguismo, uma acontece naturalmente nas práticas sociais e a outra ocorre numa intervenção externa aplicando medidas tomadas pelo Estado às práticas sociais. Para o nosso estudo, percebemos que o instrumento legal, que se ajusta à intervenção externa sobre uma prática social, não foi bem acolhido na sociedade. A lei 11.161 foi rejeitada em instituições educativas com Ensino Médio como mostra os dizeres de alguns sujeitos.

Há dois tipos de gestões em situação de plurilinguismo, “o primeiro, que chamaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem” (CALVET, 2009, p.146). Observamos que pelo contexto sócio-cultural da região que compreende a 15^a Gered, cuja relação com a língua espanhola no cotidiano é praticamente nula, essa gestão *in vivo* não se adapta à nossa problemática. Na gestão *in vivo* se podem criar línguas veiculares que canalizem uma maneira de se comunicar na sociedade em que exista mais de uma língua. Geralmente, a criação dessa língua veicular é um processo espontâneo em que não há necessidade de uma intervenção legal (CALVET, 2009).

No contexto social, já explicado, em que nossa pesquisa está inserida, se faz inevitável usar a segunda forma do Estado intervir na situação da presença do plurilinguismo, neste caso na realidade da escola quanto ao ensino de línguas estrangeiras. A abordagem que faz uso do poder do Estado para resolver uma determinada situação. Calvet (2009, p. 147) explica:

É a gestão *in vitro*: em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas.

Vinculamos esse último tipo de gestão *in vitro* à nossa problemática sobre inserir o ensino de LE Espanhol no Ensino Médio e conseguimos relacionar que “[...] as

relações entre língua e vida social, só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio de planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas" (CALVET, 2009, p.146). A escolha política foi o oferecimento da LE Espanhol através da Lei 11.161/2005 com a que tenta, ao menos, impor o oferecimento dessa língua estrangeira. Há regiões no Brasil em que a execução dessa lei seja mais fácil do que em outras. Naqueles lugares em que a região a ser aplicada a lei não existam outras línguas em concorrência, o cumprimento da lei estará em função de outros aspectos. Mas em regiões em que exista interesse por outras línguas as relações entre elas poderão ser conflituosas por entrarem em atrito com sentimentos ligados a outra(s) línguas (CALVET, 2009).

Assim, com o argumento de que “[...] as línguas humanas são investidas de simbolismo poderoso [...]” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 238) percebemos que as outras línguas que convivem com a língua portuguesa, na região da 15^a Gered, estão investidas de identidade como, por exemplo, a língua alemã e a italiana. O símbolo da LE Espanhol é aquele da imposição pela lei, o que gera conflito com a gestão *in vivo* que acontece com as línguas alemã e italiana.

Como temos dito, são inúmeros os aspectos que entram em jogo na determinação de quais as disciplinas que fazem parte do currículo. Essa é uma questão macro que interessa às diferentes áreas do conhecimento, e aos diversos poderes, político, econômico, religioso, educacional, dentre outros, intervêm na formação do cidadão para viver em sociedade. Calvet (2007) aborda esse assunto expressando, “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua”(CALVET, 2007, p.11). E logo acrescenta “[...] a política linguística (determinação de grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o planejamento lingüístico (sua implementação) são conceitos recentes”.

O autor esclarece que, mesmo sendo conceitos novos, essas práticas são antigas remontando-se até a escolha do alfabeto de uma língua. Nesta pesquisa, isso nos remete ao pensamento sobre o discurso manifesto referente ao discurso que subjasse numa sociedade, numa área determinada. Provavelmente, não possa se saber ao certo, como Foucault (1971) sustenta, que os discursos já manifestados apóiam-se sob um outro discurso que foi dito antes, mas não como aquilo que foi pronunciado ou escrito necessariamente. O autor refere-se a um discurso sem dono que fica no silêncio de tal maneira que o discurso manifesto se entende como a existência do que não é dito, mas que está presente de um jeito subjacente.

Consideramos, neste trabalho, que o não dito que é o que anima o que se diz está relacionado com o que os sujeitos disseram em relação à implantação da Lei 11.161. Os sujeitos não declararam que há forças se opondo a que a implantação desse planejamento linguístico aconteça, mas no “não dito” entendemos que os sujeitos percebem a existência dessas forças contrárias, além daquilo já dito. Por outro lado, existe uma série de circunstâncias que viabilizam o cumprimento de uma lei e essa adequação demora um tempo que a própria lei considera.

Esse tempo de adequação faz parte das estratégias de implantação da legislação à qual fizemos referência. Para que uma lei, produto de uma política linguística, seja implantada é necessário estabelecer táticas para levar a feliz término o que se refere ao planejamento linguístico, a própria lei.

No caso da Lei 11.161/2005 foi considerado um tempo de adequação de cinco anos. Tempo necessário, por exemplo, para planejar a formação de professores de LE Espanhol. Com o fim de compreendermos melhor o vínculo entre a lei mencionada e as políticas linguísticas vemos como se relaciona, “em todos os casos e em todas as definições, as relações entre políticas linguísticas e o planejamento linguístico são relações de subordinação: assim, para Fishman, o planejamento é a aplicação de uma política lingüística [...]” (CALVET, 2007, p.15).

É possível dizer que os encontros periódicos dos Estados Parte do MERCOSUL em que foram discutidas as questões de ensino de línguas tanto o Português quanto o Espanhol em prol do desenvolvimento do bloco econômico sejam consideradas políticas lingüísticas. O planejamento já não tem essa visão internacional, mas nacional (CALVET, 2007) e só o Estado, a nação tem o poder de executar uma política linguística para a fase de planejamento. Para que essa política deixe de ser ideias discutidas é preciso concretizá-la e esse processo de materializar o produto das políticas lingüísticas é o que entendemos por planejamento linguístico. Outra das funções do planejamento linguístico é realizar ações que permitam ou viabilizem o cumprimento das discussões das políticas linguísticas. Isso nós podemos vê-lo, exemplificado, na formação de professores de LE Espanhol. Essa atuação teve seu produto, professores de Espanhol, ainda na época da discussão da lei, quando estava no estágio de projeto de lei. No nosso trabalho poderemos dizer que as leis e documentos oficiais seriam exemplos de ações que envolvem o planejamento linguístico. A partir da sanção da Lei 11.161 houve alguns movimentos que poderíamos catalogar como estratégias para que o planejamento tenha sucesso, segundo apontam os sujeitos da pesquisa,

