

ELYS REGINA ANDRETTA KRAVISKI

**ESTEREÓTIPOS CULTURAIS: O ENSINO DE ESPANHOL E O USO DA
VARIANTE ARGENTINA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elena Godoy

CURITIBA

2007

AGRADECIMENTOS

À Deus que me deu forças e equilíbrio para a realização deste trabalho.

Ao meu pai anjo que guiou meus passos desde o início para que eu conseguisse chegar até aqui.

Ao Guito, Mario e Mariane, pelo carinho e apoio dados ao longo desta caminhada.

Às minhas queridas colegas de trabalho pelo carinho, companheirismo e sobretudo pelo apoio constante.

Às professoras Sandra Monteiro e Gertrud pelas preciosas sugestões feitas na qualificação deste trabalho.

Ao Odair, secretário da Pós-graduação da UFPR, por sua simpatia, compreensão e principalmente pela paciência com os mestrandos desesperados.

Aos alunos do Curso de Letras Português/Espanhol e do Curso de Secretariado Executivo das universidades de Curitiba/PR, que gentilmente forneceram dados para a realização desta pesquisa.

E, finalmente, agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dr^a Elena Godoi por ter aceitado orientar-me nesta pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
1 INTRODUÇÃO	8
1.1 OBJETIVO DA PESQUISA.....	10
2 CULTURA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	14
2.1 CULTURA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES	14
2.1.1 A cultura no ensino de língua estrangeira	19
2.2 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	21
2.2.1 Competência Comunicativa	21
2.2.2 Competência Intercultural/ Comunicação Intercultural	24
3 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	30
3.1 O ESPANHOL NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO	30
3.1.1 A hegemonia do espanhol peninsular: A Espanha como modelo	33
3.1.2 As variantes lingüísticas do espanhol : algumas considerações.....	39
3.1.3 As políticas lingüísticas e o ensino de espanhol no Brasil	43
3.1.4 O material didático como referência as variantes lingüísticas do espanhol ...	49
3.2 A VARIANTE ARGENTINA RIOPLATENSE: DOS PRIMÓRDIOS A ATUALIDADE	54
3.2.1 Um pouco da sua historia.....	54
3.2.2 A influencia Italiana	57
3.2.3 Características da variante rioplatense	58
4 OS PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUA ESTRANGEIRA	62
4.1 ESTEREÓTIPOS CULTURAIS.....	62
4.1.1 Conceitos e definições	63
4.1.2 Preconceitos	69
4.1.3 O papel do professor no tratamento dado aos estereótipos e preconceitos culturais no ensino de língua espanhola	72
5 A PESQUISA DE CAMPO	75
5.1 METODOLOGIA.....	75

5.1.1	Sujeitos e cenários da pesquisa.....	76
5.1.2	Procedimentos de pesquisa e coleta de dados.....	76
5.2	A ANÁLISE DOS RESULTADOS	78
5.2.1	Avaliação das questões – Parte I.....	79
5.2.2	Avaliação das questões - Parte II.....	86
5.2.3	Avaliação das questões - Parte III.....	90
5.2.4	Avaliação das questões - Parte IV	92
5.2.5	Avaliação das questões - Parte V	93
5.2.6	Conclusão da análise dos resultados.....	98
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS.....	104
	ANEXOS	111

LISTA DE FIGURAS

PARTE I

Gráfico 1 – Variante com a qual se identifica	79
Gráfico 2 – Formas de contato com a língua espanhola	80
Gráfico 2.1 - Formas de contato com a língua espanhola	81
Gráfico 3 – Alunos que visitaram países de língua espanhola	81
Gráfico 3.1 – Alunos que visitaram países de língua espanhola.....	82
Gráfico 3.2 – Alunos que visitaram países de língua espanhola.....	83
Gráfico 4 - Impressões acerca do idioma do país visitado	83
Gráfico 5 – Escolha do país para estudar espanhol.....	84
Gráfico 5.1 – Escolha do país para estudar espanhol.....	85
Gráfico 5.2 – Escolha do país para estudar espanhol.....	85

PARTE II

Gráfico 1 – Caracterização dos espanhóis – Instituição A	87
Gráfico 1.1 – Caracterização dos argentinos – Instituição A.....	87
Gráfico 1.2 – Caracterização dos espanhóis – Instituição B	88
Gráfico 1.3 – Caracterização dos argentinos – Instituição B.....	89

PARTE III

Gráfico 1– Caracterização do espanhol falado na Espanha e na Argentina	90
--	----

PARTE IV

Gráfico 1 - Conhecimentos acerca da Espanha – Instituições A e B	92
Gráfico 1.1 - Conhecimentos acerca da Argentina – Instituições A e B.	93

PARTE V

Gráfico 1 – O livro didático apresenta algum capítulo dedicado à cultura?	94
Gráfico 1.1 – O livro didático apresenta algum capítulo dedicado à cultura?	94
Gráfico 1.2 – O livro didático apresenta algum capítulo dedicado à cultura?	95
Gráfico 1.3 – Alunos que já tiveram professores falantes nativos	96
Gráfico 1.4 – Alunos que já tiveram professores falantes nativos	97

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo mostrar os resultados de um estudo empírico realizado com alunos de espanhol como língua estrangeira em dois contextos formais de ensino de Curitiba-PR. A intenção da pesquisa foi detectar a presença de estereótipos culturais em relação ao uso da variante rio-platense em aula de espanhol LE e verificar se a convivência com professores falantes nativos e professores usuários dessa variante elimina ou reduz manifestações de estereótipos e preconceitos relacionados à língua e cultura argentinas. A coleta de dados deu-se mediante a pesquisa de Survey, com a aplicação de questionário baseado em outro similar, desenvolvido por Coleman (1998) com alunos das Ilhas Britânicas aprendizes de língua estrangeira. Considerando que se tem hoje um ensino de espanhol a partir de materiais didáticos que privilegiam a cultura e a variante peninsular e que tratam de maneira superficial e fragmentária as demais culturas e variantes da língua espanhola, desprestigiando os demais grupos sociais com os quais os aprendizes poderão ter contato, acredita-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras associada à cultura promoverá a conscientização, o respeito, a aceitação e a tolerância com relação às diferenças culturais e, dessa maneira, o esse aprendizado será facilitado. Os resultados desta pesquisa empírica demonstram que muitas justificativas desses estereótipos são construídas com base nas informações divulgadas pelos meios de comunicação, o que já era esperado, pois os estereótipos culturais não são inatos no ser humano, mas adquiridos no meio (PEREIRA, 2000).

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de línguas – estereótipos - variantes do espanhol – interculturalidade.

ABSTRACT

This paper shows the results of an empirical study done among students of Spanish as a foreign language inserted in two formal teaching contexts in Curitiba-PR. The research wanted to detect the presence of cultural stereotypes regarding the use of the “river plate variant” in Spanish as a foreign language classes and verify if the close contact with teachers and native speakers who are users of this variant eliminates or reduces the presence of stereotypes and prejudice related to the Argentinean culture and language. The data were collected through a questionnaire developed by Coleman (1998) among United Kingdom students who were foreign language students. Most of the Spanish teaching material available today favors the peninsular language and culture and marginalize other variants of the Spanish language which deprives students from having contact with different social groups. There is a belief that teaching a foreign language along with its culture will raise the level of conscience, respect, acceptance, and tolerance regarding cultural differences and therefore facilitating the leaning process. The results of this empirical survey show that most of the reasons for the stereotypes are built due to the media which was expected since cultural stereotypes are not innate within the human being but acquired (PEREIRA, 2000).

Key words: language teaching/learning – stereotypes – Spanish variants – intercultural issues.

1 INTRODUÇÃO

“A lei de ouro do comportamento é a tolerância mútua, já que nunca pensaremos todos da mesma maneira, já que nunca veremos senão uma parte da verdade e sob ângulos diversos”.
Gandhi

O interesse pelo tema abordado nesta dissertação surgiu da minha prática como professora de espanhol em algumas instituições de ensino. As experiências vivenciadas em sala de aula me levaram a constatar que a maioria dos alunos de espanhol de vários cursos e níveis de aprendizagem tem uma visão estereotipada sobre a cultura argentina e a variante lingüística do espanhol usada pelos argentinos. Como usuária dessa variante, pude perceber que, durante minhas aulas, havia certa desconfiança por parte dos alunos com relação ao meu modo de falar. Além de comentários maldosos sobre o povo argentino que algumas vezes eram feitos, em várias ocasiões fui indagada por eles se eu pronunciava corretamente determinada palavra, ou se tal palavra era usada, ou existia na Espanha. Muito semelhante a essa situação era a vivência com colegas professores de espanhol. Esses também se manifestavam ironicamente quando me escutavam falar espanhol e me perguntavam por que eu escolhi aquela variedade lingüística que usava se ela não é a mais adequada para ensinar espanhol. Piadinhas e opiniões estereotipadas sempre apareciam nessas ocasiões. Essas experiências, muitas vezes frustrantes e angustiantes, mas também motivadoras para a realização deste estudo, me fizeram acreditar que o ensino da cultura no processo de aprendizagem da língua estrangeira é importante para a tomada de consciência, por parte dos aprendizes e professores, a respeito das diferenças culturais.

A partir dessas considerações, passo então a justificar os propósitos desta pesquisa.

A crescente globalização da economia mundial e a presença de multinacionais na América Latina são fatores que despertaram interesse nos profissionais brasileiros e hispano-americanos pelo aprendizado de línguas estrangeiras. No Brasil, com a constituição do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que teve início com o Tratado de Assunção, firmado entre Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil em 26 de março de 1991, o ensino de português e da língua espanhola como línguas estrangeiras constitui-se em um dos fatores relevantes no processo de integração dos tratados que configuram o Mercosul. É nesse contexto que a língua espanhola começou a ser valorizada e passou a ser incluída nos currículos de vários cursos de nível superior, bem como na grade curricular do ensino fundamental e médio de muitas instituições de ensino. Com a expansão da língua espanhola no Brasil, houve o crescimento do mercado educacional e editorial nessa língua, principalmente da Espanha. A forte presença desse país no mercado brasileiro consolidou a hegemonia do espanhol peninsular, que se impôs, por várias razões, entre professores hispanófonos latino-americanos, estudantes e outros professores. Houve também a preocupação em se manter uma “unidade” lingüística do espanhol que idealmente representasse os milhões de falantes da língua espanhola. Contudo, a manutenção de uma “unidade” lingüística peninsular levou e continua levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações lingüísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante. (CAMARGO, 2004).

Sendo assim, procuro entender quais as relações entre a língua dominante e as línguas dominadas e suas variedades e quais são os fatores geradores de preconceitos e estereótipos quanto ao uso de determinada variante lingüística que não seja a de prestígio. Acredito que não seja unicamente a economia ou só um aspecto da realidade que dite os parâmetros culturais em relação à preservação de valores e o respeito pelo outro. Esse contexto deve sugerir que os profissionais do ensino de línguas precisam estar conscientes de que a competência comunicativa de uma língua vem sempre acompanhada da compreensão dos padrões e práticas culturais da língua alvo (KRAMSCH, 1993; BYRAM e MORGAN, 1994; ZÁRATE, 1995).

Com a globalização, a importância da cultura se destaca de forma singular, fato esse que fez com que surgisse o interesse, neste trabalho, pela necessidade de investigar se realmente o conhecimento de outras culturas capacita os aprendizes a ter uma visão múltipla da sociedade (BAKER, 1997) e se essa visão os levará a uma tomada de consciência de certos valores e conceitos, modificando ou eliminando estereótipos culturais, por exemplo. Por outro lado, espero que esta pesquisa possa contribuir para uma reflexão acerca do ensino de línguas estrangeiras e, para tanto, proponho um ensino intercultural que auxilie os aprendizes a interpretar os fenômenos culturais novos e a refletir sobre eles e que sirva de instrumento para torná-los capazes de aceitar os outros e, principalmente, a si mesmos.

1.1 OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a interferência dos estereótipos culturais e preconceitos presentes no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, quando da utilização da variante argentina pelo professor. Parte-se da premissa de que a comunicação intercultural promoverá um maior contato do aluno com a língua e a cultura em estudo e sensibilizará o aprendiz à diversidade, à alteridade e à tolerância, promovendo, assim, uma reavaliação de seus conceitos.

No processo de aprendizagem do espanhol, geralmente os alunos trazem consigo opiniões estereotipadas sobre as culturas e os países que estão envolvidos nesse processo. Num primeiro momento do ensino, podem ocorrer sentimentos de rechaço ou de atração pelo idioma, justamente por se tratar do “outro” (estrangeiro); é nesse contexto que a valorização da cultura da língua alvo é importante para o processo de identificação positiva que, por sua vez, favorecerá uma relação de respeito e tolerância.

Entretanto, não se pode esquecer que nas sociedades, em geral, o processo de identificação está associado à dominação, e o indivíduo se identifica com a língua de prestígio ou a com língua que domina (BOURDIEU, 1998). No caso do espanhol, a predominância da variante peninsular é considerada estandar, em meio à heterogeneidade da língua espanhola. A

grande questão a ser tratada nesta pesquisa é verificar se os estereótipos culturais relativos à variante lingüística e cultura argentinas, presentes entre os aprendizes da língua espanhola, podem ser reduzidos ou alterados ao serem esses expostos à cultura e à língua objeto de estudo. Através de estudos de Pereira (2000), procurarei demonstrar que as escolhas do professor – atitudes e leituras – contribuem para a compreensão e aceitação da cultura hispânica, além de promover a reflexão nos aprendizes acerca da cultura do outro. Autores como Kramsch (1998), Pereira (2000), Bourdieu (1998), Semprini (1999), entre outros, afirmam que o conhecimento cultural pode amenizar ou eliminar alguns preconceitos e estereótipos culturais dos aprendizes, promovendo, dessa maneira, o reconhecimento das diferenças culturais e facilitando a aceitação do “outro”.

Sendo assim, são objetivos específicos desta pesquisa:

- a) identificar se, após o contato com professores usuários da variante argentina e com a apresentação da cultura da língua (variante) alvo, houve reduções ou alterações dos estereótipos culturais. Para comprovar o pressuposto deste estudo, serão utilizados os dados obtidos com a pesquisa empírica aplicada entre alunos de espanhol;
- b) averiguar quais são os estereótipos e preconceitos presentes entre os alunos em relação à língua e à cultura da Espanha e da Argentina;
- c) verificar em que medida esses estereótipos interferem na aprendizagem da língua espanhola.

Esta dissertação está dividida em três capítulos, organizados da seguinte maneira:

- a) Capítulo 1 – Cultura e ensino de língua estrangeira
- b) Capítulo 2 – O ensino de Espanhol no Brasil
- c) Capítulo 3 – Os preconceitos e estereótipos no processo de aquisição da língua estrangeira.
- d) Capítulo 4 - A pesquisa de campo
- e) Considerações Finais
- f) Referências bibliográficas
- g) Anexos

No primeiro capítulo, será feito um breve histórico sobre os distintos conceitos e definições do termo cultura. Dessa maneira, pretende-se dar uma visão mais ampla do que aquela que se tem transmitido sob essa denominação. Dentre os vários conceitos e definições para o termo cultura, destaca-se o de Clifford Geertz (1978) por ser o mais adequado aos objetivos deste trabalho. Além disso, será discutida a relação entre o ensino de cultura e linguagem com base em teóricos como Byram e Fleming (2001) e Kramsch (1998), e serão apresentados o conceito de competência/comunicação intercultural e o modelo idealmente traçado para o desenvolvimento de atitudes interculturais em professores de língua estrangeira, segundo estudos desenvolvidos pelos teóricos Byram e Fleming (2001).

No segundo capítulo, será apresentado um panorama histórico sobre o ensino de espanhol no Brasil e a sua importância atual no ensino de línguas estrangeiras nas escolas e universidades brasileiras, bem como as políticas lingüísticas vigentes que regulam o ensino/aprendizagem do espanhol língua estrangeira (LE). Será comentada a hegemonia da variante peninsular e sua relação com as demais variantes da língua espanhola, como também as razões pelas quais essa variante é considerada “modelo” para o ensino/aprendizagem do espanhol LE. Será ainda discutido de que maneira a cultura e as variantes lingüísticas dos países hispanofalantes são apresentadas no livro didático e qual o tratamento dado ao ensino das variantes lingüísticas no processo de aquisição da língua espanhola. Um breve panorama histórico sobre a variedade lingüística rio-platense, foco desta pesquisa, será delineado, pois, através da perspectiva histórica, compreendem-se melhor as razões pelas quais essa variante é considerada “diferente” e, muitas vezes, um espanhol “mal falado”. (ROSENBLAT, 1970).

No terceiro capítulo, intitulado *Os preconceitos e estereótipos no processo de aquisição da língua estrangeira*, será feito um aprofundamento teórico dos conceitos de estereótipos e preconceitos que servirão de base para a interpretação dos resultados desta pesquisa empírica, tendo como referência para a análise dos dados os estudos de Pereira (2002) e Bourdieu (1974, 1982, 1998). Este capítulo abrangerá ainda a questão do papel do professor no tratamento dado aos estereótipos culturais e preconceitos no ensino de língua

estrangeira e a importância da sua atuação como agente intercultural disposto a promover a conscientização dos aprendizes para a diversidade cultural.

No quarto capítulo, serão apresentadas a análise e a interpretação dos dados desta pesquisa empírica, cujo *corpus* é constituído pelas informações fornecidas pelos estudantes de Letras Português/Espanhol e do Curso de Secretariado Executivo de duas instituições de ensino superior. Para a coleta dos dados, optou-se pela pesquisa do tipo *Survey*, que é muito utilizada em pesquisas sociais. E, por fim, nas considerações finais desta dissertação, são retomados os questionamentos da pesquisa e feitas algumas reflexões, bem como apresentadas as possibilidades de pesquisa que emergiram durante a realização deste trabalho e que podem vir a ser objeto de estudo.

2 CULTURA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

“La falta de curiosidad o inapetencia por las culturas ajenas es, a mi entender, un índice de decadencia y pasividad, porque la cultura afectada por este síndrome se convierte en mero objeto de contemplación.”
Juan Goytisolo

2.1 CULTURA – CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Discutir enfoques culturais não constitui empreendimento fácil. Muitas definições e conceitos cercam o termo *cultura*, que pode ser definido de acordo com a perspectiva pessoal ou teórica do autor e ser associado a diversas áreas do conhecimento humano. Geralmente, as pessoas entendem cultura como as tradições e costumes de uma determinada comunidade, a maneira de viver e seus valores morais. Entretanto, o que mais representa a cultura de um povo é a sua língua. Frequentemente, observa-se nos alunos a falta de informação e conhecimentos sobre outros povos e principalmente sobre a cultura da língua que está sendo estudada. Aprender uma língua estrangeira não significa somente a incorporação de hábitos lingüísticos ou a mera aquisição de estruturas gramaticais. É necessário entender e aprender as normas que regulam a interação social do país cuja língua se estuda. (CORDER, 1973, apud FERNÁNDEZ, 2004, p. 751) É nesse contexto que se pode perceber a importância da cultura no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao longo da história, o conceito de cultura tem sido objeto de reflexão. As definições são numerosas e, dentre os muitos conceitos existentes, o enfoque de caráter mais antropológico tem sido o mais frequentemente adotado na lingüística aplicada. Segundo Pedroso (1999), o enfoque antropológico é considerado uma abordagem complicada do ponto de vista lingüístico, pois é demasiado genérico e contém posicionamentos bastante variados, o que impede um único conceito de cultura. Pode-se dizer que a cultura é aprendida, que ela permite a adaptação humana ao seu ambiente natural, que ela pode se manifestar de acordo com os padrões de pensamento,

instituições e objetos materiais. Cultura também pode ser um sinônimo de tradição e de civilização, mas seus usos se modificam ao longo da história.

Inicialmente, o termo *cultura* (originário de *colere*, cultivar ou instruir; *cultus*, cultivo, instrução) estava relacionado com o cultivo da terra e o cuidado com os animais. No final do século XVIII e início do seguinte, surge na França e na Alemanha a noção de “cultura”, definida, respectivamente a esses países, com as palavras “civilização” e “Kultur”. O termo *Kultur* era utilizado para designar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto que sua homóloga francesa, *civilisation*, era utilizada para referir-se às realizações materiais de um povo.

Os termos *civilisation* e *Kultur* foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *culture*. Ele propôs a definição de “Cultura como sendo aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. O conceito de Tylor, que predominou no campo da antropologia durante várias décadas, além de ter o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos, engloba todas as possibilidades da realização humana. Tylor acreditava na capacidade do homem de progredir e, influenciado pelos postulados evolucionistas da época, produziu sua teoria de que a cultura é toda a possibilidade de realização humana.

Segundo Cuché (2002), a principal reação ao evolucionismo inicia-se com Boas (1858-1949), considerado o inventor da etnografia. Boas foi o primeiro a fazer pesquisas *in situ* para a observação direta e prolongada das culturas primitivas. Oriundo de uma família judia alemã de espírito liberal, ele mesmo fora vítima de racismo, o que o levou a realizar pesquisas etnográficas de campo, quando percebeu que a organização social era determinada mais pela cultura que pelo ambiente físico. Toda sua obra é uma tentativa de pensar a diferença. O trabalho de Boas e seus discípulos (Edward Sapir, Ruth Benedict e Margaret Mead, entre outros) trouxe três importantes conseqüências para os estudos culturais: primeiramente, propunha que cada cultura tem sua própria história, cuja trajetória se constrói em sua individualidade. Em um segundo momento, Boas defende o relativismo cultural, ou seja, o reconhecimento da igualdade intrínseca de todas as culturas: o

evolucionismo é uma forma de etnocentrismo. Em terceiro, apóia suas teorias em pesquisas etnográficas de campo, criando, assim, uma metodologia para o estudo antropológico baseada na observação e no contato com as comunidades objetos de estudo.

O antropólogo inglês Bronislaw Malinowski (1884-1942), citado por Cuché (2002), em reação aos excessos interpretativos de alguns difusionistas, se opôs a qualquer tentativa de escrever a história das culturas de tradição oral. Para ele, é preciso fazer a observação do momento presente, sem buscar a volta às origens, o que representa um processo ilusório, pois não é suscetível de prova científica. Malinowski propõe então o funcionalismo centrado no presente, único intervalo de tempo em que o antropólogo pode estudar objetivamente as sociedades humanas. Para o autor, é fundamental demonstrar que não se pode estudar uma cultura analisando-a de fora e, ainda menos, a distância; por isso ele adotou o uso do método etnográfico chamado de observação participante (expressão criada por ele) como o único modo de conhecimento em profundidade da alteridade cultural que poderia escapar ao etnocentrismo.

Alfred Kroeber (1876-1960), antropólogo americano, mostrou como a cultura atua sobre o homem e, ao mesmo tempo, tentou demonstrar os pontos controversos sobre o tema, pois suas explicações contrariavam um conjunto de crenças populares. Sua maior preocupação era evitar a confusão, ainda tão comum, entre o orgânico e o cultural (*apud* LARAIA, 2004). Para o antropólogo francês Lévi-Strauss (*apud* CUCHÉ, 2002), a cultura está baseada em princípios universais. Por outro lado, seguindo Boas, ele deu importância aos detalhes que distinguem uma cultura de outra. Lévi-Strauss trouxe para o campo da antropologia as contribuições conceituais e metodológicas do estruturalismo lingüístico, por isso concebeu o pensamento humano como organizado em termos de oposições básicas, tais como: masculino *versus* feminino, natureza *versus* cultura. Para Lévi-Strauss, a cultura é um sistema simbólico, resultado da criação cumulativa da mente humana. Por essa concepção, sua obra foi aceita pelos antropólogos cognitivos contemporâneos. A antropologia de Lévi-Strauss deve muito ao método de análise estrutural em lingüística, porque também enfatizou a complexidade das relações entre linguagem e cultura.

Mais recentemente, Clifford Geertz (*apud* MARCONI e PRESOTTO, 2005 p. 23) propôs a seguinte definição: “a cultura deve ser vista como um conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instituições – para governar o comportamento”. Para ele, os “mecanismos de controle” são os símbolos significantes, ou seja, “palavras, gestos, desenhos, sons musicais, objetos ou qualquer coisa que seja usada para impor um significado à experiência”. Esses símbolos, presentes na sociedade e transmitidos de geração em geração, cujos indivíduos fazem uso de alguns deles enquanto vivem, “permanecem em circulação” mesmo após a morte desses indivíduos. Portanto, para Geertz, estudar cultura é estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura. Para o autor, todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e esse programa é o que se chama de cultura; em outras palavras, “a criança está apta, ao nascer, a ser socializada em qualquer cultura existente”.

Laraia (2004, p.59) afirma que “uma das tarefas da antropologia moderna tem sido a reconstrução do conceito de cultura, fragmentado por numerosas reformulações”. Roger Keesing, no seu artigo “Theories of Cultura”¹, citado Laraia, classifica as tentativas modernas de obter uma precisão conceitual de cultura. Segundo Keesing, várias teorias consideram a cultura como um sistema adaptativo. Essa posição foi defendida pelos neo-evolucionistas, como Leslie White (1955), e reformulada criativamente por Sahlins, Harris, Carneiro, Rappaport, Vayda (*apud* LARAIA, 2004) e outros, que concordavam que as culturas são sistemas de padrões de comportamento socialmente transmitidos que serviam para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Num segundo momento, Keesing (1974) refere-se às teorias idealistas de cultura, que ele subdivide em três diferentes abordagens. A primeira delas é a dos que consideram a cultura como sistema cognitivo. Keesing afirma que a cultura assim concebida fica situada epistemologicamente no mesmo domínio da linguagem, como evento observável. A segunda abordagem considera a cultura como sistemas culturais, ou seja, segue a perspectiva de Lévi Strauss, que define a cultura como sistema simbólico, de que ela é uma criação acumulativa da mente

¹ Roger Keesing, 1974

humana. Essa abordagem foi bem aceita no meio acadêmico brasileiro. Lévi Strauss formula uma nova teoria que afirma que o pensamento humano está submetido a regras inconscientes. É um conjunto de princípios, tais como a lógica dos contrastes binários, de relações e transformações e que controlam as manifestações empíricas de um determinado grupo. A terceira e última abordagem desenvolvida por Geertz, e já mencionada anteriormente, diz respeito à cultura como sistemas simbólicos.

Pelo que se pôde observar até agora, o conceito de cultura varia no tempo, no espaço e em sua essência. Tylor, Boas e Malinowski consideram a cultura como idéias. Para Kroeber, a cultura consiste em abstrações do comportamento. Keesing a define como comportamento aprendido. A definição de Geertz difere das anteriores pelo fato de que propõe a cultura como um “mecanismo de controle” do comportamento.

Segundo Cuché (2002), os estudos culturais foram feitos, até então, de maneira abstrata, e os vínculos que existem entre o indivíduo e a sua cultura não foram levados em conta. Por isso, alguns antropólogos se dedicam a compreender como os seres humanos incorporam e vivem sua cultura. Para eles, a cultura não existe como realidade “em si”, fora dos indivíduos. A questão é elucidar como a cultura está presente nos indivíduos, como ela os faz agir, que condutas ela provoca, supondo-se que cada cultura determina um certo estilo de comportamento comum ao conjunto dos indivíduos que dela participam. A cultura então é encarada como uma totalidade, e a atenção está sempre centrada nas discontinuidades entre as diferentes culturas.

Viu-se que os diversos conceitos de cultura formam um mosaico de definições que está e sempre estará aberto a novas discussões. Estabelecer um conceito único para cultura seria uma tarefa quase que impossível, pois se trata de um fenômeno muito complexo. Neste trabalho, se assumirá o conceito de cultura proposto acima por Geertz. Cultura é o conjunto de “mecanismos de controle” que compreende: “palavras, gestos, desenhos, sons musicais, objetos ou qualquer coisa que seja usada para impor um significado à experiência” (GEERTZ, 1978). Portanto, Geertz (1978), ao conceber a cultura como uma teia de significação situada e dependente de um contexto social, certamente inclui também a linguagem. Se se partir do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, a teoria de Geertz reconhece que a cultura é

socioculturalmente construída nas práticas discursivas, ou seja, nas formas de ser, dizer e agir.

A seguir, será tratada a questão da importância do ensino/aprendizagem de língua estrangeira associado ao ensino da cultura, pois é nesse contexto que se pode criar a possibilidade de conscientizar os aprendizes sobre o respeito e a tolerância às demais culturas, que contêm diferenças, valores, regras e convenções distintas da sua cultura.

2.1.1 A cultura no ensino de língua estrangeira

Em tempos de globalização e rompimento de fronteiras, a cultura, no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, tornou-se um tema de freqüentes discussões e estudos dessa área de ensino. O contato com realidades culturais variadas e diferentes da própria cultura é um fato muito presente com a globalização. É nesse contexto que a aparição de problemas comunicativos, produto desse contato e interação intercultural, constitui uma constante da realidade cotidiana. Sendo assim, o ensino da cultura tem como finalidade conscientizar o aprendiz de que a cultura do “outro” é tão importante quanto a própria. Segundo JORDÁN (2001), a aprendizagem intercultural propicia ao aluno uma bagagem de aptidões e atitudes que os capacita a agir adequadamente na nossa sociedade multicultural e multilíngüe.

Sabe-se que o ensino de idiomas não se restringe somente a um conjunto de regras gramaticais e listas de léxico. Aprender uma língua estrangeira supõe saber comunicar-se com os membros de uma comunidade, sendo, pois, o conhecimento de certos aspectos socioculturais da mesma imprescindíveis. Se se levarem em conta as premissas do enfoque comunicativo proposto por Dell Hymes (1979), aprender língua estrangeira é tornar-se consciente do seu significado social e da sua pragmática. Se o enfoque comunicativo considerar o significado social, a cultura certamente servirá, nesse contexto, como instrumento para que o aluno, além de atingir a competência lingüística desejada, adquira a competência cultural voltada para

uma aproximação da língua e da cultura do outro, estimulando a compreensão, a colaboração e o respeito pelas diferenças.

De acordo com Kramsch (1998, p. 3), a língua é o principal meio pelo qual se conduzem as vidas sociais, pois, para a autora, um indivíduo reflete sua cultura através do seu comportamento, crenças e pontos de vista compartilhados com membros da mesma comunidade ou de outras diferentes. A partir dessa troca de informações, os indivíduos aprendem a língua, criam experiência através dela, usando seu conhecimento de mundo acrescido dos conhecimentos adquiridos a cada nova experiência vivida e compartilhada com os outros. A afirmação de Kramsch (1998) remete ao conceito de cultura de Geertz (1978), que a concebe como uma teia de significação situada no contexto social e dependente dele, ou seja, ela é socioculturalmente construída nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir.