Marcela: *foram poucas escolas que a maioria não têm espaço eles não tem uma sala de aula sobrando é por isso que só três ou quatro escolas só que conseguiram colocar oferecer mais uma língua mas também né” eu até acho pouco pra o espanhol eu o que a gente vê na escola é porque agora está/ até tem e tem vindo mais professores daqui de caso mas uns dois três quatro anos atrás não TINHA então Não adianta até não tinha professor eu lembro a escola eram poucas escolas porque não tinham professores habilitados então é difícil pode até optar pode até ter interesse mas bom não sei eu acho* (Entrevista gravada em áudio, 05/10/2009)

Marcela discorre sobre a aplicação da LDB 9.394/96 quanto a colocar duas Línguas Estrangeiras no currículo de Ensino Médio. Naquele momento da entrevista ela fez ênfase para indicar a insuficiência de professores de LE Espanhol na região. Ainda ela lembrou que no mesmo ano da sanção da Lei 11.161 se comentava sobre a falta de professores de LE Espanhol. Outros dois sujeitos da pesquisa, professores de LE Espanhol que correspondem aos que têm maior tempo de atuação na área, apontam o programa de governo mediante o qual eles obtiveram a habilitação para ensino de LE Espanhol.

Pedro: *primeiro contato foi quando começamos o magister que era um programa para os professores’ licenciados em LETRAS’ e que quisesse fazer a complementação em espanhol’ promovido pelo governo do estado’ prevendo que iriam oferecer a língua espanhola na escola de primeiro e segundo grau’ é devido ao avanço do mercosul se preparando então’ me interessei em fazer porque só tinha feito letras português’ e fiz a complementação* (Entrevista gravada em áudio, 17/08/2010).

Marina: *no Rio Grande do Sul como era professora do Estado também lá né aí foi implantado a essa disciplina língua espanhola’ QUINZE professores foram é (fizeram) curso né pago pela pelo Estado (pra gente) introduzir o espanhol, (+) ganhava tipo uma bolsa assim né na universidade pra começar língua espanhola, (incompreensível) era o plano deles né* (Entrevista gravada em áudio, 19/08/2010).

Ambos os sujeitos da pesquisa Pedro e Marina participaram da estratégia elaborada pelo governo de Estado que consistiu num programa que fazia parte do planejamento lingüístico, a fim de se efetivar uma política lingüística referente ao ensino do espanhol. Sem professores habilitados não havia como acontecer o ensino dessa língua estrangeira. Dessa maneira, as táticas utilizadas aproximam os objetivos do planejamento linguístico a uma concretude. Pedro menciona o MERCOSUL como entidade internacional que está por trás desses interesses, já Marina aponta que como motivação para realizar esses estudos adicionais pagavam bolsa e o Estado pagava o curso, se registram assim, as facilidades para conseguir o objetivo. Quanto à formação

de professores não há movimento que percebamos nas universidades e/ou outras instituições de ensino superior para o planejamento linguístico ter continuidade.

O Estado tem poder para adotar uma resolução para o tratamento de problemas plurilingüísticos. No caso referente a este estudo quanto à LE Espanhol, o Brasil adotou a gestão *in vitro*, que é de natureza diferente à gestão *in vivo*, e funcionam de maneira diferente e podem, por isso, entrarem em conflito. Calvet argumenta, “Essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes (CALVET, 2007, p.70). Com essas abordagens poderíamos fazer analogias com o estudo das línguas estrangeiras nas escolas. Considerando que o contexto cultural, por exemplo, em Blumenau com suas características alemãs, se impõe por meio de uma lei (situação *in vitro*) o ensino do Espanhol que não comporta o sentimento de identidade linguística com seus falantes (situação *in vivo*: maioria de origem alemã, fala alemã) pode-se apresentar uma situação conflituosa perante a obrigatoriedade de estudar uma língua estrangeira que pode ser estranha no lugar de outra que pode estar vinculada a sentimentos linguísticos do povo. De acordo com Fritzen, “Seria difícil hoje estimar o número de pessoas em Blumenau e Vale do Itajaí que ainda falam o alemão e que o mantém em suas relações familiares e sociais” (FRITZEN, 2007, p.80). Completa justificando que pelo fato de não ter um órgão oficial que emita essa informação essa quantidade não se pode ponderar. Além disso, Fritzen também justifica que muitos falam, mas não admitem, não se consideram falantes, pois a língua que falam não tem prestígio.

Há formas de se manifestar contra aquilo que não é natural no ambiente em que o indivíduo se desenvolve, consequentemente os instrumentos do planejamento linguístico sofrem trancamentos do “controle democrático” (CALVET, 2007) do povo. A leitura, que no nosso estudo fazemos sobre o trancamento para a aplicação da Lei 11.161/2005, é por parte dessas forças que aparecem, mas não se conhecem o autor delas. Alguns professores apontam o problema do não oferecimento da disciplina, mesmo que estava planejado que isso iria acontecer,

Pedro: o primeiro ano do segundo grau não ofereceram' e dizem que é obrigatório só que a gente ta ((incompreensível)) lei é com problemas' porque assim' é a escola pode oferecer' mas o aluno cursa se quiser' mas não foi oferecido' tinha alunos que queriam fazer e não ofereceram' então se É pra oferecer' não' colocam na grade' o professor ta ali' quer fazer a aula está disponível' mas oferecem' mas não apresentam professor'

nem horário' aí é evidente que o aluno vai para aquela língua que está no horário'
(Entrevista gravada em áudio, 17/08/2010)

Nicolas: eu perguntei nos colégios e eles me falaram que não' que não/ na hora da matrícula eles NÃO faziam essa pergunta' OU SEJA eles não estão cumprindo a lei, (+) como dizem estar cumprindo né, é isso que eu sei sobre a atuação aqui no estado
(Entrevista gravada em áudio, 26/08/2010)

Jonas: os alunos que estavam na oitava série na hora da matrícula para o primeiro ano do ensino médio eles puderam optar se queriam inglês ou queriam espanhol de todas as turmas nós tivemos uma turma que optou por espanhol ta, é na verdade houve um erro interno é que a tarde alunos que vinham à tarde alunos que viam a noite para se matricular para o primeiro ano foi esquecido de colocar essa opção eles esqueceram((irônico)) a própria estrutura da escola falhou nesse ponto ((indignação))
(Entrevista gravada em áudio, 28/09/2010)

Conforme Pedro, que usa os verbos em terceira pessoa, se referindo à instituição de ensino, com pessoas oriundas desse lugar, principalmente, descendentes europeus não hispânicos, não ofereceram horário para os alunos, dessa maneira os alunos não puderam fazer a matrícula. De acordo com Nicolas, as pessoas encarregadas de registrar a matrícula dos alunos nem faziam a pergunta na hora da matrícula. Segundo Jonas, utilizando a terceira pessoa do singular, aponta o erro dos responsáveis pelo oferecimento das disciplinas da escola que impediu que as matrículas para o ensino de LE Espanhol acontecessem. Essas parecem ser estratégias que vão de encontro ao planejamento linguístico em nível nacional e que a região de estudo e suas características não parecem ter um posicionamento definido quanto à obrigatoriedade solicitada na Lei 11.161/2005.

Em muitos estudos realizados por diversos teóricos sobre políticas lingüísticas o foco eram países em desenvolvimento ou em processo pós-colonial (CALVET, 2007), mas há outras questões que são estudo das políticas linguísticas que atingem qualquer país “[...] as relações entre língua(s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento[...]” (CALVET, 2007, p.19).

É provável que por causa dessas relações de línguas estarem intimamente vinculadas a identidade que a gestão *in vitro* do planejamento linguístico concebido pela lei 11.161/2005 não tem se completado. Percebemos que a gestão “*in vitro*” se comporta como uma força centrípeta que centra e obriga o estudo de uma língua estrangeira. Mas há forças centrífugas nesse meio social que geram tensão como uma atitude responsiva ativa que se posiciona com força subversiva à imposição de uma lei. Argumenta Signorini (2006, p. 173), numa situação análoga de forças,

Trata-se da distinção e contraposição, em campos separados e excludentes, de duas grandes linhas de força que orientam os movimentos moleculares da língua em uso: uma, centrípeta, de consolidação do valor regulador e legitimador atribuído à norma unificadora ou “padrão”, e outra centrífuga, de tensionamento, suspensão e subversão desse valor.

Quanto às forças centrífugas análogas para o insucesso do planejamento linguístico, percebemos nos dizeres dos professores, com indignação, a impotência de não poder fazer qualquer mudança frente a essas forças, que têm um sujeito oculto. Argumenta Pedro, explicando que a disciplina LE Espanhol, mesmo sendo professor dessa disciplina habilitado na escola,

*não foi oferecido' na verdade teve o inglês e ficou o inglês'
Albanella: [mas eles não sabiam que tinha um professor']um/*

Pedro: [sabiam que tinha mas não foi feito horário' não foi' não foi lá na sala' ó pessoal' quem quer espanhol vai pro espanhol' não foi feito assim' (Entrevista gravada em áudio, 17/08/2010).

Nesse trecho Pedro expressa que “não foi feito” se referindo ao horário para o aluno se matricular na disciplina LE Espanhol, e se vale de um sujeito oculto. Pedro não disse quem, mas aponta a força centrífuga, aquela que não permitiu que a força centrípeta da Lei 11.161/2004 se impusesse.

Outra forma da força centrífuga atuar é criando limitações que não estão normatizadas, quer dizer, usa também fonte de poder, mas um poder oculto que não é conhecido. De acordo com o dizer de Daniela,

os alunos foram fazer matrícula podiam optar inglês ou espanhol' só não fechou uma turma de espanhol porque tinha poucos alunos' então tem que ter NO MÍNIMO pelo que p/ vinte e cinco alunos pra disciplina de espanhol' para tá o espanhol na escola' foi o que aconteceu assim' porque faltou CINCO alunos e aí não abriram turma (Entrevista gravada em áudio, 24/08/2010).

Segundo a voz do professor houve alunos matriculados na disciplina, mas a disciplina não foi aberta pelo número de alunos que não foi o mínimo necessário. Essa cláusula de limite de alunos não está contemplada na Lei 11.161, nem qualquer outra lei ou resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, que seria o órgão que tem o poder para emitir um posicionamento normativo a esse respeito. Esse sujeito oculto, novamente, aparece para marcar sua força nesse processo de evitar a

implantação da lei, dessa maneira o planejamento linguístico fica frustrado pela ação dos indivíduos, quanto sujeitos ocultos, que fazem parte da sociedade.

O planejamento linguístico no caso do ensino da LE Espanhol, dentro do currículo do Ensino Médio é um fato, mas temos constatado que nem sempre o planejamento e a implantação deste vão de mãos dadas. No estudo realizado não houve uma atitude constante perante a Lei 11.161/2005, razão pela qual conseguimos compreender que existe uma distância entre as gestões do plurilinguismo que em casos será favorável ao funcionamento da sociedade com forças centrípetas, mas que é necessário considerar o contexto social, histórico e cultural de onde se desenvolve uma língua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação, permitimo-nos fazer as seguintes considerações.

Quanto aos objetivos da pesquisa, percebemos que nos discursos de professores de LE Espanhol ficou permeado que num momento inicial, antes que o tempo de adaptação à Lei 11.161 fosse esgotado, existia uma expectativa, por parte dos professores de LE Espanhol, sobre a disciplina permanecer no Currículo, ao menos, de Ensino Médio. Essa expectativa diminuiu perante os fatos vivenciados nas instituições de ensino.

Na voz dos professores compreendemos que eles têm consciência de que a existência e vigor da lei não garante a presença da disciplina LE Espanhol na escola. Tanto para professores de LE Espanhol quanto para gestores da 15^a Gered, a presença da LE Espanhol no currículo escolar depende de fatores externos à instituição de ensino. Os sujeitos da pesquisa apontaram como exemplo promover um movimento de excelência nas aulas de LE Espanhol e fazer propagandas dessa língua estrangeira.

Também sugerimos uma resolução por parte do Conselho Estadual de Educação que aborde orientações específicas para diversas situações e realidades que se apresentam e que podem ser observadas nos diversos pareceres já pronunciados sobre a Lei 11.161/2005. Em janeiro de 2012 foi aprovada uma resolução de diretrizes em nível nacional sobre a questão da LE que é um início e uma orientação para as diversas comunidades escolares, mas sem detalhes.

Esses movimentos não garantem o lugar da disciplina em questão dentro do currículo, mas aumentam, de alguma maneira, as possibilidades de ainda se manter nas escolas em que essa já faz parte da matriz curricular obrigatória. Uma das leituras que realizamos com relação aos discursos dos gestores e professores de LE Espanhol que participaram da pesquisa foi que a disciplina permanecer no currículo implica ativar forças a favor do ensino dessa língua estrangeira, e simultaneamente, forças que parecem vir do aparelho do sistema educativo, que não se sabe de fato sua origem, mas que percebemos na ausência da disciplina, mesmo com a Lei favorecendo aquela disciplina.