Moita Lopes (1996), entretanto, questiona o ensino de cultura e afirma ser necessário analisar alguns pontos com cuidado. Há que se levar em conta aqueles alunos que aprendem línguas estrangeiras (LEs) com objetivos variados e querem aprender sem motivação integrativa², ou seja, somente por motivação instrumental³. Moita Lopes (1996) afirma que talvez fosse mais produtivo realizar um ensino mais pragmático, com objetivos mais simples e mais possíveis de serem alcançados. Por outro lado, Pereira (2003) declara que o ensino instrumental, por enfatizar somente as destrezas ligadas à escrita e à fala, é empobrecedor, pois deixa de lado aspectos importantes da educação, como a formação do cidadão crítico, a capacidade de conviver com as diferenças e de ter uma imagem crítica de si e do outro.

Independente dos motivos pelos quais os estudantes aprendem uma língua estrangeira, a aprendizagem de idiomas que contemple aspectos culturais desperta a consciência sociocultural necessária para a aproximação e o conhecimento de outras culturas. É importante ressaltar que a consciência a que nos referimos é a consciência como representação das atividades mentais do ser humano, o seu modo de pensar e seus processos de cognição. Conforme Ratner (1995, p.16), a consciência “analisa, sintetiza, delibera,

² Isso pode significar o desejo de se identificar com cultura do outro ou de pertencer a ela.

³ Motivação instrumental caracteriza-se pelo desejo de obter, graças ao conhecimento de uma língua estrangeira, um reconhecimento social ou vantagens econômicas.

interpreta, planeja, lembra sente e decide”. É através da consciência que se mantém uma relação direta com o mundo externo, no sentido de processar mentalmente as percepções e concepções sobre o mundo, influenciando na maneira como se irá compreendê-lo e agir nesse mundo. Para Ratner (1995), a linguagem é um importante instrumento para auxiliar no desenvolvimento das nossas funções mentais superiores ligadas à consciência e, nesse contexto, ela passa a ser um instrumento crucial na relação da consciência com o pensamento e da sociedade com a cultura.

No momento atual, em que a globalização aproxima cada vez mais as nações, é importante refletir sobre uma proposta lingüística que promova a conscientização intercultural visando ao desenvolvimento da compreensão, da tolerância e do respeito à diversidade cultural, bem como a aceitação das diferenças do outro. Sendo assim, ao se pensar no papel da cultura na aprendizagem de línguas estrangeiras, pode-se dizer, levando em conta a prática docente, que a língua atua como elemento que permite alcançar a cultura. Em outras palavras, segundo Kramsch (1998), a língua/linguagem é responsável pela criação da cultura que por sua vez e dialeticamente, influencia a linguagem. A partir do que foi exposto anteriormente, far-se-á a seguir uma reflexão sobre a competência intercultural como parte fundamental da competência comunicativa

2.2 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.2.1 Competência Comunicativa

Neste item se fará uma análise sobre o conceito de competência comunicativa e suas subcompetências, como fatores fundamentais que precisam ser considerados quando se ensina cultura em sala de aula.

Segundo Chomsky (1965), a competência lingüística significa conhecimento da língua, ou seja, a consciência das suas estruturas e regras, e o desempenho, o uso real da língua em situações concretas. Em 1966, o antropólogo Dell Hymes (1979) contrapõe o conceito de competência

comunicativa ao conceito de Chomsky, estabelecendo a distinção entre a dicotomia competência/atuação. Para Hymes, a definição proposta por Chomsky não se preocupava com a função social da língua e, sendo assim, foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito competência. Ao acrescentar o termo comunicativo ao termo competência, Hymes estabelece que os componentes e as funções da atividade comunicativa necessitariam ser identificadas etnograficamente para cada comunidade lingüística. Isso quer dizer que o falante demonstrará competência se ele souber se adequar ao para quem, quando, onde e de que maneira falar. Pode-se definir a competência comunicativa então como o conhecimento que permite utilizar a linguagem como instrumento de comunicação em um determinado contexto social, baseado na negociação de significado entre os interlocutores, tanto na comunicação oral como na escrita, com a finalidade de conseguir uma interação bem sucedida.

Um dos modelos mais conhecidos de competência comunicativa é o de Canale e Swain (1980), com a revisão feita por Canale (1983). Os autores oferecem um arcabouço teórico para a competência comunicativa composta por quatro elementos distintivos de conhecimento e habilidade para tal competência:

1. **Competência gramatical:** é a competência lingüística, ou seja, o domínio do código lingüístico.
2. **Competência sociolingüística:** está relacionada com as regras sociais que norteiam o uso da língua e com a compreensão do contexto social onde a língua é usada.
3. **Competência discursiva:** diz respeito à combinação das formas gramaticais com a finalidade de formar um texto coeso.
4. **Competência estratégica:** implica as estratégias que os falantes utilizam diante de dificuldades ou problemas de comunicação verbal ou não-verbal, como: o uso de paráfrases, repetição, hesitação, adivinhação, etc.

Van Ek (1986) amplia esse esquema e distingue seis tipos de competências:

1. Competência discursiva
2. Competência sociolingüística
3. Competência lingüística

4. Competência estratégica
5. Competência sociocultural
6. Competência social

O modelo de Van Ek se diferencia do de Canale&Swain por destacar os aspectos social e sociocultural. Segundo Godoy (2001), o componente sociolingüístico começou a ser considerado como parte da competência comunicativa com a chegada do enfoque socioantropológico direcionado para a pedagogia e para as ciências humanas em geral. A partir daí houve uma mudança de paradigma nas ciências da linguagem e em seu reflexo pedagógico, que é o ensino de línguas maternas e não maternas.

Pelo exposto anteriormente, pode-se observar que considerações acerca do caráter sociolingüístico ou sociocultural da linguagem foram incorporadas à definição da competência comunicativa. Entretanto, a partir dessas considerações, surgem algumas questões. Será que os alunos saberão atuar em uma sociedade num contexto real de uso da língua estrangeira? Será que se está dando a eles um conhecimento que lhes permita demonstrar suas intenções lingüísticas e que lhes permita também entender os propósitos de seus interlocutores ou somente se lhes dão informações culturais distanciadas de suas vivências culturais, necessidades e interesses?

No processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, sob a perspectiva da competência comunicativa, quer-se que os alunos tenham conhecimento sobre a língua e a sociedade estudadas e que esses conhecimentos lhes sirvam para atuar na sociedade ou com os indivíduos que fazem uso da língua (o contexto significante). Segundo Lourdes Miquel e Neuns Sans (1992), o processo de ensino/aprendizagem reivindica uma competência comunicativa. Assim, é necessário abordar a competência intercultural como um componente indissociável desse processo. É importante que o professor, ao ensinar a língua como um processo de comunicação, seja consciente de uma série de práticas sociais e valores culturais que devem ser consideradas. Vive-se hoje numa sociedade globalizada, e é comum perceberem-se situações de impasse na comunicação entre indivíduos de línguas e culturas diferentes. Em vista do que foi debatido acima, o assunto a ser desenvolvido a seguir neste trabalho será a importância de uma abordagem cultural no ensino de línguas.

2.2.2 Competência Intercultural – Comunicação Intercultural

A importância do componente cultural no ensino de línguas estrangeiras é um tema bastante discutido atualmente. Como se pode perceber, a relação entre cultura e língua está cada vez mais explícita devido principalmente à globalização e, também, ao aparecimento e desenvolvimento de novas disciplinas relacionadas à linguagem, como a psicolinguística, a etnolinguística, a sociolinguística e a pragmática. O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras associados ao contexto social, político, econômico e cultural influem de maneira determinante no enfoque e nos métodos de ensino serem adotados. É nesse contexto que a abordagem intercultural para o ensino de línguas passa a ser reconhecida como componente relevante para o ensino /aprendizagem de idiomas.

Nos anos 90, houve a incorporação da competência intercultural ao discurso da didática de língua. Autores como Meyer (1991), Byram e Zárate (1994) (*apud* FERNÁNDEZ, 2004) e Byram e Fleming (2001) demonstram interesse especial nesse aspecto do ensino de línguas. Segundo Byram e Fleming (2001), os modelos de competência comunicativa apresentam, desde Hymes a Van Ek, componentes socioculturais; esses modelos estão baseados em prescrições do que é (ou deveria ser) um falante nativo ideal, mas não atendem exatamente às necessidades⁴ de um aprendiz de língua estrangeira. Para estes autores, a fim de conseguir uma autêntica competência comunicativa, os aprendizes terão que aprender a reconhecer a realidade sociocultural subjacente a todo ato de fala, pois os participantes possuem várias identidades sociais, e essas identidades, por sua vez, estão relacionadas a certos grupos sociais e a suas práticas culturais. Os intercâmbios lingüísticos deverão estar inseridos em um contexto que permita

⁴ As necessidades a que se referem os autores estão relacionadas com o falante intercultural, ou seja, aquele indivíduo que está preparado para enfrentar as situações de choque cultural nas quais têm que compreender as relações entre as culturas, as experiências com outras culturas e as formas de viver e interpretar o mundo. Portanto os modelos de competência comunicativa de Hymes a Van Ek, que apresentam o falante nativo como sendo o ideal e sem a realidade sociocultural subjacente a todo ato de fala, não suprem as necessidades dos aprendizes de língua estrangeira.

identificar todos os componentes de uma situação de comunicação: a relação social e afetiva entre os interlocutores, a finalidade da comunicação, a formalidade ou a informalidade no tratamento dos temas, a adequação no registro empregado, etc.

Segundo Kramsch (2001), tradicionalmente o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras está voltado para a distinção entre falantes nativos e falantes não nativos; os falantes nativos são vistos como modelos ideais a serem seguidos pelos aprendizes, porque são dotados de certa autoridade que está associada à autenticidade e legitimidade no uso da língua, justamente por serem nativos. Mas de qual falante nativo se está falando? Do falante nativo escolarizado, de crianças, trabalhadores rurais, médicos, etc.? Qual modelo deve ser seguido?

A dicotomia entre falante nativo e não nativo gerou várias discussões e fez com que pesquisadores adotassem uma pedagogia mais voltada para um falante intercultural. Segundo Byram e Fleming (2001), o falante intercultural é aquele que conhece uma ou mais culturas e entidades culturais, relacionando-se com pessoas de diferentes culturas e também com o ambiente. É sob essa perspectiva que os autores propõem orientar os estudantes de idiomas estrangeiros para uma formação como falantes interculturais, superando o mito de imitação da suposta perfeição do falante nativo. E, de acordo com essa proposta apresentada por Byram e Fleming (2001), Le Page e Tabouret-Keller (1985, *apud* Byram e Fleming, 2001, p. 33) definem seu conceito de competência intercultural como:

“(...) la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. (...) esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural, que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o a variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales.” (LE PAGE e TABOURET-KELLER, *apud* BYRAM e FLEMING, 2001: 33).

Os conceitos de competência e comunicação intercultural supõem um grande passo no processo de incorporação do componente sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira (E-LE). Autores como Meyer (1991), Byram e Zárate (1994) demonstraram grande interesse por esse aspecto do ensino de idiomas e, centrados nele, desenvolveram estudos

pioneiros. O modelo de comunicação intercultural, segundo Byram e Fleming (2001), parte de um marco teórico baseado nos seguintes aspectos:

- a integração da aprendizagem lingüística e cultural para facilitar a comunicação

- a comparação dos alunos com indivíduos de outras culturas para estimular o questionamento (crítico) da cultura central na qual estão socializados;

- uma mudança de perspectiva que emprega procedimentos psicológicos de socialização;

- preparação dos alunos para encontros e comunicação com culturas e sociedades diferentes.

Byram (2001) estabelece o conceito de competência intercultural baseado no modelo de Van Ek (1984), especialmente no que diz respeito às competências estratégica, sociolingüística e sociocultural. A comunicação intercultural está, portanto, vinculada à idéia de identidade e interação. Segundo essa perspectiva, o falante intercultural é aquele que, consciente de suas identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm dessas, é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua alvo, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, aceitá-las e valorizá-las.

Até o momento, a presente análise focalizou a abordagem no aluno de língua estrangeira, mas não se pode esquecer do professor, que é uma das peças-chave desse processo. A potencialização do desenvolvimento de idiomas pelos alunos como falantes interculturais implica que os professores de línguas estejam dispostos a embarcar nessa viagem de descobrimentos para a qual nem sempre estão preparados e que, evidentemente, os obriga a repensar os conceitos e pressupostos que os tornarão agentes de intermediação. É nesse sentido que, quando se ensina a língua associada à cultura, tem-se que ensiná-la tal como se manifesta na linguagem verbal, ou seja: “confrontar os estudantes com os significados associados com os usos específicos das palavras, e não com idéias e crenças abstratas”. (Kramsch, apud Byram e Fleming, 2001:37).

O desenvolvimento da competência de comunicação intercultural depende de uma mudança de atitudes por parte do professor, que não poderá

seguir adiante se não levar em conta os valores interculturais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do aluno intercultural. Segundo Edelhoff (1987, apud Byram, e Fleming, 2001, p.255), os professores interculturais deveriam ter, idealmente, as características relacionadas, de acordo com as habilidades explicitadas abaixo:

ATITUDES

1. Ser aluno/professor internacional e intercultural. Estar disposto a perguntar a outras pessoas sobre a visão que outros possuem dele e estar também abertos a novas experiências e acordos, ou seja, ser um mediador.
2. Ser mais um intérprete social e intercultural que um embaixador.

CONHECIMENTOS

1. Estar interado sobre a história e cultura da língua alvo que vem ensinando e, do mesmo modo, preocupar-se em estudar mais a cultura do seu próprio país, além de procurar saber como essa cultura é percebida no estrangeiro.
2. Saber transmitir seus conhecimentos, aplicando-os a diferentes situações de aprendizagem.
3. Estar atento às más interpretações do idioma e saber como evitá-las.

DESTREZAS

1. Saber direcionar, com especial habilidade, as destrezas de comunicação encaminhadas à negociação em diferentes contextos, tanto na sala de aula quanto fora dela.
2. Devem dominar e aperfeiçoar destrezas textuais, ou seja, a capacidade para processar informação autêntica em diversos tipos de meios (escritos, orais e audiovisuais).
3. Fomentar em sala de aula uma aprendizagem baseada na experiência, no experimento e na negociação.

O ensino da cultura e dos diferentes fatores socioculturais, a partir de uma perspectiva intercultural, promoverá atitudes positivas e respeitadas entre os alunos, tais como a aceitação das diferenças, a tolerância e o respeito de um para com o outro. Igualmente, facilitará a eliminação dos estereótipos

culturais muito freqüentes em todas as comunidades e, com isso, a promoção da compreensão de outras culturas.

Quanto à aprendizagem do idioma, a intenção é a de ajudar o aluno a comunicar-se de forma eficaz em situações de intercâmbio comunicativo contextualizado. O ensino da cultura faz com que o aluno desenvolva as estratégias necessárias para atuar socialmente na cultura da língua alvo. Além disso, não há dúvidas de que a somatória de todos esses fatores fará com que o indivíduo se sinta mais próximo da comunidade de falantes da outra língua, aumentando consideravelmente, por conseguinte, a sua motivação para continuar o processo de aprendizagem e aperfeiçoá-lo. Assim, abordar a questão do ensino/aprendizagem da cultura, ou melhor, o ensino/aprendizagem da língua como cultura, insere-se no contexto da assunção pelos pesquisadores e professores de uma postura crítica diante da sua prática. Desse modo, eles reconhecerão o indivíduo, seja ele aluno ou professor, dentro do contexto no qual vive, age e interage com os outros, com os seus modos particulares de interpretar o mundo à sua volta.

É oportuno ressaltar aqui que o Marco Europeu de Referência para a aprendizagem, ensino e avaliação das línguas faz parte do projeto geral de política lingüística do conselho da Europa e tem como objetivo principal unificar as diretrizes para a aprendizagem e ensino de línguas dentro do contexto europeu. O Marco Europeu centra-se na idéia de que o aluno é o responsável pela sua aprendizagem e que seus interesses particulares, seus conhecimentos gerais e sua percepção de mundo sempre devem estar em primeiro plano. Em seu capítulo 5, estabelece uma distinção entre dois grandes grupos de competências que entrariam em jogo em toda a comunicação: competências gerais e competências especificamente lingüísticas. Nas competências gerais é onde se encontram as competências que fazem referência de maneira mais direta à dimensão intercultural; essas se subdividem em quatro subcompetências: conhecimento declarativo, *o saber*; destrezas e habilidade, *o saber fazer*; competência existencial, *o saber ser*, e, por último, *o saber aprender*. Dessas subcompetências, são as duas primeiras que mantêm um vínculo mais estreito com a dimensão intercultural. Assim, dentro do conhecimento declarativo, *o saber*, se incluem também o conhecimento de mundo ou cultura geral, o saber sociocultural e a tomada de

consciência intercultural, enquanto que as destrezas e habilidades interculturais correspondem ao *saber fazer*. Percebe-se que as competências estabelecidas pelo Marco Comum têm como meta principal converter os aprendizes em mediadores interculturais, capazes de conviver em contextos multiculturais e, dessa maneira, evitar os estereótipos que geralmente acompanham a percepção do outro.

Como se pode observar, o Marco de Referencia Europeu (Instituto Cervantes 2002) especifica que o modelo do falante nativo deixa de ser válido, pois a finalidade desejada é desenvolver nos aprendizes uma competência plurilíngüe e pluricultural⁵. Isso não quer dizer que existe um conjunto de competências diferenciadas, mas uma única competência complexa da qual o falante se utiliza para seus intercâmbios comunicativos. Sendo assim, um enfoque intercultural para o ensino de idiomas estabelece, como um dos seus principais objetivos, promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos aprendizes e de seu sentimento de identidade como resposta à enriquecedora experiência que supõe o encontro com a alteridade nos âmbitos da língua e da cultura.

⁵ A competência plurilíngüe e pluricultural faz referência à capacidade de utilizar as línguas para fins comunicativos e de participar de uma relação intercultural em que uma pessoa, como agente social, domina – com diferente grau – várias línguas e possui experiência de várias culturas. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. P. 167

3 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

**"El lenguaje no lo hace el poder, no lo hace la Academia (Real Española), no lo hace la Iglesia, no lo hacen los escritores. Lo hacen los cazadores, los pescadores, los campesinos, los caballeros, es el lenguaje del alba, es el lenguaje de la noche, hay que acudir a las bases donde se forma la lengua".
(Jorge Luis Borges)**

3.1 O ESPANHOL NO BRASIL – PANORAMA HISTÓRICO

Na década de 40, o idioma espanhol aparece nos currículos escolares como área do conhecimento ou disciplina escolar. De acordo com Kulikowski (2000), a língua espanhola entra na história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil numa época em que os idiomas vigentes eram o francês e o inglês. Foi identificado como um idioma de autores consagrados e, ao mesmo tempo, como língua de um povo que havia participado da história ocidental com episódios gloriosos e de grandes conquistas. A partir desse momento, o espanhol estava apto a figurar como disciplina obrigatória juntamente com o francês e o inglês. Entretanto, na década de 60, com as reformas ocorridas no sistema educativo brasileiro e com a ascensão da língua inglesa como LE, essa ganha prestígio no cenário mundial enquanto que o espanhol e o francês perderam terreno. Pennycook (1994).

No início dos anos 80, o ensino de inglês era um fato, havia um “monolingüismo”. Apesar da hegemonia do inglês, o ensino de espanhol no Brasil nunca foi extinto. Segundo Almeida Filho (1995), quando vieram as primeiras medidas para reativação do ensino de espanhol, na metade dos anos 80, através da criação de centros públicos de ensino de línguas (53 só no Estado de São Paulo), a infra-estrutura universitária de formação de professores existia em muitas universidades do país.

A redemocratização da América Latina tornou alguns países promissores consumidores do mercado mundial. Com o advento do Mercosul, a língua espanhola no Brasil, a partir dos anos 90, começou a ser oferecida nas escolas públicas e particulares como disciplina obrigatória ou opcional. O

processo de reconhecimento da língua espanhola como disciplina escolar acompanhou tendências mundiais de valorização do idioma. Picanço (2003). Posteriormente à assinatura do Tratado de Assunção, o protocolo de Ouro Preto, assinado pelos quatro países, em 1994, reconheceu a personalidade jurídica de direito internacional do bloco. Ademais, há um grupo de trabalho conjunto do MERCOSUL ocupado com as políticas lingüísticas. Em reunião realizada em março de 2000, representantes dos quatro países discutiram sobre a inclusão do espanhol e do português no currículo escolar dos países membros. A partir desse momento, não restam dúvidas de que o Mercosul criou muitas expectativas socioeconômicas, segundo demonstra o informe do Senador José Fogaça, de 1998:

“É útil recordar que o processo de globalização da economia, que caracteriza o mundo contemporâneo, está exigindo dos países a adoção de medidas que favoreçam sua inserção. De forma positiva, no contexto internacional, na América Latina, o Acordo de Constituição de um Mercado Comum do Sul – Mercosul, marca um começo que anima a integração dos países, com o objetivo de conjugar os esforços e de conquistar um espaço promissor no novo cenário econômico internacional. O êxito do MERCOSUL, não obstante, requer um esforço progressivo para fazer possível uma maior aproximação e entendimento entre os países membros. Neste sentido, o domínio de um idioma comum é de fundamental importância.” (Diário do Senado Federal, 9-98:12.711).

O informe do Senador Fogaça comunica a importância do idioma espanhol como facilitador das relações comerciais ou culturais, como também a sua importância no processo de integração e formação de uma comunidade “latino-americana”. Em 1998, o senado aprova um projeto de lei no qual o ensino de espanhol deveria ser obrigatório nos currículos em todos os centros de Ensino Secundário, em todos os estados componentes da República. Segundo Fernández (2005), atualmente o ensino do espanhol passa por um momento favorável, e, independente ou não da obrigatoriedade do ensino dessa língua, as autoridades brasileiras, responsáveis pelas leis educacionais, deveriam se conscientizar da força da demanda do espanhol e da necessidade de satisfazer as exigências do Mercosul. No dia 05 de agosto de 2005, o Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, assina a lei nº11.161 que obriga o ensino do espanhol no Brasil (Anexo 1).

É nesse contexto que se pode salientar que a aprendizagem do idioma espanhol no Brasil deixou de ser um luxo intelectual e passou a ser uma necessidade. Segundo Sedycias (2005), a globalização e as privatizações ocorridas na América Latina nos últimos anos são um alerta para os profissionais de todas as áreas para que procurem adquirir o mais rápido possível a capacidade de comunicação em diferentes idiomas. No caso do Mercosul, se se quiser manter boas relações com nossos vizinhos e interagir devidamente com esse gigantesco mercado, ter-se-á que aprender a língua e a cultura dos nossos vizinhos hispano-americanos. Segundo Fernández (2005), o crescimento e a procura pelo idioma espanhol se deram devido a três fatos notáveis, a saber: a criação do Mercosul, em 1991, a instalação de grandes empresas espanholas, reforçando os laços comerciais entre o Brasil e Espanha, e sobretudo o peso da cultura hispânica em geral.

Em 1991, os ministros da educação do Mercosul assinaram um protocolo de intenções (ver anexo 2), no qual se comprometiam a implantar o ensino do espanhol e do português nas instituições, em diferentes níveis de ensino, bem como a admissão de títulos para o exercício docente que permita fortalecer o ensino dos idiomas oficiais do Mercosul – português e espanhol – em instituições educacionais da região.

No sistema educativo brasileiro, o ensino de línguas estrangeiras aparece na lei 9394/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). A LDB em vigor propõe o ensino de línguas estrangeiras de forma obrigatória para o ensino fundamental e médio. Com relação ao ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, no ensino médio, as Orientações Curriculares/2006⁶ propõem diretrizes de caráter minimamente regulador. Dentre elas, destacam-se a preocupação com a heterogeneidade da língua espanhola e a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante. Então, como ensinar essa língua tão heterogênea sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-la a puras amostragens sem qualquer reflexão? Segundo Bugel (1998),

⁶ Documento elaborado pelo Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica – Brasília/2006. É importante destacar que as premissas citadas nas orientações curriculares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser – também são referidas no Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (capítulo2).

a proposta de um ensino pluricêntrico da língua espanhola obriga a repensar a questão dos materiais didáticos, que atualmente apontam somente para uma direção: o “centro” peninsular. A autora propõe um exercício mais realista, em termos sociolingüísticos, pois certamente será mais enriquecedor e permitirá pôr em prática todas as possibilidades da língua espanhola.

Segundo as orientações curriculares, a variedade a ser ensinada pelo professor é aquela pela qual ele optou, portanto essa deve ser a modalidade fundamental para expressar-se em sala de aula ou fora dela. Entretanto, o professor tem o dever de mostrar aos alunos que existem outras variedades, tão ricas e válidas quanto a dele e, dentro do possível, criar aproximação a elas derrubando estereótipos e preconceitos. Outra questão levantada pelas orientações curriculares é sobre o que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor. As orientações dadas nesse caso sugerem que o estudante não deve ter no livro didático o único *input* da língua e cultura estrangeiras e que, na prática, as variedades lingüísticas do professor e do livro podem ser uma excelente oportunidade de trabalhar as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia.

3.1.1 A hegemonia do espanhol peninsular – A Espanha como modelo

Embora o Mercosul tenha sido o maior responsável pelo interesse na língua espanhola por parte dos brasileiros, paradoxalmente, o ponto de referência para o ensino desse idioma continua sendo a península como parâmetro lingüístico e cultural. As editoras espanholas dominam o mercado brasileiro e, conseqüentemente, os materiais didáticos peninsulares predominam nas instituições de ensino. Segundo Camargos (2003), isso se deve a dois fatos: primeiro, à ausência de uma política clara e eficiente de difusão lingüístico-cultural entre os países componentes do Mercosul, o que gerou a ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos locais; segundo, à existência dessa mesma política na Espanha, política essa que se materializou quando a Espanha criou o Instituto Cervantes⁷, órgão com sede em Madrid e com filiais em vários países. Esse

⁷ Instituição pública criada na Espanha em 1991 para promover o ensino da língua espanhola e para difusão da cultura espanhola e hispano-americana.

centro oferece vários cursos, dentre eles, destaca-se o curso para a formação de professores de espanhol. Entretanto, essa oferta traz algumas implicações para ensino de espanhol no Brasil, uma vez que, segundo Bugel (1998), essa instituição propõe pelo mundo afora o ensino de uma variante como espanhol padrão, a variante peninsular. Sendo assim, professores falantes e usuários nativos de outras variantes que ensinam a variante peninsular, em algum momento, com maior ou menor grau de consciência e em diferentes medidas, qualificam como inferiores a sua própria variante ao compará-la com a ibérica, proposta como padrão nos livros didáticos e materiais complementares para o ensino de espanhol no Brasil.

É nesse contexto que a variante peninsular é tida como “modelo”, por ser apresentada como “espanhol padrão culto”. É interessante assinalar que tanto professores brasileiros e hispanofalantes da América Latina como alunos brasileiros são influenciados pelo discurso hegemônico do espanhol peninsular. Da mesma forma o é também a maioria dos brasileiros que tendem a classificar o espanhol peninsular como “puro”, “culto”, “mais correto”. Santos (2002, 2005). Para ilustrar o que foi dito, cito a experiência de colegas meus, professores de espanhol, falantes nativos da América Latina, que mudam seu discurso em sala de aula em prol do discurso hegemônico do espanhol peninsular, temendo serem repreendidos por aqueles que acreditam que a língua espanhola é representada somente pela variante de prestígio.

É importante destacar que a preferência pelo espanhol peninsular pela maior parte de professores e aprendizes da língua espanhola pode ser explicada por um sentimento de inferioridade sobre o qual discorre Bagno (2002), ao falar sobre o preconceito lingüístico em relação ao português brasileiro. Ele afirma que muitos brasileiros assumem preconceito negativo em relação à sua língua diante das outras, defendendo sempre a língua da metrópole contra a língua da ex-colônia, por conta do desejo de se aproximar, o máximo possível, do cultuado padrão ideal que é a Europa. De acordo com esse mesmo autor, os brasileiros carregam a crença de que falam mal o português porque foram colonizados pela classe baixa vinda da metrópole. Analogamente, segundo Domínguez (1992), o mesmo sentimento permanece nos falantes hispanófonos latino-americanos com relação à colonização espanhola na América. Considerando o que foi dito até agora, vale a pena

retomar um pouco da história sobre a colonização espanhola na América latina, pois muito se deve à chegada dos espanhóis em terras latino-americanas a situação atual do idioma espanhol peninsular como referência primeira da língua espanhola.

Os colonizadores espanhóis, ao chegarem ao Novo Mundo, encontraram muitos fenômenos até então desconhecidos para os europeus. Dentre eles, uma rica fauna, inúmeras tribos indígenas e ambiente diversificado. Segundo Del Valle (2004), quando Colombo chegou à América em 1492, o idioma espanhol já se encontrava consolidado na Península por razões históricas. Essas razões contribuíram para que o castelhano⁸ se configurasse aí de maneira mais sólida e mais rápida que os outros dialetos românicos falados na Espanha. Entretanto, o encontro dos colonizadores espanhóis com a diversidade lingüística e cultural presente na América resultou na aparição de americanismos, fruto das crescentes diferenças entre o espanhol peninsular e o americano, principalmente pela diversificação existente no espanhol americano.

Após as independências latino-americanas, a Espanha tentou preservar o vínculo com as velhas colônias por meio das relações diplomáticas culturais, procurando preparar o terreno para um futuro relacionamento comercial e, além disso, promover a imagem de uma civilização hispânica com raízes no país ibérico e com extensão nas Américas. A partir desse momento, as novas nações latino-americanas iniciam um movimento de construção nacional. Dentre as ações nesse sentido, destaca-se o questionamento de lingüistas e intelectuais de uma ou outra parte do atlântico sobre o futuro do espanhol e sua unidade. Para os intelectuais latino-americanos envolvidos no processo de desenvolvimento nacional, o controle da língua (sua seleção, elaboração e codificação), o estabelecimento e a aceitação do idioma eram conseqüências naturais da independência. Para os intelectuais envolvidos na criação da Espanha moderna, manter o controle sobre o mesmo processo de desenvolvimento nacional latino-americano era necessário para demonstrar a

⁸ Castelhana é outra denominação dada ao espanhol. Provém da região de Castilha, na Espanha. Historicamente, Castilha se consolidou como monarquia graças ao domínio que exerceu sobre os reinos vizinhos. A partir desse momento, tornou-se sinônimo da expansão do castelhano. Convertida em uma grande nação, necessitou de uma forma lingüística comum.

viabilidade da Espanha como nação, já que essa necessitava elevar a sua imagem tanto no cenário nacional como internacional. Para isso, era de suma importância ganhar a lealdade de suas velhas colônias. É importante ressaltar aqui que essa batalha de idiomas ocorreu também dentro do território nacional espanhol com os movimentos regionalistas catalão, galego e basco. Entretanto, não se deterá nesse aspecto por se julgar não ser relevante para a proposta desta pesquisa.