Quanto à oferta da disciplina nas escolas da rede estadual vinculadas à 15^a Gered, houve situações em que tanto a oferta da disciplina LE Espanhol nos horários regulares quanto a abertura de turmas foi bem sucedido, porém teve também instituições

que manifestaram sua força interna para não permitir a disciplina na escola e para tanto houve uso de artifícios estratégicos para não incluir a LE Espanhol no currículo. Por outro lado, houve a elaboração de um projeto com duração de três anos para incluir uma disciplina diversificada. Através desse projeto muitas escolas da rede estadual tiveram a disciplina LE Espanhol no seu currículo, mas assim que o período de duração do projeto acabou, em final de 2010, essa disciplina foi excluída e na maioria das escolas que LE Espanhol entrou com essa modalidade, não foi mais incluída no currículo. Esse fato nos sugeriu que há forças centrífugas ainda perceptíveis no sistema de algumas escolas da rede estadual que rejeitam a lei da oferta da disciplina objeto deste estudo.

Na elaboração e (não) acabamento desta pesquisa percebemos que o cenário em estudo é um fenômeno na educação que ainda poderá render muitos estudos. Os discursos sobre a oferta da disciplina LE Espanhol na voz de professores no Ensino Médio na região de Blumenau sugerem a preocupação tanto da disciplina fazer parte do currículo, quanto a ausência de oferta de cursos de formação de professores de LE Espanhol na região da 15^a Gered. No caso de haver interessados em realizar o curso de Letras em LE Espanhol terão que ir à capital do Estado de Santa Catarina, mesmo que há instituições de ensino superior na região estudada. Na última década, a FURB ministrou Letras Português/Espanhol para duas turmas e não deu continuidade a esse curso de graduação. Outra universidade da região que atua no Médio Vale do Itajaí ofertou uma turma do mesmo curso e não voltou a ofertar essa graduação.

Quanto ao lugar que a disciplina ocupa no currículo, observamos a ausência de discursos sobre a formação do indivíduo e da sua cidadania em que uma das disciplinas, mas não a única, é relacionada ao ensino de Língua Estrangeira. Um dos objetivos do Ensino Médio é a formação cidadã do aluno e tanto os professores quanto os gestores omitiram quaisquer enunciados que evocassem a cidadania e o papel das disciplinas LE. No campo de atividade humana relativo às escolas com Ensino Médio estadual surgem os enunciados sobre as Línguas Estrangeiras modernas que deveriam ser estudadas nessas escolas e a presença marcada foi a da LE Inglês com a naturalização de ser escolhida como a primeira disciplina LE do currículo, segundo exige LDB 9.394/96 como uma Língua Estrangeira obrigatória.

Quanto à situação atual da disciplina LE Espanhol, há uma estranheza por parte dos professores de LE Espanhol em relação ao movimento de entrada e de saída dessa disciplina na matriz curricular nas escolas de Ensino Médio. Em ocasião por meio de projetos especiais há entrada da LE Espanhol como disciplina diversificada que não traz

segurança de trabalho para o futuro dos professores de LE Espanhol. Em outros casos, professores presenciam o não oferecimento da disciplina quando a escola conta com professor licenciado com tempo disponível e com desejo de trabalhar. A escola ignora o profissional de educação não proporcionando horários para ministrar a disciplina em questão.

A 15^a Gered, na voz dos gestores sujeitos desta pesquisa, não tem autonomia para decidir qual disciplina de língua estrangeira moderna colocar na matriz curricular do Ensino Médio, essa responsabilidade estaria a cargo do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina- CEE. Seria uma sugestão que o CEE pudesse delegar algumas funções em se tratando de questões regionais devido à proximidade que este órgão tem com as escolas da rede. No caso da 15^a Gered, seus gestores reconhecem a identidade alemã da região e o papel da LE Espanhol quanto ao contexto da globalização.

Os resultados também mostram como na formação dos alunos de Ensino Médio com preparação para o mundo do trabalho a disciplina LE Espanhol tem um papel fundamental, na voz dos professores de LE Espanhol, na compreensão do uso desses conhecimentos no contexto do MERCOSUL. Os sujeitos da pesquisa têm um olhar para o Brasil como parte de Sul América e não como um único Todo perante esse bloco econômico que tem abrangido áreas diversas, dentre elas, a educação quanto ao ensino das Línguas Espanhol e Português nos Estados Parte.

Nos dizeres dos sujeitos professores quanto à concepção de currículo houve um silêncio quanto ao papel formador da disciplina Língua Estrangeira e especificamente com a LE Espanhol e a relação, ou a falta de relação, com seu contexto histórico cultural de origem alemã, ou italiano ou diferente do hispânico, o contexto sócio-cultural de nossa área de estudo é multilíngüe, mas sem o Espanhol ter qualquer marca histórica, no meio em que a Língua oficial do país é o Português. Contudo, foi problematizado o fato do não cumprimento da Lei 11.161 em algumas escolas e a ausência de diretrizes para a aplicação dessa lei. Nessa situação, de forma indireta, percebemos tensões geradas pelos acontecimentos relativos ao não oferecimento da disciplina em questão, no caso de existir todas as condições para ser ofertada. Isso está diretamente relacionado ao planejamento linguístico em que as condições “*in vitro*” nem sempre dão o resultado esperado.

Consideramos que existem forças não explícitas que não permitem a oferta efetiva da disciplina LE Espanhol. Isso traz como consequência, para alguns professores

sobre o futuro na atuação da sua profissão devido a não ter um lugar de obrigatoriedade na matriz curricular, deixando-a, em alguns casos, como opção para os alunos na categoria de disciplina diversificada enquanto esse projeto existiu e se vier a existir um outro.

Percebemos que não é suficiente a existência de uma lei para que essa seja implantada e/ou cumprida. A Lei 11.161/2005 no Estado de Santa Catarina na região da 15^a Gerência de Educação da Secretaria do Estado não tem sido completamente implantada. Esse fato pareceu estar vinculado a relações de saber e poder em que interesses diversos se opunham ao cumprimento efetivo da lei no que diz respeito ao oferecimento da disciplina LE Espanhol no Ensino Médio. Por outro lado, a partir da análise dos documentos oficiais e dos dados obtidos por meio das entrevistas, é possível concluir que especificamente no Estado de Santa Catarina, ajudaria a existência de uma Resolução do Conselho Estadual de Educação, para normatizar a aplicação da lei federal, que sem essa esperada resolução dificulta a aplicação da lei em toda a rede. Isso não significa que o processo de implantação ficaria resolvido com a mencionada resolução, uma vez que as forças que se movimentem no sistema educativo são muito mais complexas para serem resolvidas com um documento, no entanto seria um passo a mais no processo de definir as disciplinas LE escolhidas. Esta situação, na desorientação quanto às disciplinas de LE, ficou evidente principalmente pelo fato de que nem todas as escolas oferecem a disciplina LE Espanhol como determina a lei e que entre as escolas pesquisadas encontramos diferentes critérios e justificativas para que a disciplina esteja, ou não, presente.

Para finalizar deixamos registrado que esta dissertação faz parte da história do mestrado em educação PPGE/FURB e que tanto o mestrado quanto esta dissertação fazem parte de nossa história. Somos indivíduos únicos com olhares permeados por teóricos e teorias comuns, mas com leituras diferentes que a cada um nos constitui, nos permitindo uma visão diferenciada de cada fenômeno que pelos nossos olhos passam. Há muitas pesquisas novas que poderão ser elaboradas sobre a disciplina LE Espanhol, porque cada enunciado é único assim como cada indivíduo é um só e cada história a construímos a cada dia.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marilia. **O Pesquisador e seu Outro:** Bakhtin nas ciências humanas. 1. ed. São Paulo: Musa, 2004.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um Currículo Nacional?. In: MOREIRA Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Curriculum, Cultura e Sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. (Mikhail Mikhailovich). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec. 2004.
- _____. **Estética da criação verbal.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2008.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília. Ministério da Educação. 1999.
- _____. **Diário do Senado Federal. Sábado, 8 de maio de 2010.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/acordos-mercosul/Anexo%20Dec.%20Leg.%20803%202010%20Admissao%20Titulos%20Certificados%20Diplomas%20Docencia%20de%20Espanhol%20e%20Portugues.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2011
- _____. **Resolução n. 2 / 30/01/2012.** Ministério de Educação. Câmara de Educação. Educação Básica. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/dudabk/resolucao-2-de-30-de-janeiro-de-2012-cne-ensino-medio>>. Acesso em: 02/04/2012. 2012.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** Tradução de Isabel de Oliveira, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007.
- _____. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. 4. ed. São Paulo: Parábola; IPOL, 2009.
- CASTELANO RODRIGUES, Fernanda dos Santos. **Ensino de línguas estrangeiras:** uma questão de políticas lingüísticas. São Paulo: USP, 2010.
- CRISTOFOLI, Maria. **Políticas Curriculares no Mercosul:** o ensino do espanhol e do português como língua estrangeira. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008>. Acesso em: 2 de setembro de 2009.

_____. **As Políticas de Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica no MERCOSUL e o trabalho docente:** territórios, territorialidades e fronteiras. PPGEdU/UFRGS. 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26479/000759309.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 de agosto de 2010.

DUARTE, Kelly Cristina Feliciano da Silva. **Formação de professores de língua estrangeira moderna - espanhol:** uma análise das concepções teóricas e metodológicas no ensino superior de Campo Grande – MS. Universidade Católica Dom Bosco. 2008. Disponível em: <www.tede.ucdb.br>. Acesso em 20/08/2009.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin. GASKELL, George. (ED) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som:** um manual prático. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-89

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Curriculo, Cultura e Sociedade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Estruturalismo e teoria da linguagem.** Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **Estratégia:** poder-saber. Organização e seleção de textos. Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003-lxii. 385p. (Série Ditos & Escritos, v.4)

FREITAS, Maria; SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa:** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: 2. ed. Cortez, 2007.

FRITZEN, Maristela Pereira. **Ich Kann Mein Name Mit Letra Solta Schreiben:** Bilingüísmo e Letramento em uma Escola Rural Localizada em Zona de Imigração Alemã no Sul do Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria T; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa:** leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomás Tadeu da Silva. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERING, Maria Luiza. **Colonização e indústria no Vale do Itajaí:** o modelo catarinense de desenvolvimento. Blumenau: Edifurb, 1987.

LARGHI, Ana. **Ensino da Língua Espanhola na Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro:** uma análise glotopolítica. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). UFF, Niterói, Rio de Janeiro.

LEMKE, Cibele Krause. **Políticas e Práticas Linguísticas**: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngüe no Paraná/Brasil. 2010. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo.

MAAS, Scheila. **Rais Aus, Die Polatzai Komm!**: Os Sentidos da Língua Alemã no Ensino em Pomerode-SC. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, SC.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOITA LOPES, Luiz. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, (329-338), 1994.

NÓVOA, Antonio. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: CAVALHO, Maria Eulina Pessoa de; GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Zuleide da Costa (Orgs.). **Curriculum e Contemporaneidade**: questões emergentes. Coleção Educação em debate. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.

_____. O papel que cumprimos: os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. In: **Caderno de Letras da UFF**. Niterói, Dossiê: Diálogos Interamericanos, nº 38.p.123-137. 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Nova Pragmática**: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2010.

RAMOS, Fabrícia Dorneles. **Contribuições para a (re)construção das identidades nas aulas de E/LE no PEJA**: relações interculturais. 2011. Dissertação (Mestrado em Lingüística). UFF, Niterói.

REATTO, Diogo; BISSACO, Cristiane. O ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. **Revista Letra Magna**, Ano 04, n.07, 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>>. Acesso em: setembro de 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Disciplinas Curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. Língua Estrangeira. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/lingua-estrangeira>>. Acesso em: 20/08/2011.

_____. Conselho Estadual de Educação. A colonização alemã no Brasil. In: Fausto Boris. **Fazer a América**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=71>. Último acesso em: 23/01/2012.

SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil. In: BORIS, Fausto. **Fazer a América**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

SIEBERT, Cláudia. Evolução urbana de Blumenau: a cidade se forma (1850-1938). In: THEIS, Ivo; MATTEDE, Marcos; TOMIO, F. (Orgs.). **No passado (in)comum: contribuições para o debate sobre a história e historiografia em Blumenau**. Blumenau: Edifurb & Cultura em movimento, 2000.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Lingüística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar** (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Fabio Marques de. **Espanhol Língua Estrangeira para Brasileiros**: Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências). Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP, Marília, São Paulo.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190

SUMAN, Rosana S. **A construção da habilidade comunicativa em Língua Estrangeira na Voz dos Alunos**: o caso da língua espanhola. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). FURB, Blumenau, SC.

TAVARES, Roseane; CAVALCANTI, Ildney. Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de Línguas Estrangeiras na Faculdade de Letras da UFAL. **Let & Let**. Uberlândia/MG: v. 26, n. 2, 2010, p.455-467. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letrasletras/article/viewfile/13105/7598>>. Acesso em: 20/07/2011.