Com a intenção de preservar a homogeneidade da língua espanhola, foi fundada na Espanha, em 1713, a Real Academia Espanhola, com o objetivo de “*fijar voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza*”. (RAE), segundo o estabelecido pelo artigo primeiro de seus Estatutos, “*tiene como misión principal velar porque los cambios que experimente la Lengua Española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico*”. (RAE) Nessa época, segundo Berenblum (2003, p.48) o castelhano passa a ser a “norma de prestígio e autoridade que servirá de modelo, principalmente aos grupos letrados e elites dirigentes das diversas colônias”. Atualmente, a Real Academia Espanhola (RAE) continua ditando as regras para o ensino/aprendizagem do idioma espanhol em todas as “Academias Nacionais” da língua espanhola.

Segundo Taboada (2001), a RAE é o resultado de uma práxis concreta de imperialismo econômico, social, cultural, religioso e lingüístico realizado num campo experimental de milhares de hispanofalantes. A autora afirma que o paradigma que define a função⁹ da RAE se apóia em dois eixos: desterrar tudo o aquilo que atenta contra a homogeneidade da língua e impor uma norma que mantenha incólume a ideologia imperial e, para isso, exercer o poder de controle e policiamento não somente sobre os atos mas também – porque essa é a garantia que permite a todo sistema de dominação perdurar mais eficazmente – sobre as mentes, sobre as representações, formas de pensar, sentir e sentir-se. Tudo o que vem sendo dito explica, de uma maneira ou de outra, porque a variante peninsular é considerada referência para o ensino de espanhol. Além das razões históricas e culturais, é importante ressaltar que

⁹ Função da RAE: Limpar, purificar e fixar

fatores socioeconômicos¹⁰ também contribuíram para a formação de opiniões no *sense comum* em relação à preferência pela variante peninsular. Os investimentos espanhóis em território brasileiro estão amparados pelos acordos¹¹ (ver anexo 3, 4 e 5) assinados entre Brasil e Espanha, conforme informações obtidas na página oficial do ministério das relações exteriores.

Segundo a professora e pesquisadora argentina Maite Celada, da Universidade de São Paulo, em informativo¹² sobre a língua espanhola publicado na Internet, a forma politicamente incorreta, em diversas instâncias da sociedade espanhola, de como é tratada a expansão do espanhol pelo mundo está vinculada principalmente a uma perspectiva econômica. Prova disso é o convenio firmado entre o Banco Santander e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para formação de professores em exercício *independente* (grifo meu) da disciplina que ministram. De acordo com Emilio Botín (2006)¹³, presidente do Banco Santander, o idioma espanhol é “*un tesoro generador de riquezas y desarrollo*” e é assim definido por ele: “*un activo estratégico con creciente influencia por el mundo*”. Celada comenta que o referido presidente do banco Santander, durante a assinatura do convênio, tratou o Brasil e aos seus 170 milhões de habitantes como um mercado promissor, salientando que os latino-americanos não possuem memória metálica. Com a implementação da Lei 11.161, o Brasil necessitará, até 2010,

¹⁰ A Espanha ocupa o segundo lugar no *ranking* dos investimentos no Brasil. Em 15 anos, somaram Us\$ 18,5 bilhões com a entrada de grandes companhias espanholas, como Telefônica, Banco Santander e Endesa, e querem dar-lhes continuidade, agora, por meio de pequenas e médias empresas. (Dados obtidos na Gazeta mercantil (06/07/2006) – sítio: www.capitalderisco.gov.br)

¹¹ Entre os acordos assinados entre Brasil e Espanha, destacam-se o Acordo Cultural (anexo 3) e o Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha (Anexo 4), e o Memorando de entendimento no âmbito educacional entre o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil e o Ministério da Educação e Ciência do Reino da Espanha. (Anexo 5), por fazerem referência ao ensino da língua espanhola no Brasil.

¹² Addenda & Corrigenda-Portal Informativo.
http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2006/110401_la_impudorosa_ansia_del_espa%C3%B1ol.

¹³ Artigo publicado na página eletrônica:
http://www.cincodias.com/articulo/Sentidos/Banco/Santander/ensena/hablar/espanol/Brasil/cd_scdi/2006- El Banco Santander enseña a hablar español en Brasil

de um contingente de mais de 26 mil professores de espanhol nas escolas públicas de ensino médio. De acordo com dados da Secretaria de Educação Básica, atualmente o país já conta com mais de 12 mil professores aptos a ensinar a língua espanhola nas escolas. Essa situação, entre tantas outras, vem a comprovar que o ensino da língua espanhola tornou-se uma forte moeda para o mercado internacional.

Certamente o Estado Espanhol e o Governo brasileiro não estão preocupados com a qualidade da formação dos professores. Recentemente os professores de espanhol das universidades públicas de São Paulo iniciaram uma batalha¹⁴ para impedir que um curso via Internet, o “Oye”¹⁵, que foi criado para capacitar professores da rede pública, fosse reconhecido e equiparado com o de formação do profissional em faculdades de Letras.

Considerando o que foi exposto anteriormente, acredita-se, por um lado, que a hegemonia do espanhol peninsular no Brasil se dá principalmente pela própria história da dominação espanhola na América latina, e a Espanha, a partir disso, passa a institucionalizar o seu “poder” ao longo dos séculos. Por outro lado, existe forte presença do país ibérico no mercado econômico brasileiro com investimentos que fomentam o ensino da língua espanhola. Sendo assim, a proposta deste estudo é que futuros pesquisadores, professores e estudantes de espanhol reflitam sobre essa hegemonia do espanhol peninsular. Não se pretende criticar essa variante de prestígio; nossa intenção é desmistificar a idéia de legitimidade de uma única variante, ou seja, de que não existem usos e falantes melhores que outros.

¹⁴ Os participantes do “I Fórum de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – Formação de professores: demandas e desmandos” debateram sobre as atuais necessidades da área e sobre os riscos dos cursos alternativos para habilitação de professores, entre outros. Os professores saíram em defesa da qualidade do ensino da língua espanhola e apresentaram publicamente uma pauta de reivindicações ao poder Público do Estado de São Paulo e ao Poder Público Nacional. Dentre as exigências, a mais importante é a suspensão do curso a distancia para habilitação de professores de espanhol, sob a alegação de que formar professores é tarefa da Universidade.

¹⁵ Curso de capacitação de professores – realizado a distância – que utiliza a metodologia do Instituto Cervantes, em parceria com o Univesia e universidades Paulistas, como a USP, a Unicamp e a Unesp. Para a aprendizagem da língua espanhola e a metodologia do ensino dessa língua, o curso soma um total de 600 horas. (Dados obtidos no sítio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2006/2006_06_09.asp)

3.1.2 As variantes lingüísticas do espanhol – algumas considerações

Como se sabe, a variante lingüística é fruto da relação entre língua e sociedade. Quando se fala em variantes lingüísticas, mais especificamente da língua espanhola, tem que se considerar qual a variante a que se está referindo: a mexicana, ou a colombiana, ou a argentina? E se se considerarem as duas últimas, qual é a argentina e qual é a colombiana? Essa é uma realidade que professores e alunos de espanhol têm que enfrentar. Frequentemente professores de espanhol ouvem perguntas deste tipo: “está correto pronunciar assim? Na Espanha é diferente; e, se eu falar com a variante argentina, serei entendido na Espanha ou em outros países hispanofalantes?”

Ao se falar das variantes lingüísticas do espanhol, não se pode pensar em uma unidade lingüística, tem-se um conjunto de variantes de ordem fonética, morfossintática, léxico-semântica e até pragmática que compõe as variantes peninsulares e americanas. Deve-se considerar que se trata de um conjunto de numerosas variantes nacionais e dialetais e não de uma língua homogênea falada por todos os hispanofalantes. O território hispanófono é tão extenso que não parece difícil pensar em um mosaico lingüístico. O espanhol é o idioma oficial de 20 países; estima-se que mais de 500 milhões de pessoas falem o espanhol no mundo. Sendo assim, fatores como o número de falantes, o extenso território do espanhol e a diversidade social permitem que se produzam diferenças na pronúncia, na gramática e no vocabulário.

A Espanha tem como idioma oficial o espanhol, ou castelhano, e mais três línguas co-oficiais: o catalão, o galego e o euskera, ou vascuense. Além das línguas oficiais, existe uma diversidade de dialetos em diferentes zonas geográficas. Segundo Zamora (1972), pode-se dividir o território espanhol, segundo as diferentes características lingüísticas, em peninsular do norte e peninsular do sul. A fala peninsular possui algumas características comuns, como, por exemplo, a utilização do pronome pessoal *vosotros*; o “d” final se pronuncia como um “z” [berðaθ # berðað]¹⁶; o “g” e o “j” são fricativas uvulares,

¹⁶ (verdaz # verdad)

velares ou faríngeas (jején / [xexén/ # hehén]¹⁷. As principais características lingüísticas da região peninsular do norte são: o “ce”, “ci” e “z” com a pronúncia interdental semelhante à do *th* em inglês (zigzag / [θiyθay/ # /siysáy]¹⁸; o “s” final tem pronúncia apical palatalizada: [loš θapatoš # los zapatos]. Na região peninsular do sul temos o “d” intervocálico não é pronunciado: [kansao# kansaðo]¹⁹; o “s” final não se pronuncia: [**lo sapato** # los θapatoš], ou, então, se pronuncia como aspirado: [loh sapatoh]. É importante observar que da região peninsular do sul, o andaluz é, sem dúvida, o dialeto mais rico e que maior incidência teve no enriquecimento da língua espanhola e hispano-americana.

O espanhol da América é um fenômeno de grandes dimensões por sua variedade de territórios. Segundo Lipski (2004), é importante, ao se estudar o espanhol da América, considerar que os conquistadores eram de diferentes províncias espanholas. As principais características do castelhano da América se encontram, na península ibérica, nas regiões das Ilhas Canárias, da Andaluzia e da Galícia. Na Espanha, existe a crença de que o espanhol americano é homogêneo, e da mesma maneira pensam os americanos a respeito do espanhol da Espanha. O desconhecimento dos detalhes das variações dialetais por ambas as partes é fator gerador de estereótipos. Quando falantes das variantes peninsular e americana se encontram, ficam assombrados por não reconhecerem a origem do “outro”. Esses problemas de percepção deixam evidente a necessidade de se aprender mais sobre o espanhol da América.

Segundo Zamora (1967), em 1492, com a chegada de Colombo a América, o idioma espanhol já se encontrava consolidado na Península, o que é questionado por Lipski (2004). Na América pré-hispânica havia um conglomerado de povos e línguas diferentes que se articularam politicamente como parte do império espanhol. Alguns pesquisadores acreditam que o continente americano, por sua diversidade idiomática, é o mais fragmentado

¹⁷ (jején / xexén/ # hehén/)

¹⁸ (zigzag / thigthág / # /sigság)

¹⁹ cansao# cansado

lingüísticamente; possui cerca de 123 famílias de línguas, muitas das quais possuem, por sua vez, dezenas ou centenas de línguas ou dialetos. Da esfera de influência das línguas indígenas, as mais importantes são: o náhuatl, taíno, maya, quéchuá, aimara, guaraní e o mapuche. A atuação da Igreja na contribuição da expansão do espanhol na América também foi muito importante. Os franciscanos e jesuítas evangelizavam e educavam as crianças e jovens de diferentes povos, construindo, para isso, escolas e igrejas em todo o continente. A hispanização da América começou a desenvolver-se somente através da convivência entre os espanhóis e índios, da catequese e sobretudo da mestiçagem.

Seria extremamente difícil expor as características do espanhol americano em poucas páginas devido à complexidade do tema. Assim, optou-se por enumerar, de maneira generalizada, os seus principais traços segundo estudos realizados por Lipski (2004), Alonso (1967) e Zamora (1967).

Aspectos fonológicos

-O seseo (o z pronunciado como [s]) e o yeísmo (o ll pronunciado como [j] e suas variantes), são características consonantais consideradas como andaluzas.

-As características vocálicas mais usuais são: a ditongação de hiatos ([dioro]/[djoro] ‘de oro’, [tiatro]/[tjatro] “teatro”) e são utilizadas principalmente na fala coloquial.

-A aspiração do /s/ é muito generalizada em todo território hispano-americano, principalmente nas zonas costeiras (este = [ehte], mosca= [mohka]).

-A pronúncia do /j/ como /h/ aspirado: mujer = [muher]

-Redução dos grupos consonantais: doctor = [dotor]; digno = [dino]. Esse fenômeno ocorre também em partes da península.

- Troca mútua de /r/ e /l/: pierna = [pielna]/[pjelna]; soldado = [sorðao] (principalmente na região caribenha) .

- Freqüente mudança de acento: país = páis; maíz = máiz

Todas as características acima são comuns ao dialeto andaluz, que exerceu forte influencia no descobrimento da América.

Aspectos morfossintáticos

- O pronome pessoal *vosotros* não é utilizado habitualmente, salvo com valor retórico – em sermões ou discursos muito específicos –; em seu lugar predomina o uso de *ustedes*.

- O *voseo*, uso do pronome *vos* no lugar de *tú* e de *ti* na Argentina, Uruguai, Paraguai, América Central e no estado de Chiapas no México. O uso de *vos* provém de uma mudança ocorrida no castelhano da Espanha, em 1500. O *tú* era usado como pronome de tratamento informal. Para o tratamento formal, se usava o *vos*, que posteriormente foi substituído por *vuestra-merced*, do qual se originou o atual *usted*. Na Espanha, o uso de *vos* caiu em desuso e foi substituído pela forma *tú/vosotros – usted/ustedes*. O sistema americano do uso de *voseo* pode ser visto da seguinte maneira:

SINGULAR informal: *vos, te, tu tuyo*

formal: *usted*

PLURAL: *ustedes*, para tratamento formal e informal.

- *Loísmo*: uso de “*lo*” como objeto direto, acusativo, para pessoa singular masculina, e o uso de “*le*” como dativo. Na Espanha, se admite o uso de “*le*” no lugar de *lo*.

- O uso corrente de aumentativos e diminutivos, inclusive nos advérbios: *platita, suavecito, prontito, corriendito, ahorita*.

- Uso do *pretérito perfecto simple* ou indefinido no lugar do *pretérito perfecto compuesto*: *lo hice* em vez de *lo he hecho*.

- Uso de verbos de movimento na forma reflexiva: *venirse, entrarse*.

Aspectos léxicos

A formação do léxico em espanhol teve a sua maior contribuição feita pelas línguas indígenas. A fonte mais antiga é a do *arauaco*. Algumas palavras dessa origem foram difundidas nas línguas modernas: *canoa, piragua, cacique, tabaco, batata, yuca* (mandioca), entre outras.

Na América, alguns itens lexicais arcaizados foram conservados, enquanto que na península já estão fora de uso. Algumas dessas palavras são: *apearse* (hospedar-se), *bravo* (aborrecido), *frazada* (manta), *día lunes, día martes, lindo* (bonito), *pollera* (saia), etc. No espanhol da América existem

variações lingüísticas denominadas americanismos. Alguns são exclusivos de determinadas regiões, como Argentina, México, América Central e área Platina. Os demais americanismos consideram-se gerais. Palavras como: *arveja* = *guisante* (ervilha); *cadete* = *aprendiz* (de comércio), Argentina = *office boy* (bóii); *coger* vulg = *copular*, *fornicar*; *papaya* (México, América Central) = *mamón* (mamão); *choclo* = *maíz tierno* (milho verde); *chancho* = *cerdo*, *puerco* (porco) são exemplos de americanismos, entre tantas outras.

Como foi dito anteriormente, devido à complexidade do tema, apresentaram-se resumidamente algumas diferenças entre o espanhol peninsular e o americano. Apesar das diferenças existentes, não há dificuldades de entendimento entre os falantes da língua espanhola na comunicação oral e tampouco na escrita, onde a uniformidade é quase absoluta. Essas diferenças não resultam em uma separação absoluta da língua espanhola em espanhol americano e peninsular.

3.1.3 As políticas lingüísticas e o ensino de espanhol no Brasil

A seguir, se fará uma breve exposição sobre as políticas lingüísticas vigentes na Espanha que regem o ensino da língua espanhola no Brasil e nos demais países hispanofalantes. Entretanto, não se pode deixar de apontar a escassez de bibliografias nessa área.

A política e planificação lingüística são processos que um Estado utiliza para exercer influência nos usos lingüísticos de seus habitantes e também para expandir suas influências fora de fronteiras. A planificação lingüística atua sobre o *corpus* e o *status* de uma língua, ou seja, sobre seu aspecto formal e sobre sua relação com os agentes sociais. Atualmente as grandes linhas da política lingüística brasileira apóiam-se em dois eixos principais: a promoção da língua portuguesa e o ensino de espanhol como língua estrangeira no sistema de ensino.

As políticas lingüísticas vigentes para o ensino de espanhol no Brasil e para os demais países da América latina são baseadas nos modelos lingüísticos instituídos desde a conquista e colonização da América.

A política lingüística espanhola, desde o aparecimento da sua primeira gramática²⁰ e a criação da Real Academia Espanhola (RAE), tem sido orientada para a planificação lingüística do *corpus* e *status* do espanhol²¹ com o objetivo de expandir e construir uma identidade dos territórios de fala hispânica. Como parte da planificação lingüística, os manuais de gramática são instrumentos reprodutores da norma lingüística e estão estreitamente vinculados a uma instituição educativa. Sendo assim, esses manuais são uma das principais vias pelas quais as políticas lingüísticas chegam à comunidade. Em 1711, a RAE publica a sua primeira gramática, com a intenção de estabelecer uma norma lingüística que sirva de modelo para todos os falantes. A partir desse momento, a RAE passa a ser a instituição oficial que “*Limpia, fija y da esplendor*”²² à língua. Atualmente, a RAE possui várias obras²³ acadêmicas publicadas que tem a missão de evitar que as mudanças ocorridas na língua espanhola, em sua constante adaptação às necessidades de seus falantes, quebrem a unidade que se mantém em todo o âmbito hispânico.

Além das publicações de obras normativas da língua espanhola, a RAE criou um o banco de dados constituído por dois grandes *corpus* textuais: o

²⁰ “Gramática de la Lengua Castellana”, de Antonio de Nebrija, publicada em 1492. O prólogo da gramática de Nebrija (1492) foi dirigido à Rainha Izabel, e suas palavras deixam clara a sua ideologia. O autor faz alusão a relatos épicos que ressaltam a inter-relação entre língua e nação ao longo da historia. Começa com uma resenha sobre as línguas mais importantes até aquele momento: primeiro, a língua “hebraica”, com a qual Moisés se comunicou com Deus; em seguida, a língua grega antes da Guerra de Tróia, quando o latim começou a florescer junto com o Império Romano. E evidentemente não poderia faltar a alusão à língua castelhana: “...que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leyes quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua...”(Nebrija, 1492). A partir desse momento, a nova língua castelhana, independente do latim, era instrumento do nascente império espanhol desvinculado de Roma e pronto para conquistar novos mundos. A codificação lingüística aparece como forma de perpetuar o império através da lingua.

²¹ A planificação do corpus inclui dois processos: a *codificação* (estabelecimento de um sistema de escrita, uma gramática e um léxico) e a *elaboração* (implementação de mecanismos que mantenham a unidade). A planificação do estatus consta de uma *seleção* da variedade que servirá de base para a norma e *implementação* que difundam seu uso generalizado. (Del Valle, 2005)

²² Essa inscrição permanece até hoje estampada no escudo da RAE.

²³ Diccionario de la Lengua Española; Diccionario Esencial; Diccionario del Estudiante; Diccionario Práctico del Estudiante; Diccionario Académico de Americanismos; Diccionario Panhispánico de Dudas; Nuevo Diccionario Histórico de la Lengua Española; Nueva Gramática de la Lengua Española; Ortografía de la Lengua Española e las Ediciones Conmemorativas.

Corpus de Referencia del Español (CREA, escrito e oral) e o Corpus Diacrónico del Español (CORDE). Ambos se complementam, de modo que o CREA contém textos pertencentes aos últimos 25 anos de história do espanhol, enquanto que o CORDE inclui textos de todos os períodos anteriores. O objetivo desse banco de dados é disponibilizar aos investigadores em torno de 400 milhões de formas de todos os períodos do espanhol, tanto da Espanha quanto da América, o que se constitui numa importante ferramenta para o estudo da língua espanhola. É importante destacar que os dicionários publicados pela RAE são feitos a partir de dados coletados no CREA. A análise e os resultados obtidos são registrados nos dicionários como uma maneira de atualização e ajuste à realidade da língua. Os dados obtidos com o CORDE servirão para a realização do Dicionário histórico da Língua Espanhola.

Com relação às políticas lingüísticas pan-hispânicas, a RAE e as 21²⁴ Academias da América e Filipinas vem desenvolvendo uma política lingüística que implica a colaboração de todas elas, com a responsabilidade de manterem a unidade do idioma espanhol e sua rica variedade. Quanto à diversidade lingüística pan-hispânica, a RAE considera legítimos, entretando, só os diferentes usos que estejam generalizados entre falantes cultos da área e que não representem nenhum perigo para a unidade da língua espanhola. Para manter essa política lingüística relacionada aos demais países hispanofalantes, foi criado o Dicionário Pan-hispânico de Dúvidas²⁵, de caráter normativo; e, dentre as orientações, a RAE esclarece que a expressão dita culta formal ou o espanhol estândar deve prevalecer. Com respeito às variantes lingüísticas, o tratamento dado no dicionário Pan-hispânico, segundo a ERA, é de que

[...] Ninguna de las variantes señaladas es en sí misma censurable, pues cada una de ellas sirve al propósito comunicativo dentro de sus límites, sean estos impuestos por la localización geográfica, la situación concreta en la que se produce la comunicación o el grupo social al que pertenecen los interlocutores. En consecuencia, nadie debe sentirse señalado o menospreciado por los juicios expresados en esta obra. No obstante, es necesario saber que un buen manejo del idioma requiere el conocimiento de

²⁴ Países com suas academias de língua associadas à RAE: Colômbia, Equador, São Salvador, México, Chile, Bolívia, Argentina, Porto Rico, Estados Unidos, Venezuela, Peru, Guatemala, Costa Rica, Filipinas Panamá, Cuba, Paraguai, Santo Domingo, Nicarágua, Uruguai e Honduras.

²⁵ O Dicionário Pan-hispânico de dúvidas é um dicionário normativo. Compreende os usos lingüísticos generalizados das comunidades hispanofalantes.

sus variados registros y su adecuación a las circunstancias concretas en que se produce el intercambio lingüístico, y que, en última instancia, solo el dominio del registro culto formal, que constituye la base de la norma y el soporte de la transmisión del conocimiento, permite a cada individuo desarrollar todo su potencial en el seno de su comunidad. Por esa razón, todas las recomendaciones que aquí se expresan deben entenderse referidas al ideal de máxima corrección que representa el uso culto formal.

Considerando o que foi exposto acima, fica claro que a RAE centraliza seus esforços em busca de uma unidade lingüística ou de uma “língua imaginária”²⁶, que pode ser denominada ingênua ou, estrategicamente, “planificação lingüística” ORLANDI (1988, 1990, 1993b, 2002). Tal planificação se estende ao atual ensino de espanhol LE, conforme demonstra a pesquisa de BUGEL (1998), que verifica que o ensino da variante peninsular prevalece sobre as demais variantes americanas, tanto nos materiais didáticos para o ensino de espanhol como na concepção de professores e alunos de E/LE.

No Brasil, muitos são os acordos realizados para promover o ensino do espanhol, segundo dados obtidos na página oficial do Ministério das Relações Exteriores²⁷. Dentre eles, se destacarão os acordos feitos com a Argentina e a Espanha por serem os mais relevantes para o contexto desta pesquisa. No Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre Espanha e Brasil (ver anexo 4), em seu capítulo IV artigo 12, existe um acordo para promover o ensino do espanhol no Brasil. Em outro tratado, denominado Plano de Parceria Estratégica Brasil-Espanha (ver anexo 6), consta, no seu artigo IV, o acordo sobre a formação de professores, que ficará sob a responsabilidade dos órgãos oficiais espanhóis. Com a Argentina, foi feito o Convenio de Cooperação Educativa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina (ver anexo 7), que, em seu artigo IV e V, acorda sobre a inclusão do idioma espanhol no conteúdo do ensino fundamental, além do ensino desse idioma e da cultura Argentina nas universidades brasileiras.

Após a verificação e análise dos acordos citados anteriormente, percebe-se que a presença da Argentina no campo da difusão da língua espanhola é quase inexistente, apesar da demanda constante. Segundo Acuña

²⁶ Para Orlandi, a língua imaginária é aquela que tem um papel político, pois determina paradigmas na tentativa de controlar as mudanças lingüísticas.

²⁷ Página oficial eletrônica do Ministério das Relações Exteriores - www.mre.gov.br

(2002), não há uma política de intercâmbio de professores das respectivas línguas entre ambos os países para tratarem de temas de alfabetização e lingüísticos; ainda que sejam oficiais, não vigoram na política regional. Acuña (2002) afirma que a ofensiva espanhola é enorme e que o exame de reconhecimento de espanhol do instituto Cervantes é validado pelo Ministério da Educação brasileiro, e aponta que a Argentina e o Brasil apesar de manterem acordos comerciais da envergadura do Mercosul, não trabalham em projetos recíprocos já que ambos os países possuem problemas similares na área da educação.

No sul do Brasil, a participação da AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevideu²⁸ – é de suma importância para a planificação lingüística no que diz respeito ao ensino do português e do espanhol. A AUGM “foi criada em 1991, poucos meses após a assinatura do Tratado de Assunção, tendo como principal objetivo o fortalecimento da capacidade de formação de recursos humanos, de pesquisa e de transferência do conhecimento entre os participantes e de contribuir para o processo de formação acadêmica em todos os níveis” Meneghel (1998). Segundo o autor, três programas organizam as atividades da AUGM: Programa de Mobilidade Acadêmica, Programa Jovens Investigadores e comitês acadêmicos. Uma política lingüística vai se delineando nesse órgão, pois a globalização reclama a intensificação do ensino de línguas. A AUGM possui o Núcleo Educação para Integração, que está sob a coordenação da Universidade Nacional de Entre Rios, cujo objetivo é promover encontros com alguns Grupos de Trabalho (GT) que promovem encontros próprios. O GT mais importante é o de Políticas Lingüísticas, coordenado pela Universidade de Buenos Aires. Esse grupo tem como objetivo principal promover o ensino do espanhol e do português nas Universidades componentes do grupo. Entretanto algumas dificuldades existem com relação a esse processo de ensino dos dois idiomas. Na maioria dos casos, o espanhol e o português não estão incluídos nos currículos dos diferentes níveis do sistema educativo, o que configura uma desvantagem acadêmica, já que se desenvolvem essencialmente nas áreas de extensão.

²⁸ A AUGM é composta por 18 universidades dos seguintes países: Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai

Detectados esses problemas após muitas discussões entre os representantes dos núcleos, foram propostas algumas ações. Dentre elas, podem-se destacar: criação, ampliação e fortalecimento dos programas de formação docente na área do espanhol e do português como línguas estrangeiras; intercâmbio de professores; a possibilidade de uma pós-graduação compartilhada; criação, ampliação e fortalecimento de cursos de espanhol e de português para os nativos da região; intercâmbio estudantil; defesa da aplicação de exames de proficiência produzidos na região; necessidade de desenvolver a investigação na área do ensino das línguas próximas e de manter uma fluida comunicação entre as Universidades da AUGM para tratar dos avanços de cada uma nessa área; divulgação dos trabalhos do GT por meio de uma revista; promoção da elaboração de gramáticas pedagógicas e dicionários; promoção e desenvolvimento de projetos de investigação conjuntos e a criação de uma página na Internet com as informações sobre os trabalhos do grupo. Meneghel (1998).

A partir dessas afirmações, pode-se concluir facilmente que as políticas lingüísticas vigentes para o ensino da língua espanhola no Brasil e nos países hispanófonos são ditadas pelas normas da RAE e pelo estado Espanhol. Por razões já comentadas anteriormente, percebe-se que se está diante de uma “educação contábil”, que valoriza o que contável, que favorece à estandardização, que se apóia em regras burocráticas e que fragmenta os processos educativos em unidades passíveis de mercadorização (cf. Lima, 2000). Ao longo deste trabalho, procurou-se demonstrar que existem razões políticas, de poder, históricas e econômicas subjacentes à dominação lingüística do Estado Espanhol sobre a América Latina. A política de dominação sempre esteve presente, na atualidade ela se manifesta na centralização da autoridade lingüística que possui a RAE. Essa ideologia é a que existe nos centros educacionais com respeito ao ensino de línguas. O “neocolonialismo” espanhol impõe as regras do jogo de interesses cultural, políticos, lingüísticos e principalmente econômicos no que diz respeito ao ensino de espanhol no Brasil. O purismo lingüístico disseminado pelas instituições espanholas remete ao que Bourdieu (1974) chama de violência simbólica, ou seja, à classe que domina economicamente (Espanha) e impõe

sua cultura aos dominados (América Latina), que, muitas vezes, se apóiam em crenças e preconceitos, reforçando assim a dominação.

3.1.4 O material didático como referência das variantes lingüísticas do espanhol

Este estudo não tem como propósito discutir todos os enfoques relacionados à aprendizagem do espanhol LE contidos no livro didático, mas, sim, analisar a questão do tratamento dado ao ensino das variantes americanas do espanhol nos manuais didáticos. É importante ressaltar que há escassez de bibliografia que aborde o ensino das variantes, o que dificultou a elaboração de uma análise mais aprofundada sobre esse tema. Sendo assim, fica evidente a necessidade de mais pesquisas e publicações nessa área.

Sabe-se que o livro didático tem função relevante no processo educacional. Ele está presente ao longo da história, em todas as sociedades e em todos os momentos. A ideologia do livro didático (LD), segundo Andrade e Silva (2002), é a de promover a difusão de conteúdos formadores de valores morais, éticos, sociais e patrióticos. Sendo o LD uma importante ferramenta da educação política, ideológica, formadora de valores e opiniões, o atual tratamento dado aos conteúdos relacionados à cultura e às variantes lingüísticas latino-americanas nos manuais de ensino de espanhol provocará certamente uma hierarquização que privilegiará a cultura e a variante da península. Bugel (1998) propõe uma reflexão sobre essa problemática e afirma que alguns manuais de espanhol já estão sendo desenvolvidos em alguns países americanos (Argentina e Uruguai). Segundo a autora, a difusão desses materiais visa contribuir para evitar contextos geradores de dúvida e deslocamento, de situações²⁹ constrangedoras no ensino de espanhol no Brasil hoje.