BIBLIOGRAFIAS

CAVALHO, GONSALVES, PEREIRA, (Orgs.). **Curriculum e contemporaneidade: questões emergentes**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 1999.

MOITA LOPES, Luiz. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da Língua Espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). Espaços Linguísticos. **Resistências e expansões**. Salvador: UFBA. 2006. p. 115-146

SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1988.

_____; BENTES, Anna Christina. **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – PRESIDÊNCIA A REPÚBLICA: LEI N° 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

ANEXO B – DIÁRIO 00 SENADO FEDERAL Sábado 8 18815, Maio de 2010.

ANEXO A

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5^a a 8^a séries.

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

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184^a da Independência e 117^a da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

ANEXO B

DIÁRIO 00 SENADO FEDERAL Sábado 8 18815, Maio de 2010

ACORDO DE ADMISSÃO DE TÍTULOS, CERTIFICADOS E DIPLOMAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS ESTADOS PARTES

A República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, na qualidade de Estados Partes do MERCOSUL;
CONSIDERANDO

Que, a educação tem um papel central para que o processo de integração regional se consolide;

Que. o Tratado de Assunção e Protocolo do Ouro Preto estabelecem que sejam idiomas oficiais do MERCOSUL o espanhol e o português;

Que. o Protocolo de Intenções, assinado em 13 de dezembro de 1991. menciona especificamente o "interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL- espanhol e português -através dos sistemas educativos";

Que. a mobilidade de docentes dos idiomas oficiais do MERCOSUL de instituições de educação primária e média da região constitui um dos mecanismos para implementar o estabelecido no Protocolo de Intenções;

Que. é preciso facilitar a mobilidade dos professores de espanhol como língua estrangeira para o Brasil e de português como língua estrangeira para Argentina, Paraguai e Uruguai. para compensar as carências existentes nos países do MERCOSUL com respeito a potencial demanda de recursos humanos qualificados para O ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL;

Que. na xxn Reunião de Ministros de Educação dos Estados Partes e Estados Associados, realizada em Buenos Aires, República Argentina, no dia 14 de junho de 2002, recomendou-se preparar um Acordo sobre admissão de títulos para o exercício docente que permita fortalecer o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL em instituições educativas da região;

Que, a mobilidade de professores deve responder aos padrões de qualidade vigentes em cada país para assegurar seu contínuo aperfeiçoamento;

18816 Sábado 8

ACORDAM;

DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

ARTIGO 1

Maio de 2010

Os Estados Partes, através de seus organismos competentes admitirão, para efeito de exercício da atividade docente no ensino de idiomas português e espanhol como línguas estrangeiras, os títulos que habilitam para o ensino destas línguas, conforme os procedimentos e critérios estabelecidos por este Acordo,

ARTIGO 2

Para os efeitos previstos no presente Acordo, consideram-se os títulos expedidos por instituições que contam com reconhecimento oficial em cada Estado Signatário e que habilitem para o exercício da docência nos níveis primário/básico/fundamental e médio/secundário. Do mesmo modo, tais títulos deverão ter uma duração mínima de três anos e/ou duas mil e quatrocentas horas pedagógicas cursadas.

ARTIGO 3

Cada Estado Parte se compromete a informar aos demais Estados Partes:

- a) os títulos compreendidos neste Acordo;
- b) as instituições habilitadas para expedí-los;

c) os órgãos nacionais competentes para admitir os títulos.

Esta informação estará disponível no Sistema de Informação e Comunicação do Setor Educativo do MERCOSUL.

ARTIGO 4

Os títulos serão admitidos como equivalentes para todos seus efeitos, para o exercício da docência no ensino do idioma espanhol como língua estrangeira na República Federativa do Brasil, e do português como língua estrangeira na República Argentina, República do Paraguai e República Oriental do Uruguai, em condições de plena igualdade em relação aos nacionais de cada Estado Parte. Não será exigido, portanto, requisito de nacionalidade, ou outro adicional, distinto dos dispostos para os cidadãos do Estado Parte.

Maio de 2010 DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

ARTIGOS

Sábado 8 18817

Para OS fins estabelecidos no Artigo 1, os postulantes dos Estados Partes deverão submeter-se às mesmas exigências previstas para os nacionais do país em que pretendam exercer a docência. Os aspectos migratórios e laborais reger-se-ão pelas disposições vigentes no âmbito do MERCOSUL ou pelos acordos e convênios bilaterais vigentes no caso de conter disposições mais favoráveis.

ARTIGO 6

A admissão outorgada em virtude do estabelecido no Artigo 1 deste Acordo não conferirá, de por si, direito a outro exercício docente que não seja o do ensino de idiomas espanhol e português como Línguas estrangeiras.

ARTIGO 7

o interessado em solicitar a admissão nos termos previstos no Artigo 1 deverá apresentar toda a documentação que certifique as condições exigidas no presente Acordo. Poder-se-á requerer a apresentação de documentação complementar para identificar, no país que concede a admissão, a que título corresponde a denominação que consta no diploma. Toda documentação deverá estar devidamente legalizada, não sendo obrigatoriedade sua tradução.

ARTIGOS

Os Estados Partes implementarão, na medida de suas possibilidades, ações de capacitação e atualização pedagógica dos docentes compreendidos neste Acordo.

ARTIGO 9

As controvérsias que surjam entre os Estados Partes como consequência da aplicação, interpretação ou do incumprimento das disposições contidas no presente Acordo, serão resolvidas mediante negociações diplomáticas diretas. Se mediante tais negociações não for alcançado um acordo, ou se a controvérsia for resolvida só em parte, serão aplicados os procedimentos previstos no sistema de Solução de Controvérsias vigente entre os Estados Partes.

18818 Sábado 8 DIÁRIO DO SENADO FEDERAL Maio de 2010

ARTIGO 10

o presente Acordo, parte integrante do Tratado de Assunção, entrará em vigor trinta (30) dias depois do depósito do instrumento de ratificação por el cuarto Estado Parte. Los Estados Partes que lo hayan ratificación, podrán acordar su aplicación bilateral por intercambio de notas.

ARTIGO 11

o presente acordo poderá ser revisado de comum acordo proposto por um dos Estados Partes.

ARTIGO 12

A adesão de um Estado ao Tratado de Assunção implicará, *ipso iure*, a adesão ao presente Acordo,

ARTIGO 13

o Governo da República do Paraguai será o depositário do presente Acordo assim como dos instrumentos de ratificação, e enviará cópias devidamente autenticadas

dos mesmos aos Governos dos demais Estados Partes. Assim mesmo, serão notificados da data do depósito dos instrumentos de ratificação.
FEITO na cidade de Assunção, República do Paraguai, aos *\$O* dias do mês de junho do ano dois mil e cinco, em un original, em idioma espanhol e um em idioma português, sendo los textos igualmente autênticos.

CELSO LUIZ AMORIM

P Federativa do Brasil

m~:;tlo O

Pela República Oriental do Uruguai

Maio de 2010 DIÁRIO DO SENADO FEDERAL Sábado 8 18819

FÉ DE ERRATAS AO

"ACORDO DE ADMISSÃO DE TÍTULOS, CERIDICADOS E DIPLOMAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS ESTADOS PARTES"

A República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, na qualidade de Estados Partes do MERCOSUL; CONSIDERANDO que foram detectados erros formais na versão do idioma português do "Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o Exercício da Docência no Ensino do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos Estados Partes", assinado em Assunção, República do Paraguai, em 20 de junho de 2005;

ACORDAM:

ARTIGO 1

Eliminar as vírgulas que figuram após da palavra "Que" em todos os parágrafos do Considerando.

Modificar parágrafos do Considerando de acordo com o seguinte:

No segundo parágrafo, Substituir:

"estabeleceu" por "estabelecem".

"portugués" por "português".

- No quinto parágrafo, substituir:

"respeito a potencial" por "respeito à potencial".

ARTIGO 2

Modificar o Artigo 2, substituindo:

"consideramse" por "consideram-se".

18820 Sábado 8

Modificar O Artigo 4, substituindo:

DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

ARTIGO 3

Maio de 2010

"no Repúblia Federativa do Brasil" por "na Repúblia Federativa do Brasil".

"em relação aos nacionais" por "em relação aos nacionais".

ARTIGO 4

Modificar o Artigo 5, substituindo:

"reger_se_ao" por "reger-se-ão",

ARTIGOS

Modificar o Artigo 6, substituindo:

"de por sí" por "de per si".

ARTIGO 6

. Modificar o Artigo 9, substituindo:

"consequêncía" por "consequência".

ARTIGO 7

Modificar o Artigo 10, substituindo:

"por el cuarto" por "pelo quarto".

"Los Estados Partes que lo hayan ratificado, podrán acordar su aplicación bilateral por intercambio de notas"

por

"Os Estados Partes que o tenham ratificado poderão acordar sua aplicação bilateral Y Of troca de notas".

Maio de 2010 DIÁRIO DO SENADO FEDERAL Sábado 8 18821

ARTIGOS

Modificar o Artigo 13, o qual fica redigido da seguinte forma:

"O Governo da República do Paraguai será o depositário do presente Acordo, assim como dos instrumentos de ratificação, e deles enviará cópias devidamente autenticadas aos Governos dos demais Estados Partes; além disso, notificará aos demais Estados Partes da data do depósito dos instrumentos de ratificação."

ARTIGO 9

Modificar o parágrafo de fechamento, substituindo:

"em un original, em idioma espanhol e um em idioma português, sendo los textos igualmente autênticos",

por

"em um original, nos idiomas espanhol e português, sendo os textos igualmente autênticos".

no

Uruguai

!

RUBEN RAMIREZ L

Pela República do Paraguai

FErro na cidade de Assunção, República do Paraguai, aos 28 dias do mês de junho do ano dos mil e sete.em Um original, os 'idiomas espanhol rtu 's, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

A TAIANA P República Argenlia

18822 Sábado 8 DIÁRIO DO SENADO FEDERAL Maio de 2010

ACORDO DE ADMISSÃO DE TÍTULOS, CERTIFICADOS E DIPLOMAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

NOS ESTADOS PARTES

A República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República

Orienta doUruguai, na qualidade de Estados Partes do MERCOSUL;

CONSIDERANDO

Que a educação tem um papel central para que o processo de integração regional se consolide; Que o Tratado de Assunção e Protocolo de Ouro Preto estabelecem que sejam idiomas oficiais do MERCOSUL o espanhol e o português;

Que o Protocolo de Intenções,assinado em 13 de dezembro de 1991, menciona especificamente o "interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL - espanhol e português -através dos sistemas educativos";

Que a mobilidade de docentes dos idiomas oficiais doMERCOSUL de instituições de educação primária e média da região constitui um dos mecanismos para implementar o estabelecido no Protocolo de Intenções;

Que é preciso facilitar a mobilidade dos professores de espanhol como língua estrangeira para o Brasil e de português como língua estrangeira para Argentina, Paraguai e Uruguai, para compensar as carências existentes nos países do MERCOSUL com respeito à potencial demanda

de recursos humanos qualificados para o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL;

Que na XXII Reunião de Ministros de Educação dos Estados Partes e Estados Associados, realizada em Buenos Aires, República Argentina, no dia 14 de junho de 2002, recomendou-se preparar um Acordo sobre admissão de títulos para o exercício docente que permita fortalecer o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL em instituições educativas da região;

Que a mobilidade de professores deve responder aos padrões de qualidade vigentes em cada país para assegurar seu contínuo aperfeiçoamento;

ACORDAM:

ARTIGO 1

Os Estados Partes, através de seus organismos competentes, admitirão, para efeito de exercício da atividade docente no ensino de idiomas português e espanhol como línguas estrangeiras, os títulos que habilitam para o ensino destas línguas, conforme os procedimentos e critérios estabelecidos por este Acordo.

Maio de 2010 DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

ARTIGO 2

Sábado 8 18823

Para OS efeitos previstos no presente Acordo, consideram-se os títulos expedidos por instituições

que contam com reconhecimento oficial em cada Estado Signatário e que habilitem para o exercício da docência nos níveis primário/básico/fundamental e médio/secundário. Do mesmo modo, tais títulos deverão ter uma duração mínima de três anos ou duas mil e quatrocentas horas pedagógicas cursadas.

ARTIGO 3

Cada Estado Parte se compromete a informar aos demais Estados Partes:

- a) os títulos compreendidos neste Acordo;
- b) as instituições habilitadas para expedi-los;
- c) os órgãos nacionais competentes para admitir os títulos.

Esta informação estará disponível no Sistema de Informação e Comunicação do Setor Educativo do MERCOSUL.

ARTIGO 4

Os títulos serão admitidos como equivalentes para todos seus efeitos, para o exercício da docência no ensino do idioma espanhol como língua estrangeira na República Federativa do Brasil, e do português como língua estrangeira na República Argentina, na República do Paraguai e na República Oriental do Uruguai, em condições de plena igualdade em relação aos nacionais de cada Estado Parte. Não será exigido, portanto, requisito de nacionalidade, ou outro adicional, distinto dos dispostos para os cidadãos do Estado Parte.