De acordo com Carmagnani (1999), a maioria dos livros didáticos voltados para o ensino de língua estrangeira (LE) é importada, e o maior

²⁹ Bugel (1998) cita a situação de professores e alunos que fazem uma “salada” de variantes da língua, onde aparecem traços de variantes peninsulares e americanas. Outro fato citado pela autora é a indefinição cultural em que permanecem submersas as variantes da língua, ou seja, elas aparecem descontextualizadas dos sistemas de valores socioculturais específicos.

investimento está relacionado com a estética, tendo em vista o valor mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos. A adoção dos LDs de línguas estrangeiras e os das demais disciplinas do currículo escolar dependem, sobretudo, da influência das editoras junto aos órgãos governamentais, de suas estratégias de *marketing*, de acordos junto às escolas e de outros aspectos que independem da qualidade pedagógica do material. Outro elemento importante é que o autor do LD estrangeiro é o representante da cultura estrangeira, e esse se dirige a um interlocutor desconhecido.

No caso dos manuais de E-LE, a maioria dos livros são importados, elaborados por autores espanhóis e publicados na Espanha. Os materiais têm uma orientação pedagógica voltada para a competência lingüística dos aprendizes (Andión Herrero, 1997). Geralmente esses manuais vêm acompanhados de materiais complementares, como caderno de exercícios, CD, CD ROM, fitas de áudio e vídeo, guias para o professor e atividades lúdicas. Com relação ao conteúdo sociocultural, são apresentados alguns elementos, por exemplo, costumes, cotidiano dos nativos, comidas típicas, horários, festas populares, literatura e arte. Quanto ao tratamento dado às variantes americanas, observa-se que essas são tratadas de maneira superficial e aparecem em forma de pequenos textos, figuras, em notas explicativas ou no tópico “curiosidades”. Conforme observa Andión Herrero (1997), no que tange à forma como os autores apresentam os americanismos, os manuais podem ser divididos em dois grandes grupos. No primeiro grupo, é de maneira aleatória e indiscriminada, como curiosidade cultural, e a apresentação aparece normalmente logo após um texto ou alguma referência à América. No segundo grupo, os americanismos são apresentados de maneira sistematizada, ou seja, geralmente encontram-se no final das unidades e de forma descontextualizada. A autora afirma que o aluno deve saber sobre a diversidade lingüística do espanhol da América e da Espanha, que são divergentes em vários aspectos, mas não quanto à norma. Por isso se justifica a necessidade de abordar a complexidade do fenômeno, mas de maneira não exaustiva.

A autora tem razão ao sustentar que o tratamento dado às variantes não deve ser exaustivo, pois o espanhol não é uma língua uniforme, e um estudo mais aprofundado sobre todas as variantes seria uma missão impossível,

principalmente se se levar em conta a finalidade do ensino. Segundo Fernández (2004), o ensino das variantes lingüísticas não é um assunto fácil de ser tratado, já que o espanhol possui diversas modalidades e se estende por vários territórios. Diante desse fato, surgem algumas questões a serem respondidas: que espanhol se deve ensinar? Qual o modelo que serve de referência para o ensino/aprendizagem dessa língua? A escolha dos elementos lingüísticos e sua adequação ao contexto é fator muito importante para o ensino de línguas.

O êxito de alguns materiais didáticos depende também, além da sua qualidade didática, de uma adequação dos conteúdos, para que haja uma interação entre a informação lingüística, pragmática e situacional. Para Fernández (2004), além dos materiais didáticos, o professor dispõe também de um instrumento decisivo, que é o modelo lingüístico que ele utiliza em sala de aula; ele deve saber que, consciente ou inconscientemente, será imitado pelos aprendizes. Sendo assim, o autor propõe ajuste coerente entre a variante usada pelo professor e a variante que o material didático apresenta. O autor, na tentativa de responder às questões colocadas anteriormente, recorre a Corder (1973, apud Fernández p.751), com esta passagem: *“los contenidos de la enseñanza deben estar cerca de las necesidades de los estudiantes”*, e acrescenta que o modelo de língua mais adequado é aquele que responda melhor aos interesses e atitudes dos aprendizes.

Atualmente há uma maior preocupação com relação ao ensino/aprendizagem das variantes lingüísticas devido à heterogeneidade do espanhol. Embora haja essa preocupação por parte de alguns estudiosos e pesquisadores da área, pode-se perceber que alguns profissionais do ensino do espanhol acreditam que a abordagem das variantes americanas nos manuais de E-LE não deve ser tratado com relevância. Conforme SILVA (2005), no momento de produzirem material didático da língua espanhola, existe uma grande preocupação dos professores com respeito à variante a ser escolhida, se a peninsular ou a americana. A autora ensina que o ideal para principiantes é que saibam que existem diferenças, mas que elas não interferem na aprendizagem nem no entendimento/comunicação da língua padrão que estão aprendendo. Sendo assim, as variantes lingüísticas do espanhol devem *ocupar um lugar determinado* pelo tema. A experiência

didática da autora citada acima indica que para alunos iniciantes *é um fator de desorientação* ocupar-se de vocabulários regionais ou de diferenças morfosintáticas do espanhol americano. A proposta é que essa aprendizagem (com enfoque sociolingüístico) deva ser aplicada a alunos de níveis avançados e em contexto acadêmico.

Discursos como o de Silva (2005) só vêm comprovar a afirmação de Herrero (1997) sobre o tratamento superficial e descontextualizado dado às variantes nos manuais de E-LE. Segundo Lima & Silva (2001), com relação aos problemas de comunicação no contato com falantes nativos, a predominância da variante peninsular nos materiais didáticos pode servir como obstáculo aos brasileiros. As autoras enfatizam que os professores de E-LE não podem ignorar as variantes americanas em suas aulas, pois o conhecimento acerca das mesmas prepara o aprendiz a utilizar a língua de forma coerente e contextualizada, principalmente se se considera a proximidade existente entre o Brasil e os países hispano-americanos e a freqüência com que há intercâmbio entre eles.

Os livros didáticos de língua estrangeira, como parte do sistema escolar, são também norteadores do poder, pois ao difundirem a cultura do outro, difundem também valores, hábitos, etc. e, conseqüentemente, isso terá efeitos na relação dos sujeitos com a língua e com os conhecimentos, o que pode gerar preconceitos com relação aos demais grupos étnicos. No caso dos LDs de espanhol, no que tange às variantes lingüísticas, a variante peninsular, ao ser apresentada como a variante modelo e sendo legitimada pelo livro didático, assume sua posição de poder e é tomada como verdade pelos professores e aprendizes de E-LE. Com respeito a isso, Coracini (1999, p.33) assegura:

“Partimos do pressuposto segundo o qual todo o processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social. Isso significa que se legitima aquilo que é considerado um valor, isto é, aquilo que, de uma forma ou de outra, constitui um BEM, em oposição a algo que seria negativo, maléfico, assim considerado pelo indivíduo e pelo grupo social a que pertence [...] Assim, o livro didático funciona como portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos [...]”

Embora a filosofia dos livros didáticos seja a de formar cidadãos e de difundir valores, a partir do momento em que professores e escritores de

materiais didáticos adotam e privilegiam uma variante para ser modelo para as demais, fica explícita a idéia de que a filosofia livro didático está sendo violada. Bagno (2002), em seus estudos sobre a língua materna e a importância da aprendizagem da variação dialetal na abordagem da língua, propõe um ensino focado na educação lingüística escolar que tem como base a concepção de heterogeneidade da língua, num processo ininterrupto e contínuo que começa na infância e se constitui na escola. A língua deve ser considerada resultante de uma variação dialetal e deve ser ponderada na sua aquisição. Embora a pesquisa de Bagno (2002) refira-se ao ensino de língua portuguesa nas escolas, certamente serve também para o ensino de língua estrangeira, já que o objeto de estudo é o mesmo: a língua. O autor afirma que cabe aos professores de língua investir em sua formação, sedimentando-a em conhecimentos lingüísticos, a fim de ter subsídios para embasar seu discurso. Para isso, devem ser considerados os seguintes fatores: a variação lingüística, o incentivo à pesquisa, atividades contínuas com textos diversos e em situações várias de uso. Tais fatores só contribuirão para a educação lingüística dos aprendizes. Percebe-se que o tratamento superficial dado ao ensino das variantes americanas do espanhol nos manuais de E-LE ou, em alguns casos, a total ausência desse tópico é produto da hegemonia da variante de prestígio (peninsular), que, por razões citadas anteriormente, desconsideram a importância para professores e aprendizes brasileiros de E-LE de saber reconhecer e respeitar as diferenças lingüísticas e culturais dos países hispano-americanos. Sendo assim, é importante acrescentar que a apresentação de material complementar de apoio ao manual didático é de suma importância. Trabalhar com materiais autênticos, como textos, gravações de áudio e vídeo quanto pessoas (falantes nativos) que apresentem conteúdos lingüísticos associados aos conteúdos culturais, é utilizar-se de meios complementares que permitirão o contato dos aprendizes com a cultura da língua que estão aprendendo, já que os livros didáticos trazem o tema cultural de maneira superficial e fragmentada.

3.2 A VARIANTE ARGENTINA RIO-PLATENSE – DOS PRIMÓRDIOS À ATUALIDADE

3.2.1 Um pouco da sua história

Anteriormente fez-se uma breve exposição sobre as variantes lingüísticas da língua espanhola. Agora, se farão algumas considerações acerca da variante rio-platense do período entre a época colonial e o século XXI, com a finalidade de uma melhor compreensão do desenvolvimento de determinados aspectos de essencial importância dentro do conjunto da história dessa variedade lingüística e de sua realidade atual. O espanhol falado na Argentina, conhecido como variante rio-platense ou “portenha”, tem sido um objeto gerador de muitas definições, polêmicas e políticas lingüísticas, além de gerador de estereótipos e preconceitos lingüísticos.

Os debates intelectuais e políticos sobre a língua espanhola, tanto na Espanha como nos países hispano-americanos, têm desempenhado um importante papel no que concerne à criação, representação e disseminação de identidades coletivas, tanto nacionais como transnacionais. Segundo Del Valle (2004), durante o século XIX, após a constituição das novas nações hispano-americanas, houve acirradas discussões sobre a questão se o espanhol se manteria unido ou se passaria por um processo de mudanças e fragmentação, como o ocorrido com as línguas românicas depois da queda do Império Romano. Grande parte desse debate se apoiava em termos que tinham surgido da recém-formada ciência lingüística. Entretanto, no início do século XX, o temor de uma fragmentação no espanhol americano praticamente desapareceu. Esse fato foi resultado do desenvolvimento de uma rede internacional de instituições reguladoras lingüísticas, tais como: sistemas educativos, gramática, livros de texto e o papel ativista da Real Academia Espanhola.

Apesar dessa aparente tranqüilidade com relação a uma “unidade lingüística do espanhol”, nos anos 30 e 40 alguns filólogos ainda estavam preocupados com o uso “incorreto” do espanhol da Argentina. É importante citar o fato de que a Argentina opôs-se de modo intenso, mais que qualquer outro país hispano-americano, à hegemonia do espanhol peninsular na

América. Nessa mesma época, o escritor argentino de renome internacional, Jorge Luis Borges respondeu com ironia a essas preocupações em seu artigo: “Las alarmas del doctor Américo Castro”. Nesse artigo, Borges demonstra sua contrariedade com respeito a um estudo feito por Américo de Castro (1941)³⁰, que mostra que o espanhol falado e escrito em Buenos Aires está corrompido pelo “lunfardismo”³¹ e a “mística gauchofilia”³², alertando para o grave perigo que assola o idioma de Cervantes. Borges se manifesta, questionando a própria idéia de “problema”. O título de seu artigo já antecipa o seu caráter provocativo e irônico; a designação “*doctor*” adquire um sentido oposto ao de reconhecimento intelectual ou acadêmico. Segundo Del Valle (2004), muitos intelectuais de diferentes gerações e posturas debateram sobre a questão do idioma. Dentre eles, Borges e Sarmiento (1948) foram os que mais de destacaram, ambos com o propósito de construir uma tradição cultural e definir uma identidade lingüística; Sarmiento, como político, educador, escritor, etc. e Borges, como poeta. Percebe-se que essa batalha idiomática perdura desde a época da independência americana. O “idioma” dos argentinos, considerado distante da norma comum espanhola ainda hoje é motivo para muitas discussões. Entretanto, embora muitos considerem essa variante um “espanhol mal falado”, não se pode esquecer que é uma variedade da língua espanhola, que possui a sua história e cultura e, portanto, deve ser respeitada. Conforme Borges (1960, p. 45)

“No menos falsos son “los graves problemas que el habla presenta en Buenos Aires”. He viajado por Cataluña, por Alicante, por Andalucía, por Castilla; he vivido un par de años en Valldemosa y uno en Madrid; tengo gratísimos recuerdos de esos lugares; no he observado jamás que los españoles hablaran mejor que nosotros”.

³⁰ Na obra de Américo de Castro (1941) intitulada “La peculiaridad Lingüística Riplatense” , o autor afirma que na Argentina se fala e se escreve defeituosamente devido à interferência das culturas dos povos imigrantes.

³¹ O termo “lunfardismo” se refere a um tipo de gíria que misturava palavras dos imigrantes europeus com termos guarani, quéchua e dos camponeses. É considerado hoje como linguagem coloquial das ruas de Buenos Aires.

³² “Gauchofilia” se refere ao sentimento exacerbado pelo gaúcho colonizador, muito enaltecido na literatura Argentina, típico representante do sentimento nacional argentino .

Diversos fatores lingüísticos e extralingüísticos influenciaram na formação da variante argentina. Para falar dessa variante, tem-se que considerar tanto as culturas indígenas e a colonização do território quanto a imigração posterior. Para explicar essa diversidade da língua, é necessário comentar alguns aspectos da história da República Argentina. Segundo Lipski (1948), com relação às influências lingüísticas, essas podem-se dividir em três grandes etapas históricas:

1ª. Etapa: antes da colonização – É a época em que a Argentina estava povoada por diferentes grupos indígenas ou culturas indígenas. Os mais conhecidos eram os incas do Peru, que falavam o quéchuá; os guaranis, que estavam no Paraguai e os araucanos ou mapuches.

2ª. Etapa: a colonização (1536 – Primeira fundação de Buenos Aires por Pedro de Mendoza) – No início do século XVI, com a chegada dos espanhóis, houve a imposição do idioma peninsular aos nativos. Em 1536, colonizadores espanhóis povoaram o porto de Buenos Aires. Após a colonização de Buenos Aires, a sede da colônia passou a situar-se na cidade de Asunción, em 1541. Nesse local, se formou uma numerosa população de *criollos* puros, descendentes de espanhóis e mestiços. Os colonizadores percorreram o litoral Argentino e fundaram as principais cidades do litoral, bem como Buenos Aires, pela segunda vez. Os colonizadores dessas regiões foram os espanhóis procedentes do sul da península ibérica e seus descendentes.

Os espanhóis, em sua maioria castelhanos e riojanos, colonizaram o nordeste argentino entrando pelo Peru e fundaram, entre outras, a atual cidade de Santiago del Estero e Tucumán. As cidades de Mendoza, San Juan e San Luis foram povoadas com a chegada dos colonizadores que entraram pelo Chile. Além da presença dos grupos indígenas e dos colonizadores espanhóis, o espanhol da Argentina recebeu influência dos escravos africanos, que chegaram à Argentina como trabalhadores urbanos e criados, e a grande maioria residia em Buenos Aires.

3ª. Etapa: depois da colonização e a influência européia – Em 1810, com a independência política e, em seguida, lingüística e cultural, a Argentina recebeu

muitos imigrantes europeus. Os espanhóis sempre vieram em maior número (especialmente os das Ilhas Canárias), mas também vieram ingleses, franceses, russos e sírio-libaneses. Entretanto, foram os imigrantes italianos que exerceram maior influência lingüística no espanhol da Argentina, radicando-se sobretudo na cidade de Buenos Aires. A seguir, se fará uma exposição mais detalhada sobre a influência da imigração italiana no espanhol rio-platense, por ter sido essa a de maior peso.

3.2.2 A influência Italiana

No século XIX, milhares de imigrantes europeus chegaram a Buenos Aires, e, dentre esses, como já foi dito acima, foram os italianos os que mais influenciaram o espanhol da Argentina. A proporção de italianos no país rio-platense era de 25% a 50% dos migrantes, dependendo da época e da zona urbana. Segundo Lipski (2004), os imigrantes, na tentativa de preservar seus dialetos, criaram o “cocoliche”, que é uma língua de contato utilizada pela primeira geração de imigrantes italianos. O “cocoliche” estava associado às classes sociais mais baixas e em seguida se converteu em um estereótipo, pois era visto pelos “*porteños*” como cômico e macarrônico. Essa língua de contato desaparecia à medida que seus filhos adquiriam o espanhol como primeira língua. Nas primeiras décadas do século XX, mais da metade da população de muitos bairros de Buenos Aires era de origem italiana.

A presença massiva de dialetos italianos contribuiu muito com o léxico, principalmente para o lunfardo, a gíria característica de Buenos Aires. O lunfardo se desenvolveu nas classes socialmente marginalizadas de Buenos Aires, e alguns acreditam que nasceu como gíria dos criminosos que queriam impedir a compreensão dos iniciantes no idioma. Muitas palavras do lunfardo procedem da Espanha e de Portugal, outras, da gíria francesa e algumas, do inglês. Várias delas passaram para a fala vernácula de Buenos Aires. As letras dos tangos têm papel fundamental na introdução das palavras lunfardas para a fala cotidiana da classe média argentina.

Das influências dos italianos, a de efeito mais duradouro é com relação à pronúncia, como, por exemplo, a elisão de /s/ final na fala portenha coloquial; além de pares cognados italiano/espanhol, que contêm /s/ final em espanhol,

mas não no italiano; por exemplo, espanhol *vos*/italiano *voi*. Outras características confirmadas pelos estudos de Lavandera (1984 apud Lipski p.189) na pronúncia dos imigrantes italianos na Argentina são o /s/ final que desaparece completamente e o /s/ pré-consonantal (normalmente pronunciado como um [h] aspirado no espanhol da Argentina) que se conserva como /s/ sibilante. Essa pronúncia, que imita os padrões italianos, é bem diferente do espanhol da província de Buenos Aires.

3.2.3 Características da variante rio-platense

A variante rioplatense certamente possui suas peculiaridades lingüísticas e, por conta disso, é considerada como muito distante da norma comum espanhola, sendo alvo constante de críticas e preconceitos. A seguir, se fará uma breve exposição de suas características de maior destaque que lhe atribuem um caráter muito particular.

1. Características Fonéticas e fonológicas:

As características fonéticas e fonológicas são gerais no espanhol falado em toda a Argentina. Dentre elas destacaremos as seguintes:

- a. /n/ alveolar em final de palavra
- b. As líquidas finais de sílaba raramente estão submetidas à neutralização.
- c. O /d/ intervocálico não cai na maior parte da Argentina.
- d. O /s/ final de sílaba, entre os falantes cultos de Buenos Aires, a aspiração predomina sobre a perda, que está sociolinguisticamente estigmatizada. Em posição pré-vocálica final de palavra (por exemplo: *los amigos*) , o /s/ sibilante predomina nos registros mais formais e nas classes socioeconômicas superiores. A aspiração [loh amiyo] ou elisão de /s/ pré-vocálico [lo amiyo] esta estigmatizada em Buenos Aires, ainda que esta realização seja resultado lógico do debilitamento de /s/ e siga o mesmo caminho de muitos outros dialetos do espanhol.
- e. A entonação do espanhol da Argentina é famosa pelos padrões entonacionais de Buenos Aires, e está se entendendo rapidamente a todo território argentino devido ao prestígio da norma portenha, segundo Fontanella de Weinberg (1966, apud Lipski, p.191).

f. O /rr/ múltiplo se pronuncia como vibrante alveolar.

g. O fonema /ʎ/ não existe, /y/ se pronuncia como fricativa, é conhecido como *yeísmo*. A letra *ll*, este fonema tende a africar-se e ensurdecer-se, sendo pronunciada como uma *rehilada* : [ka'βašo]³³, fonema semelhante ao *ch* ou *x* do português de chapa [ˈʃapa]³⁴. Essa pronúncia permanece principalmente entre os habitantes jovens de Buenos Aires, e esse ensurdecimento está se expandindo a toda a Argentina, representando o estândar de prestígio e sua influência no espanhol do país.

2. Características morfossintáticas:

Na Argentina se usa o pronome de tratamento *vos* no lugar de *tú*, fenômeno conhecido como *voseo* (*¿ Vos querés beber algo?; ¿ Sos brasileño?*) Com a perda do *tú*, perdeu-se o pronome oblíquo *os* e seu possessivo *vuestro/vuestra*, que foram substituídos por *te*, *tuyo*, *tuya*. Quase inexistente na Argentina, permanecendo apenas em algumas cidades do norte, é a combinação de *vos* + forma verbal correspondente a *tú* (ex: *vos eres*); as terminações verbais associadas a *vos* são: *-ás*, *-és* e *-ís*. É importante destacar que, na América Latina, somente a Argentina incorporou o *vos* em todos os aspectos da língua pública e privada, sem nenhum sentimento de desaprovação.

A fala coloquial emprega rigorosamente *usted*, *ustedes* em lugar de *vosotros*, forma esquecida na língua oral, como o *tú*. A principal diferença sintática do espanhol de Buenos Aires, como também das demais regiões da Argentina, é o uso freqüente do tempo verbal *pretérito perfecto simple* o *indefinido*, enquanto que na Espanha se usa o *pretérito perfecto compuesto*. O uso desse tempo verbal nem sempre segue os modelos estabelecidos pelas gramáticas normativas. Outra característica é o leísmo: o emprego do pronome *le* na função de objeto direto para referir-se a pessoa. (*Vi a Pablo = lo vi – Vi a Pablo = le vi*). Mais uma diferença marcante nessa variante é o uso do

³³ [ka'βaxo]

³⁴ [ˈxapa]

imperativo afirmativo (Rio-platense: *hablá, vení, comé, andá (ir), poné, decí*, etc. – Espanhol europeu: *habla, ven, come, ve, pon, di, etc.*)

3. Características Lexicais.

Segundo Lipski (2004), o léxico do espanhol de Buenos Aires pode ser dividido em três categorias: o componente derivado do espanhol; unidades de origem italiana e o lunfardo, de origem híbrida. Como exemplo da primeira categoria, tem-se o vocativo *che*, que aparece com mais destaque, por ser empregado pelos habitantes dos países vizinhos para caracterizar todos os argentinos como *los che*. Do derivado italiano, há o emprego o de *chau*, com o sentido de *adiós*. O lunfardo certamente é o que mais contribuiu para a formação do léxico variante rio-platense; algumas palavras do lunfardo na fala cotidiana são: *bacán = hombre; cana = policía; falluto = falso, desleal, imitação; manyar = comer, entender, saber*. Certas palavras da variante rio-platense são desconhecidas ou parecem estranhas para um falante da península, mas isso não representa um obstáculo para a compreensão. Eis alguns exemplos dessa variante e as correspondentes do espanhol peninsular: *agarrar/coger; departamento/apartamento; liviano/ligero; acá/aquí; subte/metro; manejar/conducir; frutilla/fresa; pibes/chicos; lindo/bonito, guapo*.

É interessante citar como curiosidade uma típica linguagem portenha, chamada *Al vesre* (*Al revés = ao contrário*). Segundo Espíndola (2002), é uma linguagem contemporânea do lunfardo, nasceu como um jogo entre os que se divertiam pronunciando algumas palavras ao contrário. Ela não possui regras e é fruto da imaginação e da inspiração dos seus usuários. Seu uso era tão freqüente que arrebanhou muitos adeptos; o *al vesre* manteve sua pronúncia e grafia invariáveis através do tempo e atualmente é uma linguagem muito falada entre os jovens portenhos. É importante esclarecer que essa linguagem não influenciou a variante rio-platense.

A variante rio-platense e as demais variantes de todo o território argentino são motivo de muito orgulho para os habitantes desse país. Essa variante, que é a linguagem distintiva do ser argentino, é um mosaico de diferentes línguas e dialetos e está claramente muito distante do purismo isabelino. Para ilustrar o que foi dito no início deste parágrafo, cito as palavras de Espíndola, autor do *Diccionario del Lunfardo*:

“Algún día, también en nuestros establecimientos educacionales será primerísima materia el estudio de nuestra propia y verdadera lengua, al que se anexará el del español, como idioma histórico que contribuyó a su formación. En tanto será en vano que en las aulas instruyan a nuestros chicos a decir “tú eres” o “ve tu, niño” o “calla tonto”, porque cuando salgan de la escuela, ya en la calle, dirán “vos sos”, “andá vos, pibe”, o “cayate, gil”.” ATHOS ESPINDOLA (2004, p.8)

Para concluir, observa-se que não é tarefa fácil a aplicação do ensino das variantes em sala de aula, se se considerarem as várias modalidades de prestígio e a existência de uma política lingüística que privilegia a variante peninsular para o ensino do espanhol. Entretanto, conforme Fernández (2004) afirma, a escolha de um modelo adequado pode ser resolvido de distintas maneiras. Para tanto, o autor apresenta três possíveis modelos: o espanhol de Castilha, o espanhol culto de cada área e um espanhol de corte geral. As opções são distintas, por um lado, pela própria configuração da língua, mas, por outro, há que se levar em conta a localização geográfica e a finalidade do aprendizado.

Sendo assim, parece útil que os aprendizes brasileiros de E-LE tenham contato com as variantes americanas para que possam aprender e reconhecer a diversidade lingüística e cultural dos países hispano-americanos e consigam, dessa maneira, ter a oportunidade de escolher a variante que atenda às suas necessidades e expectativas no momento da comunicação em diferentes países e situações sociais diversas. Além disso, não se pode esquecer da proximidade geográfica com os países de fala hispânica e a presença de muitos professores nativos vindos dos países vizinhos. Nesse contexto, fica evidente a importância da escolha de um material didático adequado que contemple as demais variedades da língua, e não apenas a variante peninsular, pois somente o ensino dessa última revela-se incoerente com o contexto atual do Brasil.

4 OS PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

“Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos”.

**Jorge Luis Borges (1899-1986)
Escritor argentino.**

4.1 ESTEREÓTIPOS CULTURAIS

Como se formam os estereótipos? Certamente os falantes em geral, em algum momento, fizeram ou expressaram alguma caricatura a respeito de um determinado povo ou linguagem. Sob o olhar da própria cultura, o encontro com o *outro* está sempre mediado pelos processos de categorização, cristalização de imagens e classificação, inerentes à estereotipia. Considerando que grande parte da vida de cada um ocorre na convivência com diversos grupos aos quais se está afiliado e que estes grupos estabelecem relações entre si, é aceitável imaginar que inúmeros fenômenos se manifestam durante as relações intergrupais. Sendo assim, todos os argentinos são arrogantes e prepotentes, os brasileiros são festeiros, os alemães são mal-humorados e inflexíveis, os japoneses disciplinados, reservados e astutos. Os franceses são chiques, mas não tomam banho todos os dias. As informações que recebidas na escola, na família e na coletividade levam a uma realidade distorcida, vista como “falsa ou estranha” e, dessa maneira, é simplificada.

Os preconceitos e estereótipos estão presentes em vários segmentos da sociedade, mas é no meio familiar que eles ganham força, pois a família passa aos seus filhos os valores impostos pela sua cultura. Os meios de comunicação são outros mecanismos pelos quais os estereótipos são fortalecidos. Uma maneira de se estimular isso é, por exemplo, através da “rivalidade” entre argentinos e brasileiros veiculada em vários setores da indústria cultural. Certamente as informações propaladas pela mídia se refletem nas salas de aula, e os alunos de E-LE, quando perguntados sobre o que pensam sobre os argentinos, geralmente respondem com um discurso carregado de estereótipos culturais e lingüísticos.

Antes de se iniciar essa discussão, é necessário definir “estereótipos” e “preconceitos”. Ao lado disso, se farão também algumas considerações acerca da teoria da violência simbólica de Pierre Bourdieu (1982) e suas reflexões no campo da lingüística, que servirão de base para a proposta desta pesquisa. Deter-se-á nas definições e conceitos pertinentes à análise dos fatos que levam à estereotipia e a suas possíveis soluções

4.1.1 Conceitos e definições

Etimologicamente, o termo estereótipo é de origem grega, formado por duas palavras: *stereos*, que significa rígido, e *tupos*, que significa traço. Designa uma placa metálica de caracteres fixos, destinada a impressão em série. Embora esse termo faça parte do vocabulário tipográfico, ele adquiriu uma conotação psicossocial que remete para a idéia que se faz de pessoas ou grupos, com as características de rigidez e homogeneidade.

O termo foi considerado de suma importância nas pesquisas sobre as atitudes étnicas, mas os pesquisadores não chegaram a um acordo com relação à função desempenhada pelos estereótipos na percepção e no comportamento, ou seja, não há consenso de como ou por que isso ocorre. Walter Lippman (1922), jornalista e analista político, em sua obra *Public opinion*, contribuiu para que a definição do conceito fosse reconhecido. Em sua obra, Lippman (*apud* PEREIRA, 2002) analisa como as pessoas constroem as representações da realidade social e de que maneira essas representações são afetadas tanto por fatores internos como externos. Devido às contribuições de Lippman, inicialmente, os estereótipos foram considerados como fotografias que as pessoas carregavam dentro da cabeça, ou seja, elementos preexistentes e acumulados em nossa memória. O mundo estaria ordenado por códigos, passados de geração a geração, favorecendo a estereotipia, que, por função, defenderia as tradições culturais e posições sociais.

Segundo Pereira (2002), os estereótipos podem ser definidos como crenças sobre atributos de um grupo, que contêm informações não apenas sobre esses atributos, como também sobre o grau com que esses são compartilhados. Um aspecto bastante significativo das relações entre os grupos é a alusão depreciativa aos estrangeiros. Os membros do *ingroup* tendem a ver

e tratar os membros do grupo externo de forma negativa. As concepções a respeito do grupo externo são elaboradas de acordo com as crenças e valores, e as crenças estereotipadas contribuem de forma decisiva para as relações intergrupais.

Pereira (2002), baseado nos estudos de Jost e Banaji, afirma que os estereótipos se apresentam na sociedade em três níveis:

- a) nível individual, quando o indivíduo usa os estereótipos para justificar o próprio eu e, dessa maneira, sente-se à vontade com suas ações estereotipadas;
- b) nível contextual, caso em que os estereótipos são usados para justificar as ações coletivas;
- c) nível geral, quando os estereótipos são usados para justificar o sistema, servindo, assim, de justificativa para a estrutura da sociedade.

Na década de 90, os estudos dos estereótipos enfatizaram o conceito de aprendizagem social, preocupando-se com a evolução e os modos de transmissão dos estereótipos. A principal premissa dessa teoria é a de que a observação direta das diferenças entre os vários grupos e as influências indiretas difundidas pelos meios de comunicação são as principais responsáveis pela evolução e difusão dos estereótipos, e deveriam ser entendidos como uma parte constituinte do próprio ambiente social. Segundo Pereira (2002), o principal argumento da teoria sociocultural é que os estereótipos se formam a partir da observação dos comportamentos apresentados pelos membros do grupo estereotipado. O cinema é uma das principais fontes de difusão dos estereótipos, quando se fala principalmente de obras cinematográficas de natureza étnica. Se os observadores não têm conhecimentos acerca de determinado grupo social e não tiveram a oportunidade de observá-lo diretamente, as informações ficarão restritas aos padrões de comportamento apresentados nas circunstâncias em que eles são retratados pelos meios de comunicação de massa.

Do mesmo modo, Morin (1986, *apud* Sá Martino, 2005, p. 48-49) afirma que o cinema é o primeiro exemplo de representação cultural em um nível de complexidade jamais imaginado pela história. O homem retrata fielmente o seu cotidiano, colocando-se diante de si mesmo. Segundo Martino (2005), a premissa de Morin é o reconhecimento da cultura de massa como cultura,

passível de críticas, de questionamentos, mas igualmente fruto da produção humana.

De acordo com Pereira (2002), “as repetidas observações de comportamentos tipicamente associadas a papéis sociais seriam usadas como critério para uma espécie de diagnóstico social [...]” (2002, p.99). A aceitação dessa tese supõe que os estereótipos têm um fundo de verdade e que correspondem a alguns aspectos da realidade. A aceitação parcial desse ponto de vista tornou a abordagem sociocultural sujeita a dois tipos de argumentos críticos. A primeira crítica diz que os estereótipos são aprendidos da mesma maneira que qualquer outro tipo de conhecimento, ou seja, através da observação. Os conhecimentos observados e aprendidos refletem objetivamente os elementos presentes na realidade, o que acaba negligenciando a tendência quase universal de se denegrir a imagem dos grupos externos, favorecendo assim a associação de um papel, um critério e um diagnóstico social. A segunda crítica citada por Pereira (2002) refere-se ao desinteresse da abordagem sociocultural pelo poder explanatório e racionalizador dos estereótipos e esclarece que os estereótipos vão além de um retrato da realidade social, e, com isso, deveriam ser entendidos como ficções que cumprem a função social de justificar a divisão social e sexual do trabalho. Sendo assim, pode-se perceber que as crenças são compartilhadas, que a sociedade é o depósito de informação e os meios de comunicação aparecem como importante influência responsável e contribuinte para uma “indústria cultural”.

Com respeito à indústria cultural, Warnier (2003) afirma que falar de globalização é um abuso de linguagem, porque não é a cultura toda que está sendo globalizada, mas apenas determinados mercados de bens culturais, pois nove décimos da população mundial não têm a TV como principal referência de suas vidas. Conforme esse autor, a circulação na escala do globo, geralmente caracterizada como uma “globalização da cultura”, suscita reações contrastadas. Por um lado, existem aqueles que acreditam que com esse processo haverá um planeta democrático e unificado por uma cultura universal. Por outro lado, há aqueles que acreditam que a “globalização da cultura” é a causa de uma inelutável perda de identidade a ser deplorada.

Como já foi visto anteriormente, os estereótipos categorizam determinados grupos sociais de forma indiscriminada, geralmente com sentido negativo, com base em idéias pré-concebidas e que geralmente são veiculadas pelos meios de comunicação. Sendo assim, os estereótipos agem negativamente minando a identidade individual da pessoa ao sugerir que o comportamento individual é consequência do aspecto externo ou da forma de falar da pessoa. O preconceito associado aos estereótipos consiste na elaboração antecipada de conceitos de valor sobre um determinado indivíduo ou grupo social supostamente fundamentado na imagem padronizada ou na ignorância do sujeito que a emite. Cañas (2005,p.49)

Cañas (2005) afirma que os estereótipos e preconceitos são de ordem mais afetiva que racionais, por isso a importância de um ensino intercultural que abarque a exploração de sentimentos e atitudes com relação à cultura do outro. O autor sugere que os professores podem trabalhar em sala de aula com textos de orientação supostamente xenófoba e, dessa maneira, explorar o discurso subjacente aos enunciados do tipo racista.

Samovar, Porter e Stefani (1998), em estudos realizados sobre a comunicação intercultural, apontam três razões que dificultam esse tipo de comunicação. A primeira é que os estereótipos, ao apontar características individuais, falham, pois eles atribuem os mesmos traços a todos os membros de um determinado grupo. A segunda razão é que os estereótipos supergeneralizam, supersimplificam e geralmente são baseados em crenças, exageros e distorções e, sendo assim, dão a uma pessoa falsa imagem daquelas com as quais interage. A terceira razão é que, para aceitar o argumento de que os estereótipos tendem a impedir a comunicação intercultural bem sucedida, está o fato de eles repetirem e reforçarem crenças até que elas sejam tomadas como verdade. Em outras palavras, a manutenção dos estereótipos se dá por uma visão estreita das diferenças culturais. Daí vem a importância da compreensão e do reconhecimento por parte de professores e alunos de língua estrangeira em relação às diferenças existentes entre os diferentes grupos e culturas.

Pierre Bourdieu (1974), na sua teoria da violência simbólica, afirma que a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. A violência simbólica se expressa na imposição legítima e dissimulada com a

interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não faz oposição ao seu opressor e considera a situação natural e inevitável. A violência simbólica pode ser exercida por diferentes instituições da sociedade: o Estado, os veículos de comunicação, a escola, etc. Em suma, a violência simbólica são formas invisíveis de coação que se apóiam, muitas vezes, em crenças e preconceitos coletivos. O indivíduo avalia o mundo de acordo com os padrões do discurso dominante.

No campo da lingüística e no que concerne à aprendizagem de línguas estrangeiras, Pierre Bourdieu (1998) afirma que a relação entre identidade, língua e cultura está presente nas interlocuções do cotidiano das pessoas e no intercâmbio entre os agentes sociais, determinando, dessa maneira, a hierarquia social no ato da interlocução. De acordo com a hierarquia, os detentores da competência lingüística assumem uma posição de poder na sociedade e, conseqüentemente, a sua identidade no grupo; isso é que vai caracterizar, segundo Bordieu (1998), o campo da linguagem. É nesse contexto que se percebe a situação de bilingüismo, ou seja, uma fala popular, menos “correta”, distinta da fala padrão, a mais “correta”. Dessa maneira, o discurso pode ou não ser aceito por estes ou por aqueles interlocutores. Há uma relação de força lingüística, dessa forma, na interação entre dois colegas, professor e alunos, etc., ou seja, os interlocutores passam a pertencer a grupos distintos. É o caso que mostra esta pesquisa, em que a utilização da variante argentina em sala de aula de E-LE está em situação de desprestígio com relação à variante peninsular, tida “modelo”, por ser apresentada como “espanhol padrão”. Sabe-se que, quando o falante não pertence ao grupo social de prestígio ou não utiliza a língua considerada padrão, há intimidação, violência simbólica em pequenos gestos do cotidiano. O espanhol peninsular estândar é considerado, no meio educacional, o modelo para o ensino, a língua oficial a ser ensinada. Modificações estratégicas são colocadas em prática pelo falante menos favorecido no sentido de tornar seu discurso mais aceitável. Um exemplo, já citado anteriormente, é o de colegas professores falantes nativos da variante Argentina e de outras americanas que modificam sua fala e utilizam a variante peninsular para não sofrerem com a violência simbólica que existe em relação àqueles que são falantes ou usuários dessas variedades desprestigiadas. Segundo Bourdieu (op.cit.), o locutor empenha-se por maior poder simbólico e

procura aplicar as possibilidades que tem, buscando sentido no jogo social, ao encontro da autonomia.

Para Bourdieu (1979), a excelência lingüística possui duas características: a distinção e a correção. Para explicar a primeira propriedade, o autor afirma que

“Os usos sociais da língua devem seu valor propriamente social ao fato de se mostrarem propensos a se organizar em sistemas de diferenças (entre as variantes prosódicas e de articulação ou lexicológicas e sintáticas), reproduzindo o sistema de diferenças sociais na ordem simbólica dos desvios diferenciais. Falar é apropriar-se de um ou outro dentre os estilos expressivos já constituídos no e pelo uso, objetivamente marcados por sua posição numa hierarquia de estilos que exprime através de sua ordem a hierarquia dos grupos correspondentes” (1998, p.41)

Bourdieu (1998) compreende as relações entre linguagem e sociedade afirmando que existem diferenças lingüísticas que se encontram relacionadas aos sistemas de diferenças sociais. Para o autor, as diferenças lingüísticas encontram-se organizadas dentro do “campo lingüístico”, que, para ele, é onde se acha a distribuição desigual do capital lingüístico no mercado das trocas simbólicas. A estrutura desse campo compreende a existência de dois tipos de capital lingüístico: o *falar comum*, ou mais ou menos legítimo, e a língua legítima, que é a autorizada por um *discurso* escrito digno de ser publicado e oficializado. O segundo capital, ou a língua legítima, mencionada pelo autor, mantém reconhecida a sua legitimidade e valor, no tempo e no espaço, por uma espécie de “criação continuada”. Essa “criação continuada” se cristaliza em meio a discussões entre as diferentes autoridades do saber especializado (escritores, gramáticos e pedagogos), que lutam pela imposição do modo de expressão legítima.

O prestígio que exerce a língua da metrópole (o espanhol peninsular) sobre as variantes americanas sem dúvida é um exemplo da violência simbólica de Bourdieu. A cultura espanhola é a cultura dominante interiorizada pelos nossos alunos e professores de E-LE e, conseqüentemente, passa a ser a língua legítima. Conforme explica Bourdieu, no mercado lingüístico (e, nesse caso, o ensino de E-LE), o valor dos produtos lingüísticos (seu preço) rende *lucro* para o falante, cujas características lingüísticas correspondam às posições econômicas e sociais privilegiadas. A linguagem legítima é aquela dos

grupos dominantes; ela se converte em capital lingüístico, favorecendo a obtenção de lucro por aqueles que o detêm.

É importante ressaltar o conceito de capital para Bourdieu (1979). O autor concebe capital numa dimensão simbólica e esse se constitui como algo reconhecido, valorizado dentro de determinado campo. Outro conceito a ser destacado é o de *habitus*, que para o autor é um “[...] sistema socialmente constituído de disposições estruturadas e estruturantes adquirido pela prática e orientado constantemente para funções práticas” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p.27). Em outras palavras, são atitudes inculcadas, partilhadas e constitutivas do senso comum, como, por exemplo, o ódio ao estrangeiro. Sendo assim, pode-se ainda acrescentar que a concepção de *habitus* de Bordieu se aproxima da concepção da formação dos estereótipos de Pereira (2002), já que ambas as concepções apontam para as relações entre grupos que compartilham crenças, prevalecendo, dessa maneira, a identificação com o dominador, que permite exercer com maior efetividade o poder e a dominação sobre o outro.

4.1.2 Preconceitos

A diferença e a identidade sociocultural bem como o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva social são temas que aparecem freqüentemente quando o assunto é o ensino de línguas estrangeiras. Quando se trata especificamente do estudo das variantes lingüísticas do espanhol e a aceitação daquelas de menos prestígio, deve-se pensar num ensino que vise promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais. Quando se fala nas diferenças culturais, conseqüentemente tem que se defrontar com os resultados provenientes da convivência entre as diferentes culturas: os estereótipos, preconceitos, discriminações e racismo.

Segundo o dicionário Aurélio (2006), a palavra preconceito significa: “1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; idéia preconcebida; 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo; 3. Superstição, credice, prejuízo; 4. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc.” Em outras palavras, pode-se dizer que o

preconceito é um julgamento feito antecipadamente, sem uma análise lógica dos fatos. Para as ciências sociais, a definição da palavra preconceito assume uma abordagem mais ampla que considera os aspectos comportamentais da vida social humana dos grupos e das sociedades.

Segundo Pereira (2002), a noção de preconceito refere-se a uma atitude injusta e negativa em relação a um grupo ou a uma pessoa que se supõe ser membro de um grupo, enquanto que o conceito de discriminação pode ser definido como “um comportamento manifesto, apresentado por uma pessoa preconceituosa, que se exprime através da adoção de padrões de preferência em relação aos membros do próprio grupo e/ou de rejeição em relação aos membros dos grupos externos” (Pereira 2000, p.77). Em estudos realizados por Gordon Allport, o preconceito pode ser definido como

”Uma atitude negativa ou uma predisposição para adotar comportamentos negativos em relação a membros de um dado grupo ou a um grupo como um todo, e que esta tendência apoiar-se-ia em uma generalização rígida e inadequada a respeito dos membros e do próprio grupo” (ALLPORT 1954 apud PEREIRA 2000)

De acordo com a posição hegemônica entre os psicólogos sociais, o preconceito é considerado como uma atitude negativa e possui os seguintes componentes:

- a) cognitivos: quando existem crenças de natureza estereotipada sobre o grupo alvo do preconceito;
- b) afetivos: são os sentimentos e as emoções provocados pela presença ou mera lembrança de indivíduos do grupo alvo;
- c) comportamentais: comportamento de natureza discriminatória, quando se é obrigado estabelecer contato com membros do grupo objeto de preconceito.

Sabe-se que a maioria dos brasileiros tem preconceitos em relação aos argentinos. Sendo assim, além de apresentar as crenças de que os argentinos são prepotentes, mal educados e destruidores das praias catarinenses, etc., esses brasileiros certamente tentarão evitar, sempre que possível, frequentar os mesmos lugares ou transitar pelos locais onde os argentinos comparecem. Do mesmo modo, nossos alunos reagem negativamente quando em contato com a variante argentina, já que trazem consigo estereótipos cristalizados em relação aos argentinos, provocando desta maneira o rechaço por essa variante.

De acordo com estudos realizados por Myer (apud Pereira 2000), as bases causais dos preconceitos podem ser divididas em três grupos de fatores que alimentam os preconceitos, estereótipos e a discriminação:

- a) sociais: nesse grupo, destacam-se as injustiças sociais, o senso de identidade social, a conformidade e o suporte institucional;
- b) afetivos: aqui destacam-se a frustração-agressão e a personalidade autoritária;
- c) cognitivos: nesse caso, estão presentes a categorização, os estímulos que capturam a atenção e a atribuição de causalidade.

A formação de preconceitos é um assunto que tem preocupado muito os psicólogos sociais, que, mesmo sendo capazes de identificar os fatores formadores de preconceitos, reconhecem a dificuldade de combatê-los. Devine (apud Pereira, 2000) sustenta que o preconceito é uma espécie de hábito e, como tal, deve ser quebrado. Esse pesquisador afirma que a quebra dos estereótipos só será possível se as rotinas que levam a eliminação dos padrões de respostas automáticas forem submetidas a um controle consciente. Segundo Pereira (2002), outras suposições têm sido apresentadas para a redução dos preconceitos: a hipótese do contato, a hipótese da redução da ignorância e a hipótese transculturalista. A hipótese do contato sustenta-se na afirmação de que se pessoas de grupos diferentes convivem e mantêm contato com mais frequência, o grau de preconceito se reduzirá substancialmente. A hipótese da redução da ignorância parte do pressuposto que a ignorância é a base do preconceito. As pessoas carregam consigo concepções equivocadas sobre as características físicas, psicológicas e sobre as tradições culturais de uma determinada categoria social e, assim, adotam posturas etnocêntricas. A hipótese transculturalista diz respeito à criação de uma identidade transcultural. Segundo Kruger (apud Pereira, 2002), é importante o desenvolvimento de uma identidade transcultural nas situações em que se conhece uma forte pressão no sentido da aceitação de uma identidade étnica.

4.1.3 O papel do professor no tratamento dado aos estereótipos e preconceitos culturais no ensino de língua espanhola

Uma das preocupações dos professores de língua estrangeira é como poder erradicar os estereótipos e preconceitos dos aprendizes de LE. Em capítulo anterior, já se viu que os estereótipos categorizam e etiquetam de forma indiscriminada determinados grupos sociais, geralmente com sentido negativo, sobre a base de idéias preconcebidas ou crenças. Sabe-se que língua, cultura e sociedade são realidades estreitamente relacionadas. A linguagem é um veículo de comunicação social que transporta através dos séculos a realidade social dos povos, além de ser elemento indispensável para o homem no processo de socialização. A escola é outro elemento importante no combate aos estereótipos e preconceitos, pois é o lugar onde o professor pode discutir e refletir sobre os padrões culturais mais freqüentes da comunidade falante da língua que está ensinando. Dessa maneira, pode acontecer a redução ou desaparecimento de crenças e estereótipos.

No processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, não se pode esquecer que o papel do professor é muito importante, pois ele não é somente um transmissor de regras gramaticais; é acima de tudo um agente na formação ideológica de seus alunos. Sendo assim, o professor deve ser o mediador quando do aparecimento de atitudes de rechaço e intolerância manifestados pelos alunos com relação à cultura estrangeira. Segundo FREEMAN&LONG (1994), o papel do professor no processo de ensino de uma língua estrangeira deve estar centrado no conhecimento pleno da língua e da cultura que está sendo ensinada. As atitudes dos professores não devem estar fundamentadas somente no conhecimento dos seus aprendizes e no processo de ensino.

Com tudo que foi dito, pode-se perceber a importância do ensino da cultura no processo de aquisição de uma língua estrangeira. O professor que não está preparado para esse trabalho certamente se limitará a repassar informações superficiais sobre determinada cultura. É importante destacar que o estudo realizado neste trabalho com os aprendizes de língua espanhola, que será comentado posteriormente, em capítulo específico, demonstrou que os estudantes que tinham suas aulas de espanhol com professor usuário da

variante argentina (portenha), em sua maioria não manifestou respostas estereotipadas e preconceituosas sobre o uso dessa variante. Nesse caso, por que o espanhol falado na cidade de Buenos Aires é estigmatizado e tem fama de ser o lugar onde se fala o pior castelhano do mundo Rosenblat (1970, p.18), crença essa compartilhada pela maioria dos professores e alunos de E-LE? De acordo com o resultado deste estudo, fica claro que o professor é peça fundamental na desmistificação de estereótipos e preconceitos sobre a língua e cultura que estão sendo ensinadas.

Os aprendizes de língua estrangeira, no contato com o universo estrangeiro, certamente se manifestarão de alguma maneira com relação à cultura do outro, pois trazem consigo representações acerca da língua a ser aprendida e da sua própria. No caso da aprendizagem da língua espanhola como LE, é possível delinear o perfil do estudante brasileiro, pois a proximidade entre o português e o espanhol faz com que nossos alunos cheguem à sala de aula com impressões do tipo: “o espanhol é fácil e não preciso estudar muito”. Mas logo percebem que o espanhol é outra língua e não é tão fácil como imaginam. Nesse sentido, o desconhecimento, ou um contato superficial com o idioma, resulta na generalização dos estereótipos e preconceitos. Essa impressão, se não passar por um processo de transformação e enriquecimento, certamente cristalizará estereótipos que serão refletidos no aprendizado da língua estrangeira.(cf. Pereira 2000).

Segundo Kramsch (1998), o indivíduo portador de estereótipos e preconceitos sempre terá uma visão distorcida da realidade e das verdades e, desse modo, se distancia da realidade. Será sempre um soldado das guerras lingüísticas que também são guerras políticas e culturais. Sendo assim, pode-se concluir que cabe à escola, às instituições de ensino e aos professores, que são ferramentas formadoras de ideologias, conscientizarem os alunos da pluralidade das culturas e de que não existem culturas melhores nem piores, existem culturas diferentes, e todas são dignas de respeito. Deve-se educar para a tolerância; o aluno há de ser capaz, no final do processo de aprendizagem da língua estrangeira, de valorizar a visão de mundo da nova cultura, não somente a partir da sua própria cultura, mas também a partir da cultura do outro.

Por fim, cabe ao professor como agente intercultural promover a conscientização dos aprendizes para a diversidade, conscientização daquilo que Bordieu chama de capital social, capital cultural e *habitus*. E cabe à escola e às instituições educacionais fornecer o capital social e cultural para a construção do *habitus* (visão de mundo) dos aprendizes, para que eles possam conviver no mercado lingüístico sem sofrerem com os estereótipos e preconceitos em relação ao seu modo de falar.

Em sala de aula de E-LE, o componente cultural deve abarcar também a apresentação das variantes lingüísticas aos alunos de língua espanhola, pois o desconhecimento dos diferentes falares desse idioma incide em manifestações preconceituosas. Sabe-se que a eliminação total do preconceito é um tema complexo, mas não se pode esquecer que o professor é ferramenta essencial para a eliminação ou amenização dos estereótipos em sala de aula. Segundo Adorno (*apud* Crochik, 1995, p.203), deixar de combater os estereótipos seria desastroso e “Todo ato, por limitado que seja em espaço e tempo útil para se contrapor ou diminuir o espírito destrutivo, pode considerar-se como um tipo de microcosmos de um programa total e efetivo”.

5 A PESQUISA DE CAMPO

**“É fundamental que o estudante adquira uma compreensão e uma percepção nítida dos valores. Tem de aprender a ter um sentido bem definido do belo e do moralmente bom.”
(Albert Einstein)**

5.1 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa. O capítulo está dividido em três partes, a saber: na primeira parte, mostrar-se-ão os sujeitos e os cenários da pesquisa; na segunda, serão expostos os procedimentos utilizados na coleta de dados e as aplicações dos questionários (Anexo 8); na terceira e última parte, se fará a análise dos dados coletados na pesquisa empírica.

Este estudo foi feito com alunos de língua espanhola como língua estrangeira e foi realizado em ambiente de sala de aula de duas instituições de ensino superior localizadas no estado do Paraná. Os dados obtidos são oriundos de entrevistas com esses alunos, realizadas por meio de questionário baseado na pesquisa de *survey*. Acredita-se que esse tipo de pesquisa é o mais adequado para o estudo qualitativo, o caso deste trabalho; pois, conforme Babbie (2001), *surveys* amostrais são realizados para que se possa estudar população mais numerosa, da qual foi inicialmente selecionada a amostra e cujas análises explicativas visam a desenvolver proposições gerais sobre o comportamento humano. Segundo Babbie (*op. cit.*), a pesquisa de *survey* atende a pelo menos três objetivos: descrição, explicação e exploração, e visa atingir mais de um desses objetivos. Entretanto, o ato de medir pode ser prejudicado pela presença do pesquisador, pois pedir uma opinião pode cristalizar uma idéia que já existia, ou os respondentes podem formar convicções no momento da pesquisa.

5.1.1 Sujeitos e cenários da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com alunos de língua espanhola do curso de Letras Português/Espanhol e com alunas do curso de Secretariado Executivo

Trilíngüe, ambos os cursos de instituições privadas de ensino superior. Foi entrevistado um total de 30 alunos dessas instituições, em novembro/2006, ocasião em que se realizou o *survey*. Do curso de Letras, responderam ao questionário da pesquisa 11 alunos e do curso de Secretariado Executivo, 19 alunas dos 3.^o e 8.^o períodos. Serão chamados de alunos A e alunos B os estudantes do curso de Letras Português/Espanhol (Instituição A) e de Secretariado Executivo Trilíngüe (Instituição B), respectivamente. É importante destacar que a Instituição A é uma universidade particular, freqüentada geralmente por universitários de classe média média e classe média alta. A Instituição B também é particular e é freqüentada, em sua maioria, por universitários que pertencem à classe média média e classe média baixa.

A pesquisa empírica que forneceu dados para este trabalho teve como cenário a sala de aula de idioma estrangeiro, no caso específico, uma sala de aula de espanhol. Os estudantes que responderam aos questionários, além de pertencerem a diversos segmentos de uma mesma classe social, são de faixa etária diversificada, de ambos os sexos e matriculados em cursos diferentes, com objetivos distintos. Como se pode observar, o *corpus* é bastante heterogêneo. Após averiguação das respostas aos questionários, foi possível verificar os conceitos e opiniões dos universitários sobre a utilização da variante argentina em sala de aula.

5.1.2 Procedimentos de pesquisa e coleta de dados

A coleta dos dados para este estudo deu-se mediante a pesquisa de *survey* com a aplicação de questionário, como já se mencionou, e tinha como objetivo saber a opinião dos alunos sobre a cultura hispânica e o seu grau de conhecimento acerca das variantes lingüísticas do espanhol. O pesquisador atuou como professor, dessa maneira, bastante envolvido com o processo de ensino/aprendizagem do fenômeno a ser estudado. Para mensurar as informações contidas nos questionários respondidos pelos universitários, foi usada a escala de *Likert*, porque ela fornece direções sobre a atitude do respondente em relação a cada afirmação, seja ela positiva ou negativa. Sendo assim, tornou-se possível avaliar a presença de estereótipos e a opinião sobre

alguns aspectos relevantes relacionados à aprendizagem do idioma, como o material didático utilizado, o grau de conhecimento sobre as variantes lingüísticas, a cultura hispânica e o professor. Para a elaboração das perguntas, tomou-se como base a experiência de COLEMAN (1998) com alunos das Ilhas britânicas, aprendizes de língua estrangeira em situação de imersão no país da língua alvo. Com relação aos estereótipos culturais no processo de ensino/aprendizagem, sua análise teve como fundamento os estudos teóricos de PEREIRA (2002), KRAMSCH (1998), e BOURDIEU (1974).

Foi esclarecido aos alunos que se tratava de uma pesquisa para dissertação de mestrado e que seria mantida a privacidade das informações. Além disso, o objetivo específico da pesquisa não foi revelado para não se comprometer a veracidade das respostas. Explicitou-se a eles também que a sinceridade das respostas era de suma importância, já que se tratava de um material importante para uma pesquisa científica. As questões elaboradas no questionário estão relacionadas com as preferências pelo espanhol da Argentina ou da Espanha, com a cultura de ambos os países e os conhecimentos acerca das variantes da língua espanhola. Sendo assim, elas podem ser interpretadas de maneira tendenciosa, pois a interferência da nossa própria cultura traz uma carga de crenças, valores e ideologias. Entretanto, ao se trabalhar com cultura e opiniões acerca da mesma, certamente corre-se o risco dessa interferência, que é comum em pesquisas dessa natureza.

As alunas do 3.º período de Secretariado Executivo (Instituição B), que estavam em fase inicial da aprendizagem do espanhol, certamente tiveram mais dificuldade para responder ao questionário, pela falta de informações e conhecimentos acerca do idioma. Já as estudantes do 8.º período desse mesmo curso e as de Letras Português/Espanhol responderam a ele com mais facilidade. A aplicação do questionário durava em média 20 minutos, e, por tratar-se de uma análise individual, os pesquisados não poderiam compartilhar informações entre si.

O *survey* desenvolvido para esta pesquisa consta de 20 questões. Dentre elas, há algumas abertas, que pedem respostas descritivas, e outras, fechadas, que permitem aos alunos que marquem as respostas que consideram adequadas. Os questionários foram aplicados sem maiores dificuldades e todos foram respondidos de acordo com as expectativas do

pesquisador. O objetivo específico desse questionário era verificar e analisar se, no decorrer do processo de aquisição da língua estrangeira, o material didático adequado e a influência do professor provocam alterações na opinião dos alunos em relação à aprendizagem de uma variante considerada sem prestígio. Considerou-se que a aplicação de apenas um tipo de questionário abarcaria as informações necessárias para esta pesquisa, já que sua intenção era verificar a existência de certos estereótipos e preconceitos relacionados ao uso da variante argentina, como também constatar se o uso dessa variante interfere na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Mas, por uma questão de tempo, não se conseguiu fazer o acompanhamento dos alunos por um determinado período para investigar se esses estereótipos se modificaram (se intensificaram ou se abrandaram) com a apresentação da cultura argentina em sala de aula. Não se puderam também examinar os resultados desses alunos por meio de avaliações, a fim de se comprovar a hipótese desta pesquisa quanto a eliminação ou amenização dos estereótipos culturais. É importante observar que algumas questões do questionário eram abertas e, por isso, não foi possível fazer a medição das respostas por meio de gráficos. Mas tais respostas serão comentadas e utilizadas para ilustrar alguns esclarecimentos.

5.2 A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a realização da análise de dados desta pesquisa empírica, apoiou-se, é claro, nos conceitos teóricos abordados em seus capítulos anteriores, objetivando a fundamentação dos resultados obtidos. A intenção da pesquisa é comprovar que o ensino da cultura no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira é primordial para a desmistificação dos estereótipos culturais e que tanto o professor como o material didático são ferramentas muito importantes nesse processo.

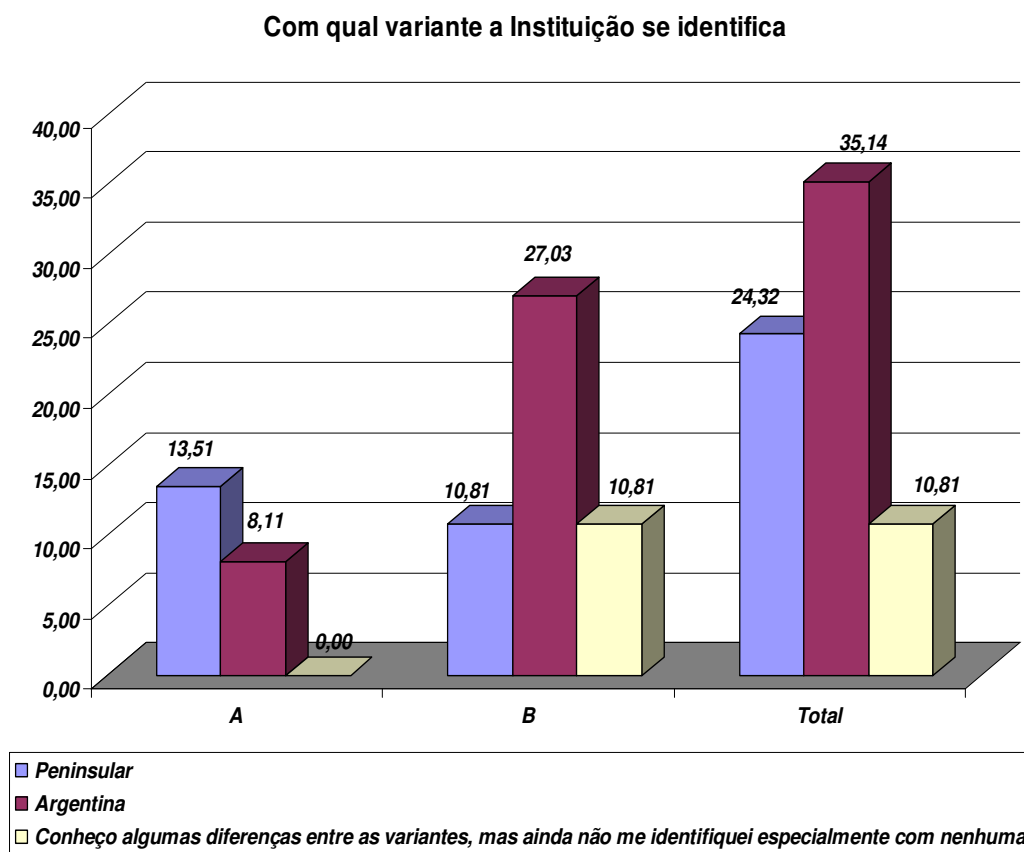
5.2.1 Avaliação das questões – Parte I

As questões referentes à Parte I do questionário buscavam verificar qual a variante com que os estudantes se identificam, que tipo de experiência

anterior eles mantiveram com os falantes da língua espanhola, quais as impressões que tiveram sobre os falantes e sobre o idioma e qual país escolheriam para estudar a língua espanhola e por quê.