ARTIGOS

Para os fins estabelecidos no Artigo 1, os postulantes dos Estados Partes deverão submeter-se às mesmas exigências previstas para os nacionais do país em que pretendam exercer a docência. Os

aspectos migratórios e laborais reger-se-ão pelas disposições vigentes no âmbito do MERCOSUL ou pelos acordos e convênios bilaterais vigentes no caso de conter disposições mais favoráveis.

ARTIGO 6

A admissão outorgada em virtude do estabelecido no Artigo I deste Acordo não conferirá, de per si, direito a outro exercício docente que não seja o do ensino de idiomas espanhol e português como línguas estrangeiras.

ARTIGO 7

o interessado em solicitar a admissão nos termos previstos no Artigo 1 deverá apresentar toda a documentação que certifique as condições exigidas no presente Acordo. Poder-se-á requerer a apresentação de documentação complementar para identificar, no país que concede a admissão, a

que título corresponde a denominação que consta no diploma. Toda documentação deverá estar devidamente legalizada, não sendo obrigatória sua tradução.

18824 Sábado 8 DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

ARTIGOS

Maio de 2010

Os Estados Partes implementarão na medida de suas possibilidades, ações de capacitação e atualização pedagógica dos docentes compreendidos neste Acordo.

ARTIGO 9

As controvérsias que surjam entre os Estados Partes como consequência da aplicação, interpretação ou do incumprimento das disposições contidas no presente Acordo, serão

resolvidas mediante negociações diplomáticas diretas. Se mediante tais negociações não for alcançado um acordo ou se a controvérsia for resolvida só em parte, serão aplicados os procedimentos previstos no sistema de Solução de Controvérsias vigente entre os Estados Partes.

ARTIGO 10

o presente Acordo, parte integrante do Tratado de Assunção, entrará em vigor 30 (trinta) dias depois do depósito do instrumento de ratificação pelo quarto Estado Parte. Os Estados Partes que

o tenham ratificado poderão acordar sua aplicação bilateral por troca de notas

ARTIGO 11

o presente acordo poderá ser revisado de comum acordo proposto por um dos Estados Partes.

ARTIGO 12

A adesão de um Estado ao Tratado de Assunção implicará, *ipso iure*, a adesão ao presente Acordo.

ARTIGO 13

o Governo da República do Paraguai será o depositário do presente Acordo, assim como dos instrumentos de ratificação, e deles enviará cópias devidamente autenticadas aos Governos dos demais Estados Partes; além disso, notificará aos demais Estados Partes da data do depósito dos instrumentos de ratificação.

FEITO na cidade de Assunção, República do Paraguai, aos vinte dias do mês de junho do ano dois mil e cinco, em um original, nos idiomas espanhol e português, sendo os textos igualmente autênticos.

RAFAEL BIELSA

Pela República Argentina

LEILA RACILLID

Pela República do Paraguai

CELSO LUIZ NUNES AMORIM

Pela República Federativa do Brasil

REINALDO GARGANO

Pela República Oriental do Uruguai

APÊNDICES

APÊNDICE A – TÓPICO GUIA DO PROJETO PILOTO

**APÊNDICE B – TÓPICOS GUIA PARA ENTREVISTAS
SEMIESTRUTURADA**

APÊNDICE A

TÓPICO GUIA DO PROJETO PILOTO

Entrevista realizada em 29 de setembro de 2009

Perguntas:

- 1) Cumprimentos. Há quanto tempo atua na área de Educação?
- 2) Que tipo de trabalho tem exercido?
- 3) Tem trabalhado em escolas diferentes?
- 4) Quais disciplinas de língua estrangeira são oferecidas na escola?
- 5) Desde quando é oferecida a disciplina LE Espanhol?
- 6) Se a resposta for afirmativa: É uma disciplina optativa ou obrigatória? Se a resposta for negativa perguntar se a LE que tem é optativa ou obrigatória.
- 7) Existe alguma norma que determine quais LE colocar no currículo?
- 8) Tiveram alguma dificuldade para colocar a(s) disciplina(s) LE no currículo?
- 9) Quantas horas por semana é a carga horária?
- 10) Você gostaria de acrescentar alguma coisa mais sobre o assunto?- Agradecer.

APÊNDICE B

TÓPICOS GUIA PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA

A) Roteiro de perguntas para entrevista. Gerentes com atuação na 15ª Gered

- 1) Por favor, poderiam falar sobre o trabalho que vocês realizam na GERED? --- Quais suas competências?
- 2) Há quanto tempo atua na área de educação?
- 3) Sempre trabalhou na Gerência de educação ou já teve outro trabalho?
- 4) Quais disciplinas de língua estrangeira são oferecidas nas escolas de ensino médio?
- 5) Por que a LE Espanhol entra no currículo como disciplina optativa?
- 6) Por que sai ou entra na matriz curricular?
- 7) Já ouviu falar da nova Lei de oferta do espanhol nas escolas? Você conhece o documento? Já leu?
- 8) Que justificativa você poderia apontar para o ensino do espanhol?
- 9) Você gostaria acrescentar alguma coisa a mais sobre o tema?

B) Roteiro, ou tópico guia, de perguntas de entrevista para professores de LE Espanhol

- 1) Bom dia, boa tarde. O senhor (a) poderia me dizer qual a sua formação profissional?
- 2) Há quanto tempo trabalha na área de educação?
- 3) Quantas horas-aula leciona por semana?
- 4) Poderia me dizer por quais razões você esteve motivado (a) a [estudar espanhol?/ou] [lecionar espanhol] (caso não tenha estudado essa licenciatura)
- 5) Há quanto tempo ministra aula de espanhol? Tinha lecionado espanhol, anteriormente? Quando? Onde? Por quê? Quando foi seu primeiro contato com essa língua estrangeira?
- 6) Há quanto tempo você da aula nesta escola? Você sabe desde quando é oferecida esta disciplina? O que falam os pais sobre essa disciplina?(já houve contato com os pais por causa de entrega de boletins)

- 7) Você já ouviu falar de uma Lei sobre a disciplina Língua Estrangeira espanhol?
- 8) Você leciona outra disciplina?
- 9) Que outra língua estrangeira é oferecida na escola? Quantas horas-aula por semana?
- 10) Há alguma coisa mais que você gostaria de falar sobre sua experiência nesse assunto?