Gráfico 1 – Variante com a qual se identifica

Parte I

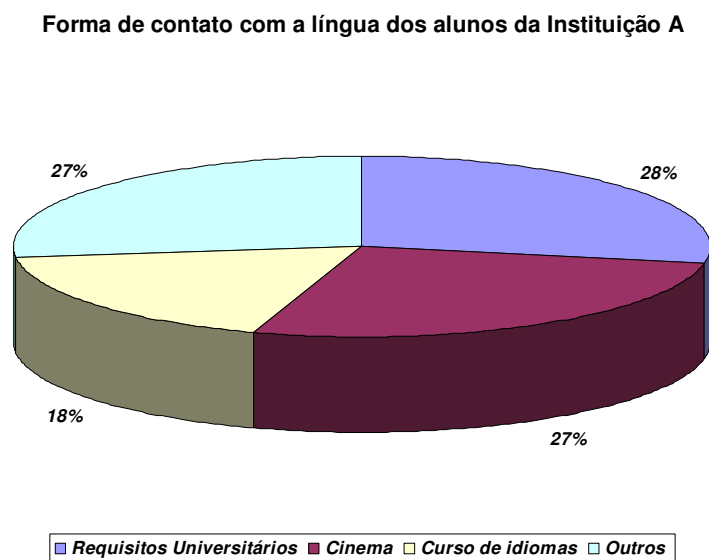


Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Nessa questão, fica evidente a preferência dos alunos da instituição B pela variante Argentina. O resultado mostra que, dos alunos B, 27,03% se identificaram com a variante argentina, e somente 8,11% dos alunos A escolheram essa variante. Apenas 10,81% não conhecem variante alguma ou ainda não se identificaram com nenhuma. Foram dadas aos estudantes algumas opções de variantes para eles escolherem e, além disso, foram orientados a sugerirem outras variantes se quisessem. Não houve nenhuma

sugestão. Normalmente, os alunos que não conhecem as variantes do idioma optam por aquela que é mais divulgada. Mas, como se pode observar, não foi o que ocorreu nesta pesquisa.

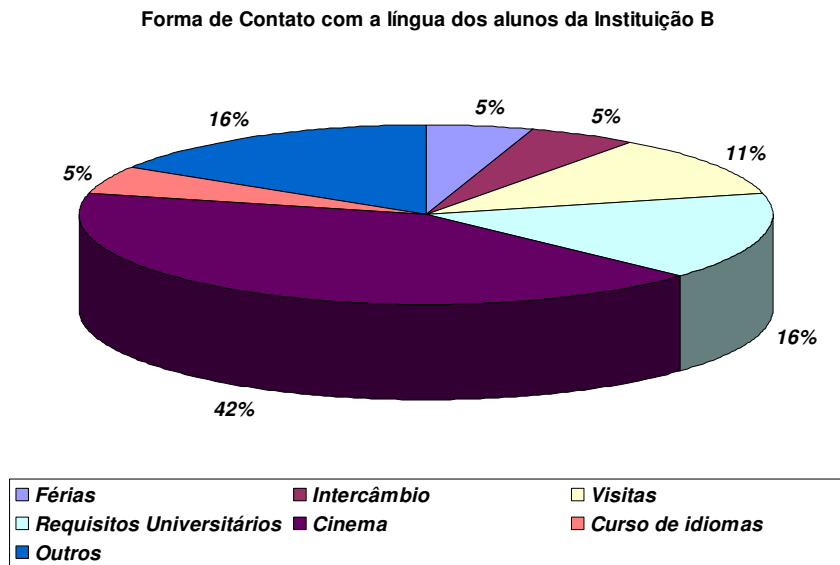
Gráfico 2 – Formas de contato com a língua espanhola Parte I



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Como se vê no gráfico acima, com relação aos alunos A, o resultado ficou mais equilibrado na questão avaliada. Assim, 28% dos alunos dessa instituição mantiveram seu primeiro contato por meio dos requisitos universitários e 27%, através do cinema e outros. 18% dos estudantes tiveram seu primeiro contato através de curso de idiomas.

Gráfico 2.1 - Formas de contato com a língua espanhola Parte I



Fonte: Pesquisa de campo, março/2006

De acordo com a figura, dos alunos da Instituição B, 42% tiveram contato com o idioma através do cinema e, em segundo lugar, 16% o tiveram pelos requisitos universitários. Entre as demais respostas, 26% tomaram contato com a língua através de curso de idiomas, ou de intercâmbio, ou nas férias, enquanto que 16%, por outros diversos meios.

Gráfico 3 – Alunos que visitaram países de língua espanhola Parte I

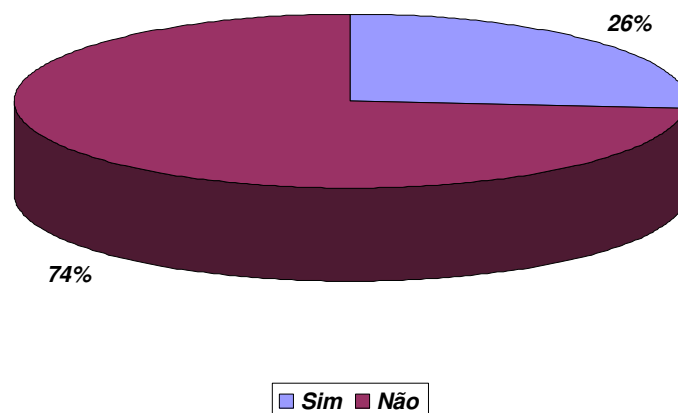


Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Dos alunos da Instituição A, 55% já visitaram um país de língua espanhola. Esse resultado confirma o que já foi dito anteriormente sobre o perfil das instituições e do tipo de público que as frequenta. Os alunos da instituição A são estudantes de Letras Português/Espanhol e pertencem a uma classe social de maior poder aquisitivo. É certo que viajar aos países onde se fala a língua espanhola é fator motivador para o estudo do idioma, pois não se pode esquecer que se está falando de futuros professores de espanhol.

Gráfico 3.1 – Alunos que visitaram países de língua espanhola Parte I

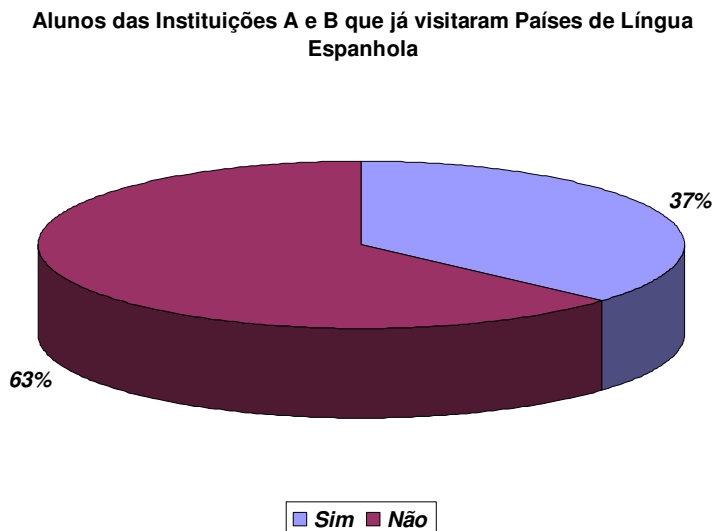
Alunos da Instituição B que visitaram Países de Língua Espanhola



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Pela análise do gráfico, percebe-se que a maioria dos alunos da Instituição B, 74% dos entrevistados, nunca visitou um país de língua espanhola. Os alunos B, que são estudantes de Secretariado Executivo, além de terem objetivos profissionais diferentes dos alunos da Instituição A, pertencem a uma instituição que é frequentada, em sua grande maioria, por alunos de menor poder aquisitivo.

Gráfico 3.2 – Alunos que visitaram países de língua espanhola Parte I

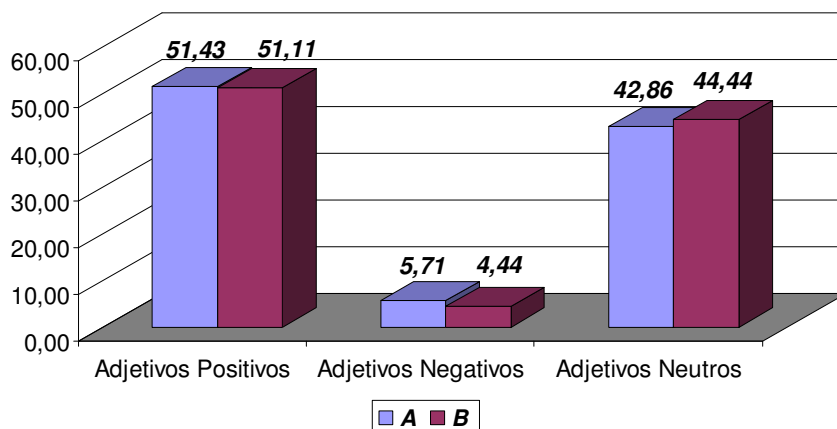


Fonte: Pesquisa de campo, novembro 2006

A média das respostas dos estudantes das Instituições A e B revela uma acentuada maioria dos que não visitaram um país de língua espanhola, como se vê claramente na figura 3.2. Os alunos foram orientados a citar o nome dos países que foram visitados, e, dentre eles, apareceram a Argentina, a Espanha, o Uruguai e o Paraguai. A Argentina foi o país mais citado, segundo as respostas dos estudantes das duas instituições.

Gráfico 4 - Impressões acerca do idioma do país visitado Parte I

Respostas ao Questionamento sobre adjetivos Positivos, Negativos e Neutros nas Instituições A e B acerca do espanhol falado na Argentina e Espanha

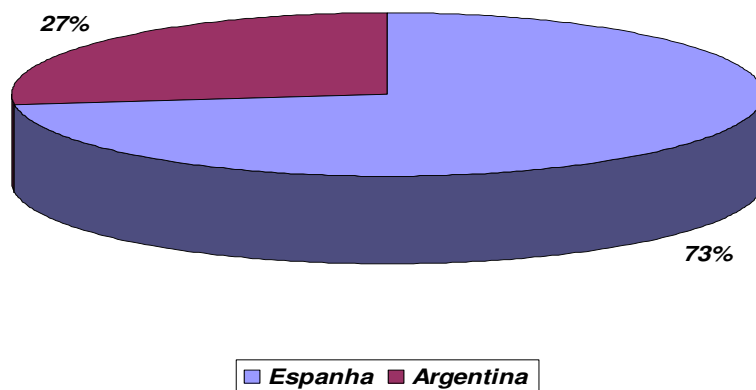


Fonte: Pesquisa de campo, novembro 2006

A análise desse gráfico demonstra que a maioria dos estudantes das duas instituições possui impressões positivas e neutras acerca do idioma espanhol, tanto o falado na Argentina quanto o falado na Espanha. É importante destacar que, dentre os adjetivos listados, os mais votados para descrever as impressões sobre o idioma do país visitado foram: bonito, rápido, culto, pomposo e musical.

Gráfico 5 – Escolha do país para estudar espanhol Parte I

Pais escolhido pelos alunos da Instituição A para estudar espanhol

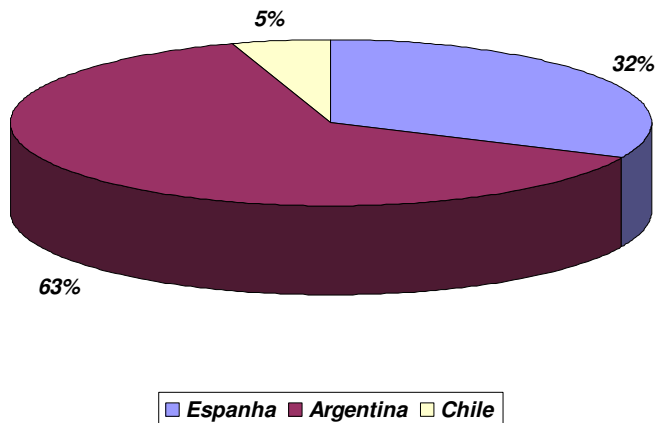


Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

De acordo com o gráfico, verifica-se que 73% dos estudantes da Instituição A escolheram a Espanha para estudar a língua espanhola. Esse resultado comprova o resultado do gráfico 1 que demonstra que os estudantes dessa instituição se identificam mais com a variante peninsular e, por esse motivo, preferem a Espanha para estudar o idioma.

Gráfico 5.1 – Escolha do país para estudar espanhol Parte I

País escolhido pelos alunos da Instituição B para estudar espanhol

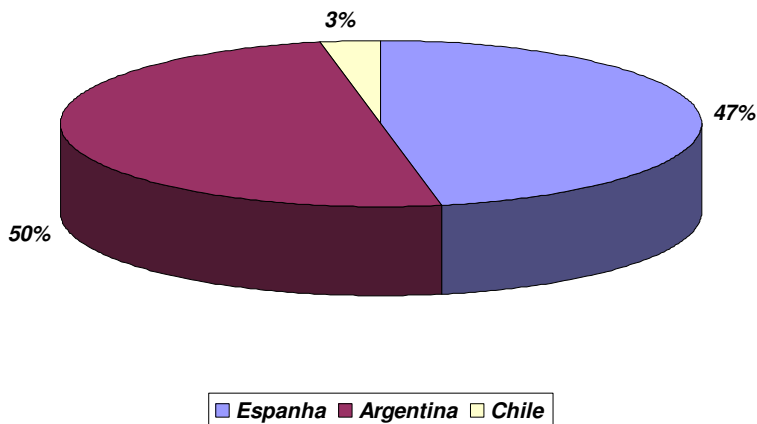


Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Semelhante ao resultado do gráfico anterior, em termos de percentual, percebe-se que a maioria dos estudantes da Instituição B, 63%, prefere a Argentina para estudar a língua espanhola. Conforme o resultado exposto no gráfico 1, nota-se que a preferência pela variante argentina do idioma por esses estudantes justifica a escolha do país para estudar espanhol.

Gráfico 5.2 – Escolha do país para estudar espanhol Parte I

País escolhido por ambas as Instituições para estudar espanhol



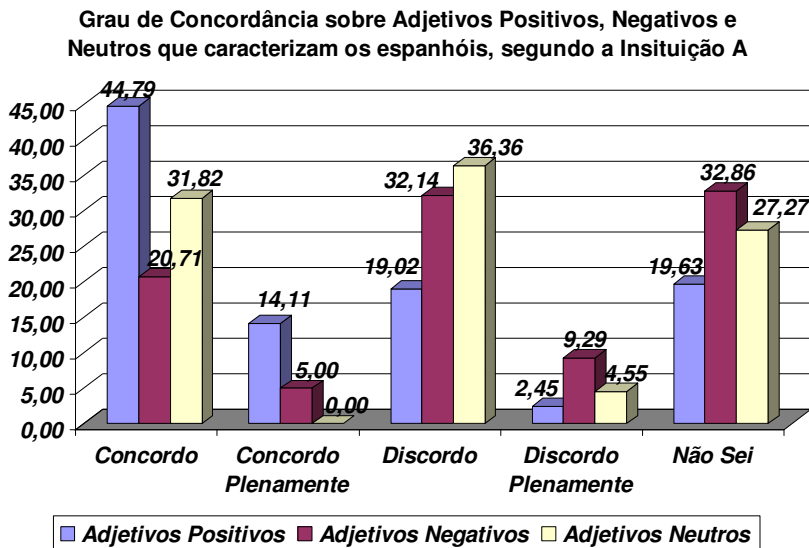
Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Como se pode observar nos números dessa questão, do total de alunos entrevistados, 50% escolheram a Argentina para estudar espanhol, 47% preferiram a Espanha e os 3% restantes optaram pelo Chile. Na média geral, os resultados obtidos das opções entre Argentina e Espanha estão equilibrados. Verifica-se que a maioria dos alunos faz sua escolha de acordo com a variante utilizada pelo professor e se identifica com ela. O resultado esperado nessa questão seria a opção pela variante peninsular, pois é a mais conhecida e divulgada. Entretanto, esse resultado comprova que a convivência com professores usuários da variante argentina influenciou na seleção dos estudantes de espanhol, principalmente dos alunos da Instituição A, que, em outras situações, preferem a variante peninsular, mas que, no momento da entrevista, tinham aulas com professores usuários da variante argentina. Esses resultados justificam a minha escolha de pesquisadora em investigar os preconceitos existentes com relação à variante argentina, pois fica claro que o professor é um desmistificador de preconceitos e estereótipos.

5.2.2 Avaliação das questões - Parte II

As questões referentes à Parte II do questionário buscavam verificar qual a impressão dos estudantes com relação aos espanhóis e argentinos. Nessa parte do questionário, foi incluída uma lista de adjetivos, dos quais, os estudantes deveriam escolher os que, para eles, caracterizavam melhor as nacionalidades em questão.

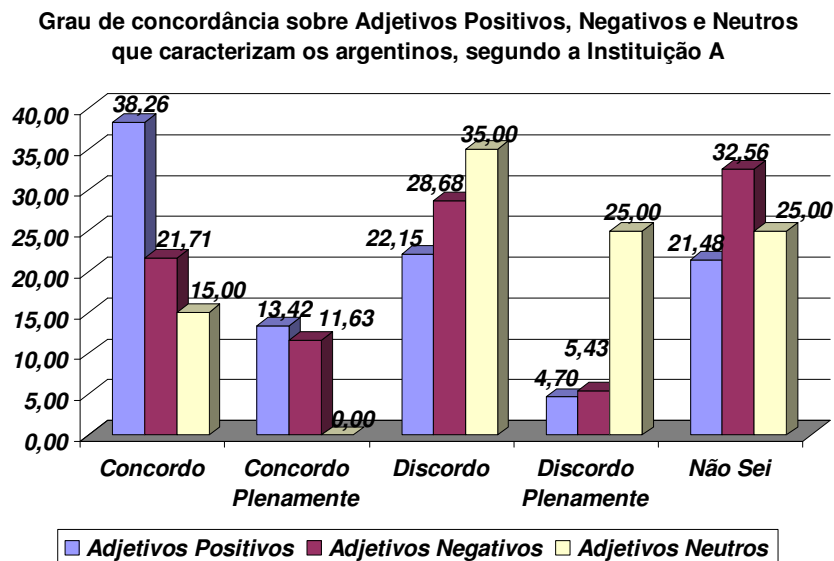
Gráfico 1 – Caracterização dos espanhóis – Instituição A Parte II



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

De acordo com o gráfico, verifica-se que os estudantes da Instituição A têm uma impressão positiva com relação aos espanhóis. Dentre os adjetivos mais votados, apareceram os seguintes: trabalhador, politizado, competente, confiante, eficiente, religioso e simpático.

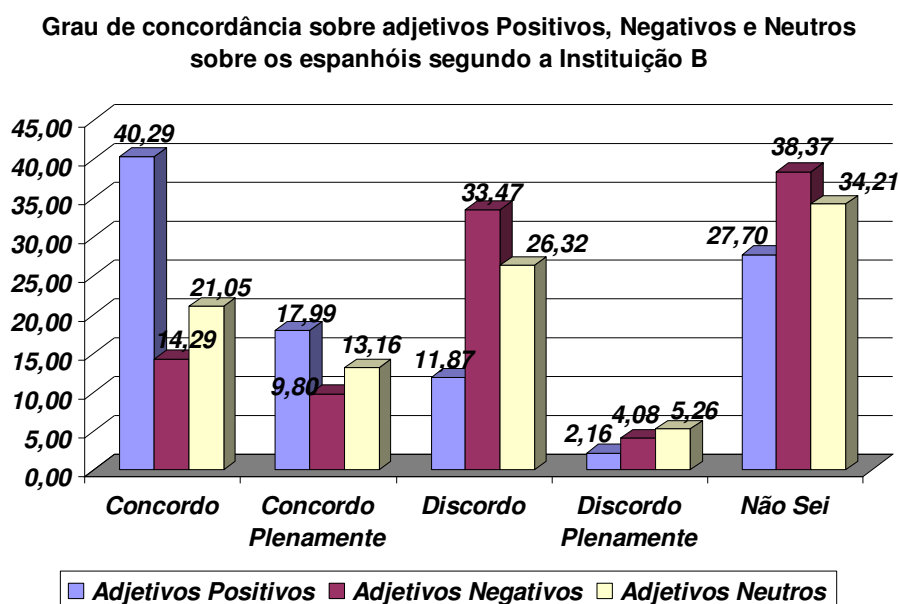
Gráfico 1.1 – Caracterização dos argentinos – Instituição A Parte II



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Segundo o gráfico 1.1, conclui-se que os estudantes da Instituição A caracterizam positivamente o povo argentino. Os adjetivos mais votados para a caracterização foram: amável, trabalhador, extrovertido, competente e simpático.

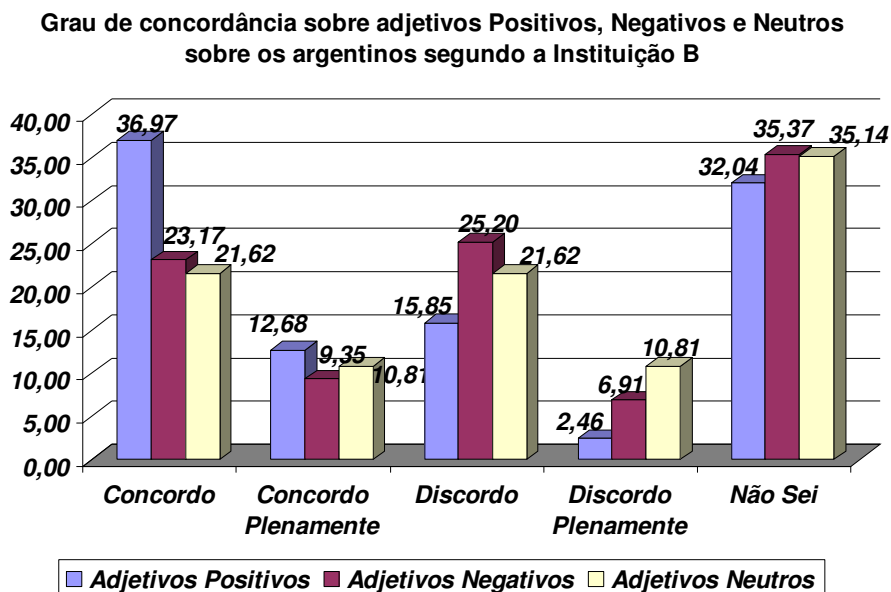
**Gráfico 1.2 – Caracterização dos espanhóis – Instituição B
Parte II**



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Dos entrevistados da Instituição B, vê-se que a grande maioria possui uma impressão positiva sobre os espanhóis. Os adjetivos mais votados foram: amável, competente, confiante, simpático, extrovertido e alegre.

Gráfico 1.3 – Caracterização dos argentinos – Instituição B Parte II



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Os alunos da Instituição B, em sua grande maioria, conforme se observa no gráfico acima, possuem uma impressão positiva sobre os argentinos. Dos adjetivos mais votados, destacam-se: amável, simpático, competente, extrovertido e trabalhador.

Comparando-se os resultados dos gráficos 1.0, 1.1, 1.2 e 1.3, de modo geral, as opiniões acerca dos povos pesquisados foram bastante equilibradas, e a maioria das respostas está baseada no senso comum. É importante destacar que, dentre os adjetivos negativos, *preconceituoso* e *antipático* apareceram para caracterizar os argentinos por ambas as instituições. Isso demonstra que essas atribuições freqüentes aos argentinos não surpreendem, pois os estereótipos circulam em várias instâncias do senso comum. Muitas vezes os alunos se identificam com os povos e com as variedades lingüísticas da América, mas o sentimento de dúvida quanto ao prestígio desses faz com que os estudantes alimentem certo rechaço tanto pelos povos como pela língua e cultura americanos. Com a minha experiência de sala de aula, posso dizer que os estudantes, quando começam a estudar a língua espanhola, normalmente revelam estereótipos relacionados aos argentinos e às variantes latino-americanas do espanhol. Por isso, é importante que o professor ofereça

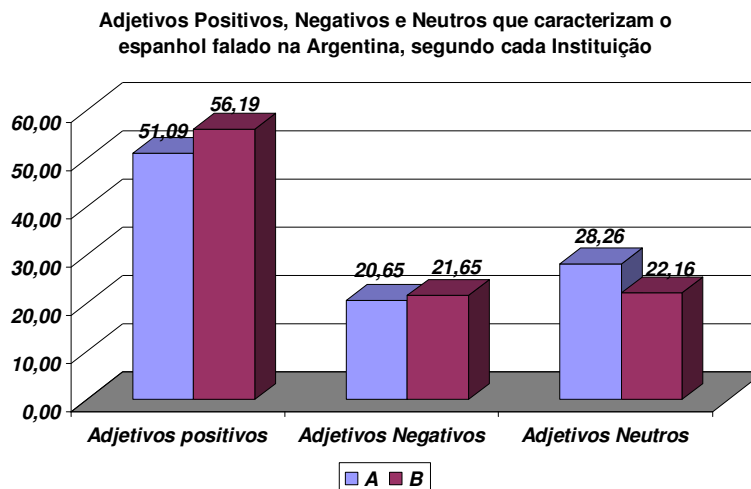
oportunidades a esses estudantes para que saibam que os povos, suas culturas e seu modo de falar possuem o seu valor e que as diferenças existem, mas devem ser reconhecidas e respeitadas.

Essa situação remete ao que Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 27) chama de *habitus*, que são atitudes inculcadas, partilhadas e constitutivas do senso comum. Sendo assim, pode-se ainda acrescentar que a concepção de *habitus* de Bourdieu se aproxima da concepção da formação dos estereótipos de Pereira (2002), já que ambas as concepções apontam para as relações entre grupos que compartilham crenças. Nesse caso, prevalece a identificação pelos grupos com o dominador, o que permite a esse exercer com maior efetividade o poder e a dominação de um sobre o outro.

5.2.3 Avaliação das questões - Parte III

As questões referentes à Parte III do questionário buscavam verificar qual a impressão dos estudantes com relação ao espanhol falado na Espanha e ao espanhol falado na Argentina. Nessa parte do questionário, foi incluída uma lista de adjetivos, dos quais os estudantes deveriam escolher os que, para eles, caracterizavam melhor as variantes lingüísticas peninsular e argentina.

Gráfico 1– Caracterização do espanhol falado na Espanha e na Argentina Parte III



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

A respeito das imagens sobre as variantes peninsular e argentina, os resultados são os seguintes: o espanhol da Espanha foi caracterizado positivamente pelos alunos A e B com os seguintes adjetivos: rápido, bonito, forte, formal, simpático, elegante e correto. É interessante observar que a escolha do adjetivo *correto* comprova que a representação que a maioria dos estudantes de E-LE tem sobre o espanhol falado na Espanha é a da variante lingüística de prestígio.

Os adjetivos *imponente*, *formal* e *elegante* estão relacionados com a afetividade e a admiração que os estudantes têm com relação ao idioma; e, segundo os resultados apresentados nas tabelas anteriores, pode-se perceber que eles caracterizaram as variantes de acordo com a sua preferência e com a identificação com o idioma que estão aprendendo.

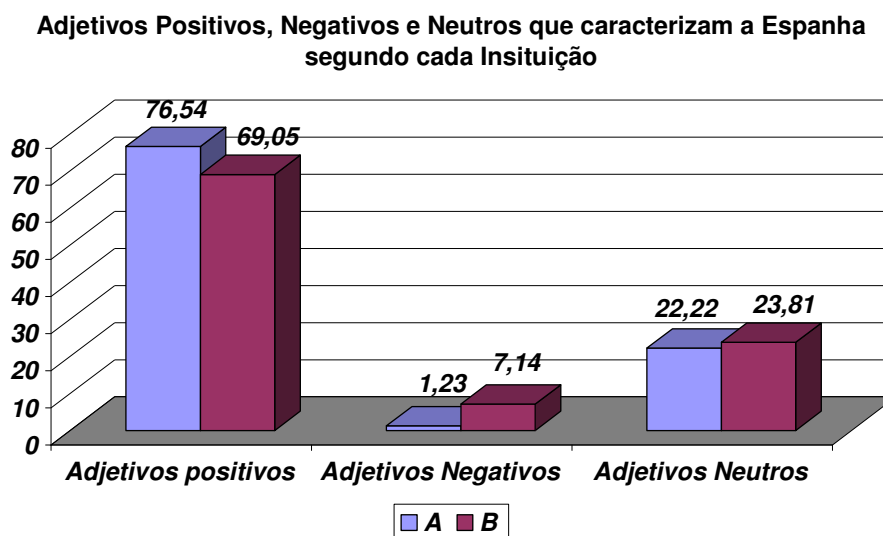
Com relação à facilidade ou à dificuldade do idioma, identificadas com *fácil* e *difícil*, a caracterização está relacionada com experiências anteriores e com o prestígio que cada variedade ocupa. De modo geral, os resultados obtidos tiveram uma porcentagem bastante equilibrada, mas foi possível observar que os alunos B escolheram, em sua maioria, o adjetivo *difícil*. Isso ocorreu talvez por estarem cursando Secretariado Executivo, que tem como objetivo formar secretárias e não professores, e, por isso, apresentam maiores dificuldades para classificar as variedades apresentadas.

O adjetivo *diferente* foi utilizado no questionário com a intenção de fazer uma comparação entre as duas variantes apresentadas aos alunos. Pode-se perceber nos resultados que a maioria dos alunos A escolheram esse adjetivo para qualificar o espanhol falado na Argentina, enquanto que, dos alunos B, apenas 3,68% escolheram o mesmo adjetivo para qualificar o espanhol falado na Espanha. Embora o espanhol falado na Argentina seja considerado de menor prestígio e como incorreto para a maioria, e o espanhol da Espanha seja a referência no momento da comparação, mais uma vez os resultados mostrados comprovam que os alunos que mantiveram uma convivência maior com a cultura e a variante argentina carregam menos estereótipos.

5.2.4 Avaliação das questões - Parte IV

Nas questões da Parte IV do questionário, os estudantes deveriam marcar os adjetivos que melhor caracterizam a Espanha e a Argentina. Foi-lhes solicitado que respondessem às questões de acordo com o que eles estudaram, ou que tinham ouvido falar, ou que sabiam a respeito de cada nação.

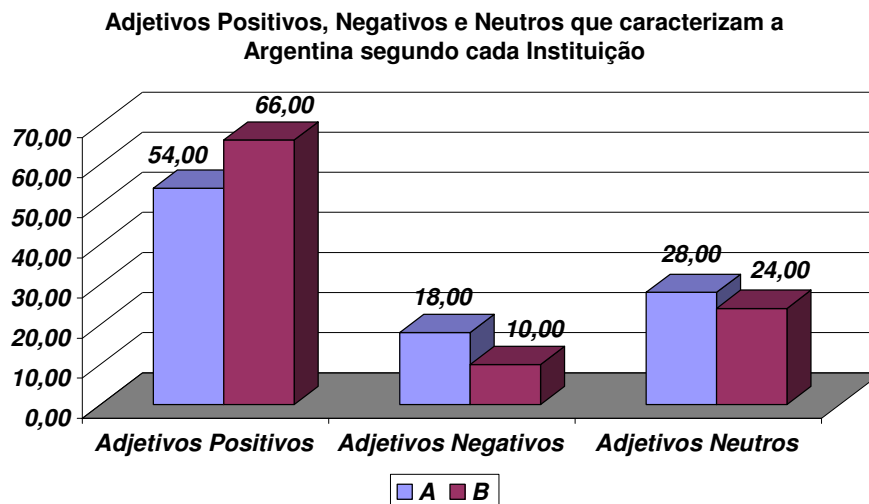
Gráfico 1 - Conhecimentos acerca da Espanha – Instituições A e B Parte IV



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Os adjetivos escolhidos ou mais votados pelos alunos A e B para caracterizar a Espanha foram: culta, rica, moderna, atraente, organizada, interessante, histórica e desenvolvida. Os adjetivos desenvolvida, culta e histórica caracterizam a visão que os alunos têm sobre a situação política e econômica da Espanha, o que justifica a escolha desse país pelos alunos A para estudar o idioma.

Gráfico 1.1 - Conhecimentos acerca da Argentina – Instituições A e B. Parte IV



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

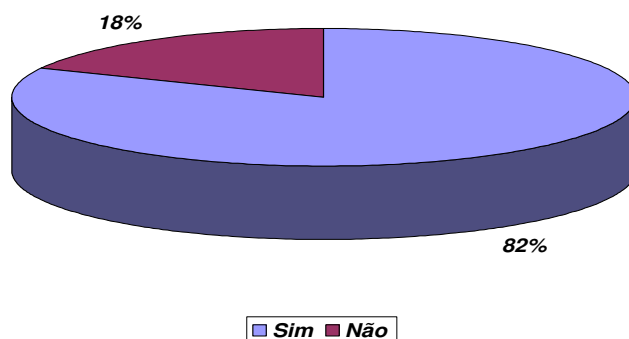
Para caracterizar a Argentina, os adjetivos mais votados foram: atraente, interessante, culta, subdesenvolvida e interessante. Entretanto os alunos B marcaram, com uma maior porcentagem, estes adjetivos: histórica, moderna, desenvolvida e exuberante. De modo geral, os estudantes das duas instituições caracterizaram positivamente a Argentina. Mas é interessante observar que o aparecimento do adjetivo *subdesenvolvida*, escolhido para caracterizar esse país, deixa clara a percepção que os pesquisados têm com relação à divisão econômica tradicional de primeiro mundo e terceiro mundo, ou seja, Europa e América Latina. Essa divisão, que faz parte do senso comum, constitui estereótipo dos países latino americanos.

5.2.5 Avaliação das questões - Parte V

As questões da Parte V do questionário foram preparadas para verificar a opinião dos estudantes sobre o manual de espanhol utilizado, incluindo aí o parecer deles sobre a apresentação da cultura do idioma que estão aprendendo nesse mesmo manual. Os alunos deveriam também opinar sobre a variante utilizada pelo professor, sobre a importância de aprender a cultura do idioma em estudo, além de marcar alternativas sobre o conhecimento de alguns aspectos culturais referentes aos países envolvidos nesta pesquisa.

Gráfico 1 – O livro didático apresenta algum capítulo dedicado à cultura? Parte V

Segundo os alunos da Instituição A, o material didático apresenta algum capítulo dedicado à cultura?

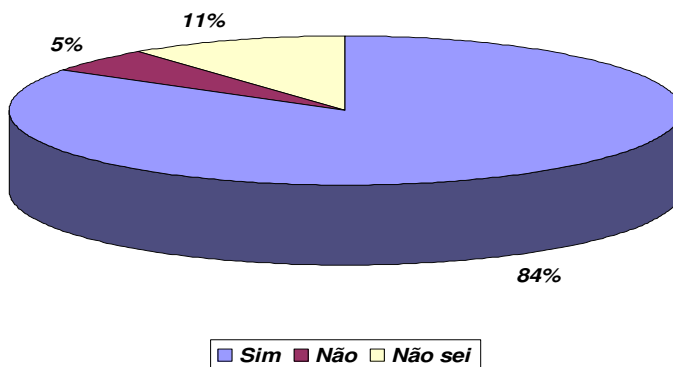


Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Dos alunos da Instituição A, estudantes de Letras Português/Espanhol, 82% afirmam que o livro didático utilizado apresenta algum capítulo dedicado à cultura do idioma que estão aprendendo.

Gráfico 1.1 – O livro didático apresenta algum capítulo dedicado à cultura? Parte V

Segundo os alunos da Instituição B, o material didático apresenta algum capítulo dedicado à cultura?



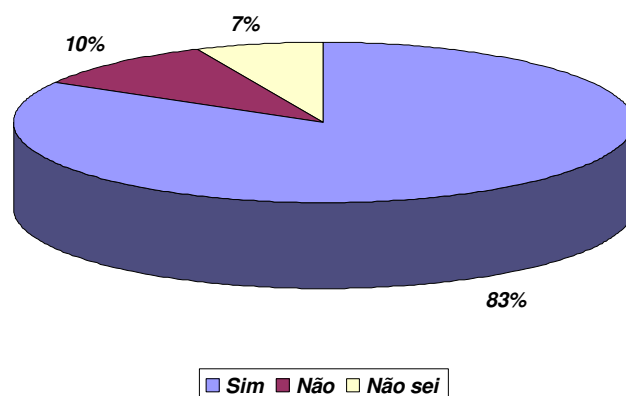
Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Dos alunos da Instituição B, estudantes de Secretariado Executivo Trilíngüe, 84% responderam afirmativamente, isto é, que o livro didático

apresenta algum capítulo dedicado à cultura do idioma que estão aprendendo, e 11% não sabem dar uma resposta positiva ou negativa.

**Gráfico 1.2 – O livro didático apresenta algum capítulo dedicado à cultura?
Parte V**

Segundo os alunos de ambas as instituições, o material didático apresenta algum capítulo dedicado à cultura?



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

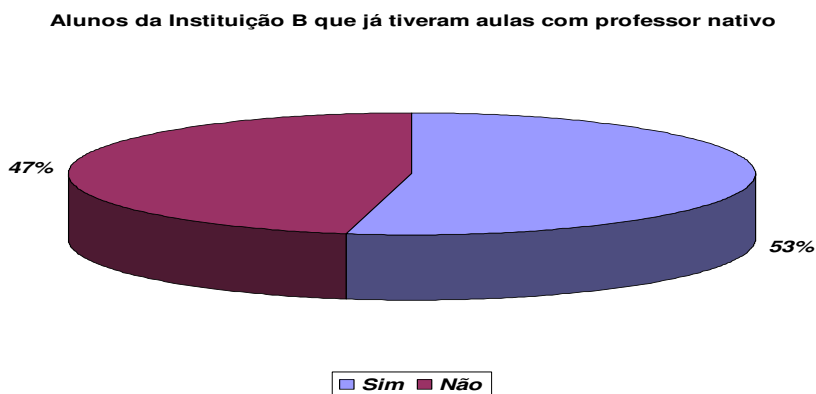
Os resultados mostrados nos gráficos 1, 1.1 e 1.2 confirmam que o livro didático de espanhol traz capítulo ou tópico dedicado à cultura. Entretanto, nessa mesma questão os alunos foram indagados sobre a cultura de qual país o manual apresenta. A maioria respondeu que o livro didático veicula somente a cultura da Espanha; e, dos demais países, são mostradas apenas algumas curiosidades culturais. Esse resultado vem comprovar que a clássica separação em espanhol peninsular e espanhol americano, uma divisão imaginária, existe e certamente continuará existindo enquanto houver a ausência de uma política clara e eficiente de difusão da língua e da cultura dos países latino-americanos hispanófonos entre os componentes do Mercosul. A persistir essa divisão, as editoras espanholas continuarão adotando o espanhol padrão internacional, dando preferência à variante lingüística e às expressões culturais espanholas.

Nesta parte da pesquisa, através de questão aberta, os alunos foram inquiridos sobre a importância de estudar a cultura do idioma que estão aprendendo. Os resultados obtidos entre os alunos A e B foram muito similares. A maioria respondeu que saber sobre essa cultura é importante para

aprender a reconhecer os diferentes sotaques, já que a língua é o reflexo dela; que o espanhol é o segundo idioma mais falado no mundo e que estudam sua cultura também para não cometer “gafes” no momento da comunicação, além de que conhecer a cultura é muito importante para o aprendizado do idioma. Percebe-se que os alunos valorizam o estudo da cultura e, sendo assim, fica evidente que os manuais de ensino de espanhol devem trazer mais conhecimentos e informações que possam suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes sobre esse assunto.

Esse resultado pode ser mais bem esclarecido com as reflexões de Coracini (1999) de que o processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social e de que aquilo que é legitimado é considerado um bem, em oposição ao negativo. Sendo assim, o livro didático funciona como um portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos. Se o livro é um portador de verdades, no caso dos manuais de espanhol, legitima-se aí o lugar de prestígio que ocupa a variante e a cultura espanhola, o que faz com o que o espanhol peninsular seja tomado como padrão ou aquele que pode ser compreendido por todos.

Gráfico 1.3 – Alunos que já tiveram professores falantes nativos Parte V



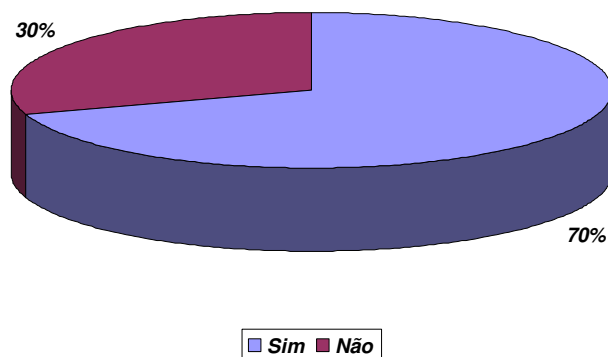
Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Nesta questão, 100% dos alunos A e 53% dos alunos B responderam que tiveram aulas com professores falantes nativos. Quando perguntados sobre a nacionalidade do professor nativo, os alunos A deram como resposta, em primeiro lugar, a nacionalidade espanhola e, em segundo, a argentina. Os

alunos B, em primeiro lugar, informaram que mantiveram um maior contato com professores de nacionalidade argentina.

Gráfico 1.4 – Alunos que já tiveram professores falantes nativos Parte V

Alunos de ambas as Instituições que já tiveram aulas com professores nativos



Fonte: Pesquisa de campo, novembro/2006

Dos alunos das Instituições A e B, 70% já tiveram aulas com professores falantes nativos. Nessa questão, os estudantes também foram perguntados sobre qual variante do espanhol o professor utiliza em sala de aula. Dos alunos A, 100% assinalaram a variante argentina e não mencionaram a variante espanhola. É importante observar que os alunos A, no momento em que foram entrevistados, tinham aulas de espanhol com professores usuários da variante argentina e, por esse motivo, não citaram a variante espanhola quando perguntados sobre a variante utilizada pelo professor.

Em questão aberta feita para complementar a pergunta anterior, os alunos tinham que opinar sobre a variante trabalhada pelo docente em sala de aula. Dos alunos A, apareceram com mais freqüência os adjetivos: bonita, normal e o verbo gosto. Nas respostas dos alunos B, os adjetivos que se apresentaram com mais freqüência foram: linda, ótima, interessante e o verbo gosto. Com relação ao conhecimento acerca da cultura dos países pesquisados, a maioria dos alunos reconheceu a cultura espanhola e a argentina. Os demais enunciados referentes às culturas de outros países hispanofalantes foram marcados indevidamente.

É importante esclarecer que essa questão foi elaborada com a intenção de verificar se a convivência com professores falantes nativos ameniza os estereótipos culturais, e não se os estudantes têm preferência por professores falantes nativos ou não nativos. Concorde-se aqui com Kramsch (2001), que afirma que tradicionalmente a aprendizagem de língua estrangeira está baseada na distinção entre falantes nativos e não nativos e que aqueles não devem ser vistos como modelos ideais a serem seguidos pelos aprendizes somente porque são dotados de certa autoridade, que está associada à autenticidade e legitimidade no uso da língua. A autora observa que o falante nativo pode pertencer a diferentes classes sociais, pode ser escolarizado ou não, pode ter diferentes faixas etárias e, sendo assim, ela questiona: “qual norma de falante nativo deveríamos ensinar?” Kramsch (2001, p.23).

5.2.6 Conclusão da análise dos resultados

Ao longo dos capítulos anteriores foram reunidos e analisados dados sobre as variantes peninsular e rio-platense. Percebeu-se que muito se deve a fatores históricos e econômicos a preferência pela variante de prestígio (peninsular) sobre as demais (americanas) e, no caso específico desta pesquisa, sobre a variante portenha. Mencionou-se a importância do ensino da cultura para a aquisição da competência intercultural pelo aprendiz de língua espanhola. Viu-se também que os materiais didáticos para o ensino de espanhol, em sua maioria, apresentam as culturas e as variantes americanas de maneira superficial e descontextualizada, o que resulta no desconhecimento das mesmas e muitas vezes na cristalização de estereótipos culturais e preconceitos lingüísticos já existentes.

Com os resultados apresentados neste capítulo, pretendeu-se demonstrar a relação dos alunos de espanhol LE com o uso da variante argentina em sala de aula. Num primeiro momento desta pesquisa, observou-se que a maioria dos aprendizes entrevistados apresentou uma visão pouco preconceituosa com relação à variante e ao povo argentino. Acredita-se que tal resultado se deve a um maior contato com professores falantes nativos e professores usuários dessa variante. Esse fato remete à teoria de PEREIRA (2000), que apresenta três hipóteses para a redução dos preconceitos: a

hipótese do contato, a hipótese da redução da ignorância e a hipótese transculturalista. Destaca-se aqui a hipótese do contato, que se sustenta na afirmação de que os preconceitos se reduzirão substancialmente com a convivência mais freqüente entre pessoas de grupos diferentes.

Embora os resultados apresentados demonstrem uma visão positiva em relação à variante argentina, a preferência pela variante de prestígio ainda permanece na maioria dos estudantes. Certamente essa preferência está relacionada com questões socioeconômicas e com as tradições histórico-culturais nas relações entre Brasil e Espanha. Dentre os fatos atinentes às relações econômicas, destaca-se o grande investimento espanhol no mercado editorial brasileiro e no ensino do espanhol. Em consequência disso, advieram a permanência e a preferência pelos livros didáticos de origem espanhola nas salas de aula brasileiras, privilegiando assim a variante lingüística e a cultura da Espanha. Os resultados mostraram que a maioria dos livros didáticos de espanhol traz um ou mais capítulos ou tópicos dedicados à cultura desse país. Entretanto, a maior parte desses manuais apresenta as demais culturas e variantes lingüísticas de maneira superficial e bastante fragmentada. Vale a pena ressaltar mais uma vez que esse resultado comprova a teoria da violência simbólica de BOURDIEU (1998), que afirma que a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados.

Outro fator importante a ser destacado é que os alunos entrevistados mantiveram um maior contato com o idioma espanhol através dos meios de comunicação. Retoma-se o argumento da teoria sociocultural fundamentado nos estudos de PEREIRA (2002), nos quais o autor afirma que os estereótipos se formam a partir da observação dos comportamentos apresentados pelos membros do grupo estereotipado e que o cinema, principalmente o relacionado às obras cinematográficas de natureza étnica, e os meios em geral são fontes de difusão dos estereótipos. Um exemplo disso é a rivalidade entre Brasil e Argentina em relação ao futebol, muito divulgada e fomentada pela imprensa, já que os argentinos são considerados os maiores rivais do futebol brasileiro. Outro exemplo é a disputa pela liderança política e econômica entre os mesmos países, que faz com que os argentinos sejam vistos como arrogantes e prepotentes. Essas rivalidades, conhecidas pela maioria dos brasileiros, certamente contribuem para a cristalização dos estereótipos referentes ao povo

argentino e explicam, em grande parte, o rechaço dos alunos com relação à variante lingüística usada pela população vizinha.

Para concluir, verificou-se, com os resultados da pesquisa exploratória, que a maioria dos alunos desconhece muitos outros aspectos da cultura hispânica e das variedades lingüísticas da língua espanhola. Talvez isso se dê porque, no intercâmbio inicial entre professores e alunos, esses últimos tenham sido privados de informações, tanto por parte dos professores quanto por materiais didáticos adequados para a conscientização sobre a cultura e as variantes espanholas americanas. Esse resultado remete à afirmação de Byram e Fleming (2001), que acreditam que, para os aprendizes conseguirem uma autêntica competência comunicativa, eles terão que aprender a reconhecer a realidade sociocultural subjacente a todo ato de fala, pois os participantes possuem várias identidades sociais, e essas identidades, por sua vez, estão relacionadas a certos grupos sociais e a suas práticas culturais. Nesse aspecto, a postura do professor é fator muito importante, pois, se se quer formar a competência cultural do aluno, deve-se lhe apresentar aquele mínimo de conhecimentos e representações compartilhadas pela maioria dos falantes da língua. Está aí o porquê da importância da escolha de materiais autênticos que complementem as informações contidas nos manuais de espanhol. Acredita-se que o ensino da cultura no processo de aquisição de uma língua estrangeira promova a conscientização tanto dos professores como de seus alunos a respeito da importância de se conhecerem uns aos outros, de reconhecerem as diferenças e, principalmente, de respeitá-las, e que é através da língua que se tem essa oportunidade. Há concordância de pensamento com Kramsch (1998), de que a língua é o principal meio pelo qual são conduzidas as vidas sociais, pois um indivíduo reflete sua cultura através do seu comportamento, crenças e pontos de vista compartilhados com membros da mesma comunidade ou de outras diferentes. A partir dessa troca de informações, os indivíduos aprendem, criam experiência através da língua, usando do seu conhecimento de mundo acrescidos dos conhecimentos adquiridos a cada nova experiência vivida e compartilhada com os outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a diversidade cultural e lingüística, o reconhecimento da existência de conflitos gerados pelas diferenças culturais e a possibilidade de superá-los mediante a revisão crítica de alguns conceitos e atitudes associados à comunicação em contextos interculturais são os principais temas abordados nesta pesquisa. O tema central deste trabalho foi o de pesquisar se os estereótipos culturais existentes com relação às variantes americanas do espanhol, principalmente a variante rio-platense, influenciam negativamente os aprendizes de espanhol LE no processo de ensino/aprendizagem do idioma. Averiguou-se também se esses estereótipos podem ser modificados com a aprendizagem intercultural, ou seja, com o conhecimento adquirido da língua e culturas em estudo. Nesse sentido, o trabalho visa contribuir com informações para os professores e profissionais da área.

Os resultados desta pesquisa constataram a existência de estereótipos sobre os argentinos, bem como a presença de certo preconceito com relação à sua variante lingüística utilizada em sala de aula. Muitos são os fatores que podem contribuir para isso, dentre eles, citam-se aqui os meios de comunicação, que se julga ser a maior fonte de disseminação de certos estereótipos culturais. Entretanto, pôde-se perceber com esta pesquisa que, entre os estudantes das duas instituições entrevistadas, os estereótipos e preconceitos estavam bastante atenuados. Acredita-se que alguns fatores contribuíram para esse resultado, a saber: a convivência com professores falantes nativos e com professores usuários da variante argentina; o processo contínuo de descobrimento e esclarecimento acerca da cultura da língua alvo e a reflexão sobre o “outro” e a comparação deles com esse “outro”.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao livro didático, que é tido como uma das principais referências para reconhecimento da cultura do outro. Como foi comentado em capítulos anteriores, os manuais de espanhol, em sua maioria, são importados e elaborados por autores espanhóis. Os conteúdos socioculturais são apresentados de maneira superficial, são bastante fragmentados e estereotipados, principalmente os conteúdos relacionados às

variantes e culturas hispano-americanas. Essa situação só vem a contribuir para reforçar os estereótipos já existentes sobre certos países hispânicos. É nesse contexto que se ressaltam a importância de se trabalhar em sala de aula com os elementos socioculturais, de se fazer um trabalho sistemático com esses conteúdos e a necessidade de se considerarem esses elementos essenciais, para que o aluno possa utilizar a língua estrangeira de forma coerente e contextualizada, evitando, dessa maneira, não alimentar os estereótipos e preconceitos já existentes.

Através desta investigação, foi possível perceber a complexidade que envolve o ensino de espanhol no Brasil. Embora esse idioma tenha adquirido “status” nos últimos anos, infelizmente ele fica à mercê dos condicionamentos impostos pelo poder econômico. Só se pode concordar então com a teoria da violência simbólica de Bourdieu (1998), que ensina que em diferentes instituições da sociedade existem formas invisíveis de coação apoiadas em crenças e preconceitos coletivos, que fazem com que o indivíduo avalie o mundo de acordo com os padrões do discurso dominante. Anteriormente, mencionou-se que a variante peninsular, tida como modelo e de prestígio, é a que prevalece no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola e que, se o falante não pertencer ao grupo social também de prestígio ou não utilizar essa variante, certamente sofrerá intimidação e violência (simbólica) em pequenos gestos do cotidiano.

Todas as observações feitas nesta pesquisa levaram a reconhecer a importância de um estudo mais aprofundado com relação ao ensino de variantes lingüísticas da língua espanhola em sala de aula. Deve-se levar em consideração que os aprendizes brasileiros trazem consigo muitos estereótipos relacionados com o povo argentino e também com as demais variantes e culturas não tidas como de prestígio. Entretanto, é importante ressaltar que muitos são os fatores que levam o indivíduo a alimentar ou abandonar os seus estereótipos e preconceitos em relação a determinados grupos e que não cabe somente ao ensino de línguas estrangeiras a missão de desmistificar esse processo.

É nesse contexto que se deve focar o procedimento de reavaliação dos conceitos negativos presentes em nossos alunos, e as principais

ferramentas para que isso ocorra são o professor preparado e um material didático adequado e contextualizado à realidade dos aprendizes. Sabe-se que muitos professores ainda não estão prontos para trabalhar com essa realidade, ou seja, com o ensino de língua associado à cultura, já que os materiais didáticos não dão um tratamento adequado a esse tema, que é de suma importância, principalmente na era da globalização, em que a troca de informações acontece rapidamente e aumenta o contato entre os povos de diferentes culturas.

Acredita-se que o tema desenvolvido nesta pesquisa venha a contribuir para que profissionais da área e alunos de línguas estrangeiras reflitam sobre a importância da comunicação intercultural na atividade de ensino/aprendizagem de idiomas e que, nesse processo, só haverá uma comunicação eficaz se houver o reconhecimento da existência das diferenças entre os povos. O aluno que alcança a competência intercultural certamente será capaz de refletir sobre qualquer aspecto sociocultural da cultura meta. Isso não significa que ele perdeu a sua identidade, mas que sabe utilizar o modelo comunicativo adequado para satisfazer suas necessidades comunicativas, valendo-se dos recursos do sistema verbal e não verbal que se ajustam a sua personalidade, ética e crenças. Com relação aos professores, acredita-se que a prioridade em sua formação não deve ser somente a aquisição de um saber complementar sobre um ou vários países e culturas, mas também a de se converter em um aprendiz intercultural, para, dessa maneira, fomentar em seus aprendizes o interesse pela diversidade multilíngüe e multicultural em seu próprio país, como também nos países onde se fala a língua objeto de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Leonor. **El español como recurso econômico, de Colón al Mercosur**. Documento Eletrônico. 2002.

http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2002/abril_2002/opinion_170402.m

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português para estrangeiros : interface com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

ALONSO, Amado **Algunas cuestiones fundamentales. La base lingüística del español americano**. En: "Estudios lingüísticos". Temas hispanoamericanos. Gredos. Madrid. 1967.

ANDIÓN HERRERO, M. A. **Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América**. Consideraciones. QUINTAS JORNADAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, Granada, España. 1997. *Anais*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1997.

ANDRADE E SILVA, Laine. **Educação, Saúde e Trabalho no contexto do livro didático (Paraná, Séries Iniciais, 1996-1997)**. 2004. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael & GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação& ensino**. São Paulo:Parábola, 2002.

_____. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 39ª ed. São Paulo, 2005.

Boletim informativo CORI ANO XI – Número 50

<http://www.cori.unicamp.br/pdf/outubro2005/boletim-espanha.pdf>

BAKER, Colin. **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, línguanacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte, Autentica 2003.

BORGES, Jorge L. **Las alarmas del doctor Américo de Castro. Otras Inquisiciones**. Buenos Aires. Emecé. 1960. p.45

BOURDIEU, P (1982). **O que falar quer dizer. A Economia das Trocas Linguísticas**. Lisboa: Difel, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo, Perspectiva, 1974.

_____. **O Poder Simbólico;** tradução Fernando Tomaz – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____ (1982). **La producción y la reproducción de la lengua legítima. ¿Qué significa hablar?** Madrid: Akal, 1985: 17-39.

BOURDEIU, Pierre e WACQUANT, Loïc. **Réponses** – Pou une anthropologie réflexive. Paris: Ed. du Seuil, 1992. 300 p.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Dissertação (Mestrado) Campinas. 1998 Unicamp

BYRAM, M. e FLEMING, M. **Perspectivas Interculturales en el aprendizaje d e idiomas.** Madrid: Cambridge University Press, 2001.

BYRAM, M. e G. ZARATE. **Definitions, Objectives and Assesment of Sócio-Cultural Competence.** Estrasburgo: Consejo de Europa. 1994

CAMARGO, M. L. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco da sua história.** In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, 43 (1), Campinas, IEL/Unicamp, p.139-149, 2004.

CAMARGOS, Moacir Lopes de. **Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil.** 2003. Dissertação de mestrado - Unicamp.

CANALE, M & SWAIN, M. **Theoretical Bases for the Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.** *Applied Linguistics.*, 1, págs. 1-47, 1980.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In : **Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Peñalara : Edelsa, 1995

CAÑAS CAMPO, Alberto Luis. **Aspectos Interculturales en la Enseñanza del Español Segunda Lengua/Lengua extranjera: Propuesta Didáctica.** 2005. Dissertação de Mestrado. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

CARMAGNANI, Anna Maria G. **A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE.** In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.* Campinas: Pontes, 1999, p.127-133.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

COLEMAN, James A. Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. In Byram e Fleming (org.) **Perspectivas Interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Cambridge University Press, sucursal Espanha. Madrid. 2001

CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed. Campinas, SP. Pontes, 1999.

CUCHÉ, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru: Edusc, 2002.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito – indivíduo e cultura**. São Paulo: Editorial Robe, 1995.

DEL VALLE, José y Luis Gabriel-Stheeman (eds.). 2002. **La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua**. Madrid: Iberoamericana, 2004.

DIAZ, Carmen Guillén. **Vademécum – Para la formación de profesores**. Madrid. SGEL, 2004.

DOMÍNGUEZ, A. G. **La base del español de América y su realidad actual**. Anuário brasileiro de estudos hispánicos, n. 9, p. 13-26, 1992.

ESPÍNDOLA, Athos. **Diccionario del Lunfardo**. 1ª ed. – Buenos Aires. Planeta, 2002.

ESTELLA MONCLÚS, Antonio. **Educación y cruce de culturas**. México. FCE, 2004.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

_____. El modelo de la Lengua y la variación Lingüística. In: DIAZ, Carmen Guillén. **Vademécum – Para la formación de profesores**. Madrid. SGEL, 2004.

FREEMAN & LONG. Diane Larsen, Michael H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid. Editorial Gredos, 1994.

GODOY. E. La Cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas.

Anuario brasileiro de estudos hispánicos, 11, 2001.

FREEMAN & LONG. Diane Larsen, Michael H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Madrid: Editorial Gredos, 1994.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1878

HYMES, D. H. **On Communicative Competence.** In: **BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. The Communicative Approach to Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1979.

JORDÁN, J.A. (coord.) **La educación intercultural, una respuesta a tiempo.** Barcelona, EDIUOC, 2001.

LIMA, Lucielena Mendonça de; SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça de. **La habilidad lingüística comunicativa A OPÇÃO DA VARIEDADE DE ESPANHOL relacionada con los americanismos.** In: *Hispanismo 2000*,v.1. pp.106-116. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Associação Brasileira de Hispanistas, 2001.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture.** Oxford University Press., 1998.

_____. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford:University Press, 1994.

KRAMSCH, Claire. El privilegio del hablante intercultural. In Byram e Fleming (org). **Perspectivas Interculturales en el aprendizaje de idiomas.** Cambridge University Press, sucursal Espanha. Madrid. 2001

KULIKOWSKI, M.Z.M. **La Actualidad de la lengua española.** www.hispanista.com.br. V I, n.2 jul/ago/set. 2000.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico.** 17. ed. Rio de Janeiro:Jorge Zahar, 2003.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.
– Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)
ISBN 85-98171-42-5

LLOBERA, M. et alii. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras.** Madrid, Edelsa, 1995.

LIPSKI, John M. **El español de América.** (Trad. de Silvia Iglesias Recuero, del original inglés Latin American Spanish.1996.). 3ª Ed. Madrid, Cátedra, 2004 [Col. Lingüística].

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:enseñanza, aprendizaje,evaluación.Consejo de Europa. Disponible en http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2003/com2003_0449es01.pdf

MARCONI, Marina de Andrade e PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2005

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Comunicação: troca cultural?**. São Paulo: Paulus, 2005.

MENEGHEL, S. M. **A Associação das Universidades do Grupo de Montevideu na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Paraná e o CODESUL**, MS. inédito, outubro de 1998.

MIQUEL, L.;SANS, N. **El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua**. Cable. Revista didáctica de español como lengua extranjera 9. Madrid: Difusión 1992, p. 15-21

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução**. São Paulo: DELTA, 1994.

_____. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, E.P. **Terra à vista! Discurso do Confronto: velho e novo mundo**. São Paulo/Campinas: Cortez, Ed. da Unicamp, 1990.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Língua e Conhecimento Lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). **Discurso Fundador. A formação do país e a construção da Identidade Nacional**. Campinas: Pontes, 1993a.

_____. (org.). **Política Lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **La danza de las gramáticas. La relación entre el tupi y el portugués de Brasil**. Iztapalapa. México, D.F, ano 13, nº 29, jan.-jun., 1993b, p. 54-74.

_____ & SOUZA, T.C.C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: _____ (org.). **Política Lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988, p. 27-40.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2003.

PEDROSO,S.F. **A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira**. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

PENNYCOOK, A **The cultural politics of English as an international language**. London and New York: Longman, 1994.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **A psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: Editora E.P.U, 2002.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba:Ed.da UFPR, 2003.

RATNER, Carl. **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygostky: Aplicações Contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ROSENBLAT, Angel. **El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación**. Madrid.Taurus, 1970.

SAMOVAR,L.A.;PORTER,R.E;STEFANI,L.A. **Communication between Cultures**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras**. In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>

_____. **Quem sou eu? Quem é você? Será que um dia a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado) USP. Inédita,São Paulo, 2005.

SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro (org)** Adja Balbino de Amorin Barbieri Durão...[et al.] São Paulo: Parábola Editorial, 2005

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, Luz M. P. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In SEDYCIAS, João. (org). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro** São Paulo: Parábola Editorial, 2005

TABOADA, Maria. **Política, conciencia y prácticas lingüísticas dependientes (O por qué la RAE aún constituye el referente lingüístico de gran parte de los docentes argentinos)** (Primera Parte – documento eletrônico-2001)
http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2001/julio_01/opinion_110701.htm

TABOADA, Maria. **Política, conciencia y prácticas lingüísticas dependientes (O por qué la RAE aún constituye el referente lingüístico de gran parte de los docentes argentinos)** (Segunda Parte –Documento eletrônico - 2001)

http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2001/julio_01/opinion_110701.htm

VAN EK, J. A. **Objectives for foreign language learning: Vol. I Scope. Vol. II Levels.** Estrasburgo: Conselho da Europa. 1985/86

ZAMORA VICENTE, Alonso. **Dialectología española.** 2. ed. Muy aum. Madrid: Gredos, 1967 Alonso, Amado (1939-1953) "Examen de la teoría indigenista de Rodolfo Lenz. Estudios ling., Temas hispanoamericanos". Revista de Filología Hispánica. T. I, pp 313-350; Madrid, Ed. Gredos.

WARNIER, J. P. **A mundialização da cultura.** Tradução de: Viviane Pinheiro. Bauru: Edusc, 2000.

ANEXO 1**Presidência da República - Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.**

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO 2

PROTOCOLO DE INTENÇÕES

Acordos Assinados pelos Ministros da Educação

No dia 13 de dezembro de 1991, na cidade de Brasília, os Ministros da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, tendo em vista os princípios e objetivos do Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991, e

Considerando:

- Que a Educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide e se desenvolva;
- Que a herança cultural dos povos latino-americanos e, particularmente, dos Estados Membros do MERCOSUL, é comum;
- Que estes povos comprometeram-se ante a História a empreender esforço conjunto que os conduza à prosperidade, ao progresso e ao bem-estar, com justiça social;
- Que o fator humano e a qualidade dos habitantes da Região constituirão uma sólida garantia de êxito no processo de integração:
- Que a melhoria dos fatores de produção requer necessariamente a elevação dos níveis de educação e de formação integral das pessoas;
- Que para fortalecer a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, a livre circulação de bens, serviços e fatores de produção, é fundamental considerar a Educação como elemento dinamizador que permitirá acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social e consolidar o caminho da integração;
- Que da Educação depende, em grande parte, a capacidade dos povos latino-americanos de se reencontrarem nos valores comuns e na afirmação de sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo;
- Que a Educação, como processo gerador e transmissor de valores e conhecimentos científicos e tecnológicos, além de sua finalidade formadora e produtiva, pode constituir-se em meio eficaz de modernização para os Estados Membros.

Declaram

1. Seu compromisso histórico ante a vontade de integração dos Estados Membros, tendo por base os princípios fundamentais da democracia, igualdade e cooperação, preservando a identidade e liberdade dos povos;
2. A necessidade de melhorar a qualidade dos recursos humanos no âmbito do MERCOSUL de alcançar um desenvolvimento equilibrado em toda a Região, nos diversos setores;
3. A conveniência de fomentar os programas de formação e intercâmbio de docentes, especialistas e alunos com o objetivo de facilitar o conhecimento da realidade que caracteriza a Região e promover um maior desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico;

4. O interesse de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL - Espanhol e Português - através dos Sistemas Educacionais formais, não formais e informais;
5. O propósito de favorecer a articulação, a equiparação e a convalidação entre os diferentes Sistemas Educacionais, em todos seus níveis e modalidades;
6. O compromisso de propiciar a criação, o desenvolvimento e a consolidação de sistemas de informação, comunicação e pesquisa entre os Estados Membros;
7. A necessidade de garantir um nível adequado de escolarização, assegurando uma educação básica para todos, respeitadas as características culturais e lingüísticas dos Estados Membros;
8. A necessidade de estimular maior interação na relação educação-trabalho-emprego, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida.

Acordam

I. Que para facilitar a consecução dos objetivos do MERCOSUL, considera-se imprescindível o desenvolvimento de programas educacionais nas seguintes áreas:

1. Formação de Consciência Social Favorável ao Processo de Integração;
2. Capacitação de Recursos Humanos que Contribuam para o Desenvolvimento Econômico;
3. Integração dos Sistemas Educacionais.

II. Que no sentido de atender as referidas áreas devem estimular-se prioritariamente, os seguintes programas e ações:

Para a área 1, "Formação da Consciência Social Favorável ao Processo de Interação

- 1.1. Incorporação de conteúdos vinculados ao MERCOSUL, nos currículos de todos os níveis;
- 1.2. Formação e aperfeiçoamento de docentes de modo a viabilizar a melhoria dos Sistemas Educacionais;
- 1.3. Fomento e circulação de bens culturais e sua produção conjunta;
- 1.4. Promoção de programas de difusão que possibilitem a compreensão dos benefícios sociais, econômicos e culturais da integração.

Para a área 2, "Capacitação dos Recursos Humanos que Contribuam para o Desenvolvimento Econômico":

- 2.1. Reformulação dos currículos, em todos os níveis, introduzindo temas referentes ao trabalho, emprego, produção e inovação científico-tecnológica;
- 2.2. Promoção e coordenação de ações de formação profissional e técnica em instituições governamentais e não-governamentais, que respondam às necessidades do mercado;
- 2.3. Flexibilização dos currículos escolares de modo a permitir respostas rápidas e eficientes às demandas dos setores sócio-econômicos;
- 2.4. Estímulo para que as instituições educacionais se voltem para as questões referentes ao trabalho e à produção na Região, à pesquisa e à formação de recursos humanos que requer o MERCOSUL;
- 2.5. Estímulo para que as Universidades se constituam em centros de reflexão e análise dos problemas emergentes de integração regional;
- 2.6. Criação de Centros de Altos Estudos do MERCOSUL para a investigação permanente dos aspectos necessários ao processo de integração e cooperação.

Para a área 3, "Integração dos Sistemas Educacionais":

- 3.1.** Criação de um conjunto de medidas no sentido de superar as barreiras jurídicas e administrativas, que permita a mobilidade e intercâmbio de pessoas e bens nas áreas científicas, técnicas e culturais;
- 3.2.** Implantação de um sistema de informações que possibilite o conhecimento dos dados educacionais relevantes dos Países Membros, assim como o acesso ao conhecimento disponível sobre o mercado de trabalho e setores de atividade;
- 3.3.** Criação de uma rede institucional de cooperação técnica, preferencialmente nas áreas de Educação Pré-Escolar, Fundamental, Média, Especial e de Jovens e Adultos;
- 3.4.** Definição de perfis mínimos de formação profissional e técnica, de modo a possibilitar a equivalência de estudos e títulos, facilitando o exercício profissional nos Países Membros;
- 3.5.** Compatibilização dos perfis para a formação dos recursos humanos de nível superior, especialmente dos conteúdos das disciplinas fundamentais nas áreas e interesses do MERCOSUL, possibilitando o estabelecimento de mecanismos que facilitem a circulação de alunos, docentes e profissionais na Região.

Resolvem

1. Criar a Comissão de Ministros de Educação, que será o órgão responsável para tomar decisões referentes às contribuições que o Sistema Educacional possa oferecer ao desenvolvimento das políticas do MERCOSUL. Esta Comissão:

- a) será integrada pelos Ministros de Educação dos países signatários do Tratado de Assunção; se reunirá todas as vezes que julgar necessário e pelo menos uma vez por semestre;
- c) será presidida pelo Ministro de cada Estado-Membro, em forma rotativa, por períodos de seis meses;
- d) poderá solicitar a colaboração de organismos nacionais e internacionais e de outras entidades que considere pertinente;
- e) empreenderá as gestões necessárias que possibilitem a inter-relação da Educação com as áreas de Cultura, Ciência e Tecnologia;
- f) será assistida permanentemente por um Comitê Coordenador Regional.

2. Propor ao Conselho do Mercado Comum a criação de um Subgrupo de Trabalho no campo da Educação, ampliando o Anexo V do Tratado de Assunção.

Os Países Membros comprometem-se a facilitar os recursos para a realização dos trabalhos da Comissão de Ministros de Educação e do Comitê Coordenador Regional.

O presente Protocolo de intenções, em oito cópias, nos idiomas espanhol e português, em textos igualmente autênticos, é assinado pelos Ministros de Educação dos Estados Membros, na cidade de Brasília, aos treze dias do mês de dezembro de 1991.

Prof. Antonio Salonia

Ministro de Cultura y Educación

República Argentina

Dr. Hugo Estigarribia Elizeche

Ministro de Educación y Culto (E)

República do Paraguai

Dr. Antonio Teixeira de Souza Júnior

Ministro Interino da Educação

República Federativa do Brasil

Dr. Guillermo Garcia Costa

Ministro de Educación y Cultura

República Oriental do Uruguai

ANEXO 3

ACORDO CULTURAL ENTRE BRASIL E ESPANHA.

DECRETO Nº 56.698, DE 9 DE AGÔSTO DE 1965.

Promulga o Acordo Cultural com a Espanha.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,

HAVENDO o CONGRESSO NACIONAL aprovado pelo Decreto Legislativo nº 20, de 1964, o Acordo Cultural assinado entre o Brasil e a Espanha, em Madrid, a 25 de junho de 1960;

TENDO sido trocados os instrumentos de ratificação em Brasília, a 4 de maio de 1965;

E HAVENDO o referido acordo entrado em vigor, consoante seu artigo 10, a 1º de junho de 1965,

DECRETA:

Que o mesmo, apenso por cópia ao presente decreto, seja executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém,

Brasília, 9 de agosto de 1965; 144º da Independência e 77º da República.

H. CASTELLO BRANCO
Vasco da Cunha

ACÔRDO CULTURAL BRASIL-ESPANHA

O Governo dos Estados Unidos do Brasil e O Governo da Espanha,

Côncios da comunidade de tradições sobre as quais se baseia a vida cultural dos Países, e animados do desejo de tornar ainda mais estreitas e fecundas, as relações literárias, artísticas, científicas e técnicas já existentes entre ambos os povos,

Acordam no seguinte:

ARTIGO I

Cada uma das alas Partes Contratantes permitirá a criação e favorecerá, com todas as facilidades, o funcionamento e o desenvolvimento no seu próprio território, de instituições culturais do outro País, autorizadas pelos respectivos Governos cuja atividade se destine a efetivação dos fins gerais do presente Acordo, por meio de cursos, conferências, concertos, manifestações de arte, serviços de biblioteca, discoteca, filmoteca, etc. e permitirá que instituições ou particulares os ajudem com meios financeiros ou de qualquer outra natureza.

ARTIGO II

Cada uma da Partes Contratantes favorecerá e intensificará junto às Universidades, aos outros Institutos Superiores, aos Institutos de Instrução Média e aos Institutos Culturais, situados no próprio território, a criação de cátedras, eleitorados e cursos livres de Língua, Literária, História e Arte do outro País.

ARTIGO III

As Altas Partes Contratantes comprometem-se a favorecer os contatos diretos entre as Universidades e outros organismos de cultura humanística, científica dos dois Países, estudando a possibilidade de organizar:

- a) Intercâmbio de professores, de conferencistas, de pesquisadores e de estudantes;
- b) Intercâmbio regular de bolsistas; e
- c) Intercâmbio regular de publicações oficiais e das que provenham de Universidades, Academias, Sociedades Científicas e Instituições Culturais em geral.

Será, além disso, favorecida a constituição e o desenvolvimento de Instituições e Fundações, que tenham por fim a criação e a manutenção de bolsas destinadas a estudantes espanhóis e brasileiros.

ARTIGO IV

As Altas Partes Contratantes procurarão fazer com que seja melhor conhecida a sua cultura por meio da organização, no outros Países, de cursos, conferências, concertos, exposições e exibições artísticas, mostras editoriais e quaisquer outras manifestações relacionadas com a divulgação do livro, bem como por meio de filme, do rádio, da televisão, da fotografia e do esporte, concedendo-se, reciprocamente, com tal fim, todas as facilidades fiscais, alfandegárias, etc.

2. De um modo particular fica estabelecido que a organização de mostras de arte, no quadro do presente Acordo, será facilitada pelas Altas Partes Contratantes, substituindo por garantia idônea o depósito alfandegário que deva ser efetuado em relação à importação e exportação temporária.

ARTIGO V

As Altas Partes Contratantes concederão todas as possíveis facilidades (como isenções fiscais, alfandegárias, etc.) à entrada, nos seus respectivos territórios, de livros, jornais, revistas, publicações, reproduções artísticas, destinadas a instituições de caráter educativo e cultural, sob a condição de que tais artigos não sejam objeto de operações comerciais.

ARTIGO VI

As Altas Partes Contratantes examinarão, de comum acordo e no espírito das respectivas legislações, a possibilidade de facilitar e simplificar o reconhecimento recíproco dos títulos de estudos intermediários e finais, equivalência, seja para fins de exercício profissional.

ARTIGO VII

Para os fins de formular qualquer proposta destinada a adaptar o presente acordo ao ulterior desenvolvimento das relações entre os dois Países, constituir-se-ão duas Comissões: uma brasileira e outra espanhola, integrada cada uma por quatro membros, dois representando o Ministério das Relações Exteriores e os outros dois representados o de Educação dos respectivos Países, as quais de reunirão isolada ou conjuntamente sempre que necessário.

2. Os membros de cada Comissão serão nomeados por seus respectivos Governos, comunicando-se a designação ad nomina ao Governo da outra Alta Parte Contratante por via diplomática.

ARTIGO VIII

O Brasil e a Espanha comprometem-se a oferecer, em cada período de dois anos, durante a validade deste acordo, respectivamente, os prêmios Cervantes e Machado de Assis, para o melhor livro publicado no biênio anterior, no valor de 100.000 cruzeiros ou 30.000 pesetas, sobre quaisquer aspectos da sua cultura, por um nacional do outro país, devendo a escolha do livro ser feita pelo órgão executivo do Governo ofertante.

ARTIGO IX

As Altas Partes Contratantes comprometem-se a estabelecer uma estreita colaboração entre ambas Administrações com o fim de evitar e reprimir no futuro o tráfico ilegal de obras pertencentes ao patrimônio artístico, histórico ou documental dos respectivos Países.

ARTIGO X

O presente Acordo será ratificado no mais breve prazo possível, e entrará em vigor no primeiro dia do mês subsequente àquele em que for efetuada a troca das ratificações, que terá lugar em Brasília.

ARTIGO XI

O presente Acordo permanecerá em vigor até que seja denunciado por uma das Altas Partes Contratantes. Em caso de denúncia, as facilidades concedidas às instituições, de que trata o Artigo I, serão, entretanto, mantidas reciprocamente por seis meses.

Em fé do que, os abaixo assinados, devidamente autorizados pelos seus respectivos Governo, assinam em duas vias nas línguas portuguesa e espanhola o presente Acordo, sendo ambos os textos igualmente autêntico, apondo os respectivos selos em Madrid aos vinte e cinco de junho de mil novecentos e sessenta.

Pelo Governo dos Estados Unidos do Brasil

Clóvis Salgado

Pelo Governo da Espanha

Fernando Maria Castiella

ANEXO 4

TRATADO DE COOPERAÇÃO E AMIZADE ENTRE BRASIL E ESPANHA

Decreto nº 1.211, de 03 de Agosto de 1994

Promulga o Tratado Geral de Cooperação e Amizade e o Acordo Econômico Integrante do Tratado Geral de Cooperação e Amizade, entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha, ambos de 23 de julho de 1992.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição, e considerando que a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha assinaram, em 23 de julho de 1992, em Madri, o Tratado Geral de Cooperação e Amizade e o Acordo Econômico Integrante do Tratado Geral de Cooperação e Amizade;

Considerando que o Congresso Nacional os aprovou por meio do Decreto Legislativo nº 22, de 18 de maio de 1994, publicado no Diário Oficial da União nº 95, de 20 de maio de 1994;

Considerando que ambos entraram em vigor em 6 de julho de 1994, conforme estabelecido no art. 17 do Tratado Geral de Cooperação e Amizade e no artigo 10 do Acordo Econômico Integrante do Tratado Geral da Cooperação e Amizade,

DECRETA:

Art. 1º. O Tratado Geral de Cooperação e Amizade e o Acordo Econômico Integrante do Tratado Geral de Cooperação e Amizade, firmados entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha, em Madri, em 23 de julho de 1992, apensos por cópias ao presente decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.

Art. 2º. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 3 de agosto de 1994; 173º da Independência e 106º da República.

ITAMAR FRANCO

Celso Luiz Nunes Amorim

ANEXO AO DECRETO QUE PROMULGA O TRATADO GERAL DE COOPERAÇÃO E AMIZADE ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O REINO DA ESPANHA.

TRATADO GERAL DE COOPERAÇÃO E AMIZADE ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O REINO DA ESPANHA.

A República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha (doravante denominados "Partes")

Considerando as excelentes relações existentes entre ambos os países, fruto dos tradicionais laços de amizade que os unem e da identidade cultural de seus povos;

Animados pelo desejo de traduzir em um instrumento de cooperação o interesse recíproco em fortalecê-las em todos os níveis e projetá-las para o futuro;

Assinalando a coincidência das respectivas posições acerca de princípios internacionais transcendentais como a autodeterminação dos povos, a não-ingerência nos assuntos internos dos Estados, a solução pacífica das controvérsias, a renúncia ao uso da força, a igualdade jurídica dos Estados, o primado do Direito Internacional e a cooperação internacional para o desenvolvimento, bem como a necessidade de contribuir por todos os meios para a intensificação das ações em prol da paz e segurança internacionais;

Convencidos de que uma democracia firme, aberta e consolidada é o único regime político que dá plena resposta às aspirações éticas, sociais e culturais dos povos e respaldo a suas aspirações e inquietudes;

Reiterando seu compromisso com a defesa e a promoção dos princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos internacionais sobre essa matéria;

Persuadidos de que o desenvolvimento econômico e social é não só um direito inalienável como também uma condição essencial para o progresso, o fortalecimento das instituições democráticas e

dos direitos e liberdades fundamentais, a obtenção de melhores níveis de vida e a preservação da paz internacional;

Dispostos a modernizar suas estruturas produtivas, comerciais e de serviços como tarefa imposterável em um mundo competitivo e inter-relacionado;

Côncios da gravidade do problema da dívida externa, que torna necessária a busca de solução eqüitativa que permita a recuperação e o desenvolvimento econômico e social dos países afetados;

Estimando que se devem unir esforços em escala internacional para lutar contra o terrorismo e narcotráfico;

Levando em conta a necessidade de promover iniciativas comuns, nos distintos foros internacionais, para alcançar maior proteção e defesa mundiais do meio ambiente, à luz das diretrizes emanadas das Conferências das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1992;

Convencidos de que a Espanha, na sua qualidade de país-membro da Comunidade Européia, e o Brasil, na de país-membro do Mercado Comum do Sul, da Associação Latino-Americana de Integração e de participante do Grupo do Rio, devem dirigir suas ações de maneira a intensificar, nos distintos foros regionais, todo tipo de relações entre a América Latina e a Europa;

Coincidindo na necessidade de impulsionar os processos de integração regional, que fortalecerão o desenvolvimento e a inter-relação entre os povos;

Reconhecendo que o V Centenário do Descobrimento- Encontro de Dois Mundos constitui oportunidade histórica para intensificar as ações de cooperação em todos os setores, no âmbito ibero-americano, por meio das Reuniões de Cúpula de Chefes de Estados e Governo que, depois de Guadalajara, têm sua continuação na Espanha em 1992, e no Brasil em 1993;

Ressaltando a exigência de completar, mediante um Tratado de caráter geral e abrangente, o disposto em virtude de acordos específicos em vigor ou que se concluem com base neste Tratado, e em cumprimento dos termos da Ata que estabelece as Bases de um Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre o Brasil e a Espanha, assinada em Madri, em 17 de Maio de 1991,

Acordam o seguinte:

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES - ÂMBITOS DE COOPERAÇÃO

CAPÍTULO IV - ARTIGO 12 - Cooperação Cultural

Ambas as Partes, de conformidade com os Acordos vigentes entre si, em especial o Acordo Cultural Brasil- Espanha, a respeito do mecanismo contemplado no artigo 2 do presente Tratado, acordam:

- a. promover o ensino do espanhol no Brasil e da língua portuguesa na Espanha;
 - b. facilitar o intercâmbio acadêmico entre representantes das respectivas universidades, instituições de pesquisa, educação superior e cultura, bibliotecas, arquivos e outras entidades. Para esse fim, ambas as Partes acordam estabelecer um sistema de concessão de bolsas de estudo e incentivos à pesquisa, a serem outorgadas de acordo com as prioridades que se estabelecem, de comum acordo, por vias diplomáticas;
 - c. intercambiar informações e documentação sobre seus respectivos sistemas educacionais com a finalidade de adotar, de comum acordo, normas, meios e critérios suscetíveis de facilitar e simplificar o reconhecimento recíproco de títulos;
 - d. fomentar a criação de novos centros culturais em cidades dos dois países;
- e) apoiar as edições, a formação de acervos bibliográficos, o fomento do hábito da leitura e a promoção de convênios de co-edição, assim como a formação de empresas editoriais mistas dedicadas a difundir, reciprocamente, os respectivos valores literários, tanto os novos como os já consagrados;
- f) incrementar o intercâmbio de material audiovisual, principalmente o cinematográfico;
- g) promover, no campo das atividades artísticas, a realização de jornadas culturais, festivais, exposições e outros eventos artísticos que contribuam para a difusão das correntes artísticas de ambas as Partes, principalmente em suas tendências experimentais;
- h) estimular a cooperação na área da formação de técnicos e profissionais que atuem no campo cultural, por intermédio da promoção de cursos, seminários e oficinas;
- i) apoiar iniciativas em favor da conservação, preservação e restauração do patrimônio histórico e artístico de interesse comum, bem como do levantamento do acervo histórico e cultural de interesse de cada uma das Partes no território da outra, de acordo com as prioridades que se fixarem, de comum acordo, por via diplomática;

- j) manter, em consonância com o inciso anterior, estreita colaboração de cada Parte, o tráfico ilegal de obras pertencentes ao patrimônio artístico, histórico ou documental de ambas as Partes;
- k) apoiar a colaboração das Comissões Nacionais de ambas as Partes para comemoração do V Centenário do Descobrimento – Encontro de Dois Mundos, assim como a de fatos e tradições de interesse mútuo.

Feito em Madri, aos 23 dias do mês de julho de 1992, em dois exemplares originais, nas línguas portuguesa e espanhola, sendo ambos os textos igualmente válidos.

PELA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Fernando Collor

PELO REINO UNIDO DA ESPANHA

Felipe González Márquez

ANEXO 5

MEMORANDO DE ENTENDIMENTO NO ÂMBITO EDUCACIONAL ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DO REINO DA ESPANHA

O Ministério da Educação da República Federativa do Brasil e
O Ministério da Educação e Ciência do Reino da Espanha
(doravante denominadas "Partes"),

Expressando sua satisfação pelo cumprimento do Memorando de 10 de julho de 2000, cujo objetivo era promover a difusão da língua portuguesa e cultura brasileira, e da língua e cultura espanholas;

Desejando impulsionar o desenvolvimento das relações bilaterais no âmbito da educação, com a certeza de contribuir ao fortalecimento da amizade e a cooperação hispano-brasileira e cientes de que a cooperação educacional favorece decisivamente as relações entre ambos os países;

Cientes de que durante o período de vigência do citado Memorando e pela assinatura da Ata da terceira reunião de Cooperação Educacional e Cultural Brasil-Espanha para os anos 2003-2006, foram abertas novas vias para a cooperação educacional entre ambos os países, que devem ser consolidadas.

Acordam cooperar nos seguintes campos:

1. Cooperação no âmbito da Educação Superior

As Partes, cientes do papel fundamental que a formação de recursos humanos altamente qualificados desempenha no desenvolvimento econômico, tecnológico e educacional de nossas sociedades, a necessidade de ampliar e fortalecer as relações no âmbito da formação do terceiro grau e da importância que a avaliação da qualidade e o credenciamento das Universidades têm para garantir a qualidade dos sistemas de Educação Superior, acordam colaborar mediante as seguintes atuações:

1.1 - Apoio e difusão das atividades derivadas do Convênio de Cooperação específico, assinado em 16 de março de 2001, entre ambos os Ministérios da Educação, com o objetivo de impulsionar o aperfeiçoamento dos sistemas de formação e investigação universitária em ambos os países; de favorecer o desenvolvimento de programas conjuntos de formação e pesquisa científica e o intercâmbio de conhecimentos científicos, publicações e documentação especializada. A respeito, as Partes se comprometem a que estas atividades atendam prioritariamente áreas de interesse comum, como as ciências econômicas, a educação, as ciências biológicas, o meio ambiente e as ciências do mar, a tecnologia, a química, a psicologia, a agricultura e o controle de pragas.

1.2 - Com relação ao ponto anterior, e mais especificamente, as Partes acordam incorporar nas próximas convocações a oferta de projetos destinados a estudar tanto as relações bilaterais universitárias ou de pesquisas existentes entre ambos os Estados, como o estudo da didática das respectivas línguas.

1.3 - Fomento das relações entre Instituições de Ensino Superior e Centros de Educação Tecnológica dirigidas ao intercâmbio de informação, ao enriquecimento das atividades de pesquisa, à realização de intercâmbios e atividades conjuntas de caráter acadêmico e à colaboração nos processos de aperfeiçoamento e/ou atualização de docentes.

1.4 - Fomento das relações de cooperação bilateral com o fim de intercambiar informação e experiências que contribuam para o fortalecimento dos mecanismos de credenciamento e avaliação da qualidade e ao desenvolvimento progressivo do conhecimento mútuo de programas acadêmicos e de instituições de educação superior que facilite a mobilidade de estudantes, acadêmicos e profissionais e o reconhecimento de títulos e períodos de estudo.

1.5 - Estudo da adoção de medidas referentes à possibilidade de realizar estudos de doutorado em universidades espanholas e brasileiras de forma coordenada e o desenvolvimento de um programa de bolsas de graduação.

1.6 - Celebração de encontros e seminários entre as entidades e autoridades competentes em educação superior de ambos os países para facilitar o conhecimento de seus respectivos sistemas, a adoção de acordos e a avaliação dos programas de desenvolvimento.

2. Cooperação no ensino do espanhol e do português

2.1. Espanhol:

O Ministério da Educação e Ciência espanhol, consciente do crescente interesse dos alunos brasileiros do Ensino Fundamental, Médio e Superior pelo aprendizado do espanhol, respaldará dita demanda mediante as seguintes ações:

2.1.1 - Apoio na elaboração de projetos curriculares e programas destinados ao ensino do espanhol na Educação Fundamental, Média e Superior.

2.1.2 - Criação de centros de recursos que, juntos com os já existentes em Brasília e no Rio de Janeiro, facilitem o trabalho docente dos professores brasileiros mediante o assessoramento e empréstimo de materiais didáticos, a organização de atividades tais como cursos de atualização e aperfeiçoamento, conferências e mesas redondas etc.

2.1.3 - Colaboração na atualização dos professores de espanhol que desempenhem suas funções no âmbito do sistema regulamentado brasileiro, mediante a:

2.1.3.1 - Organização de cursos de formação e atualização de professores brasileiros de espanhol, centrados na atualização didática e metodológica.

2.1.3.2 - Concessão de ajudas a professores brasileiros de espanhol, preferencialmente do ensino não universitário, para a realização de cursos de aperfeiçoamento em Universidades espanholas, fundamentalmente de língua e cultura espanholas.

2.1.4 - Estudo da possibilidade de incrementar a colaboração e o intercâmbio de materiais e experiências entre a comunidade de professores e alunos dedicados ao uso das línguas espanhola e portuguesa, fazendo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.

2.2. Português – Brasil:

O Ministério da Educação brasileiro, consciente do crescente interesse dos alunos espanhóis do Ensino Fundamental, Médio e Superior pelo aprendizado do português – Brasil, respaldará dita demanda mediante as seguintes ações:

2.2.1 - Apoio na elaboração de projetos e programas destinados ao ensino do português - Brasil na Educação Média e Superior.

2.2.2 - Colaboração na atualização dos professores de português – Brasil que desempenhem suas funções no marco do sistema regulamentado espanhol, mediante a:

2.2.2.1 - Organização de cursos de formação e atualização de professores espanhóis de português – Brasil, centrados na atualização didática e metodológica.

2.2.2.2 - Concessão de oportunidades a professores espanhóis de português – Brasil, para a realização de cursos de aperfeiçoamento em Universidades brasileiras, fundamentalmente de língua portuguesa e cultura brasileira.

3. Cooperação no âmbito da formação profissional

As Partes, com a finalidade de conhecer e melhorar seus respectivos sistemas de Formação Profissional baseada em competências, colaborarão mediante a realização das seguintes atividades: intercâmbio de informação; celebração de Seminários de intercâmbio de experiências entre professores e/ou técnicos; organização de cursos teórico – práticos específicos; e realização de assistências técnicas que permitam colaborar em aspectos específicos dos respectivos sistemas de Formação Profissional Regulamentada. Mais concretamente, o MEC espanhol facilitará informação sobre credenciamento e títulos, centros de referência nacionais e centros integrados, ao mesmo tempo que facilitará a participação de responsáveis brasileiros em Congressos internacionais que organize e que contem com a participação de representantes dos países da União Européia. O MEC brasileiro facilitará informação sobre credenciamento e títulos, centros de referência nacionais e centros integrados, ao mesmo tempo em que facilitará a participação de responsáveis espanhóis em Congressos internacionais que organize.

4. Cooperação no Programa de erradicação do analfabetismo do Ministério da Educação do Brasil.

As Partes manifestam sua vontade de colaborar no desenvolvimento do Programa de Erradicação do Analfabetismo, assim como em qualquer outra iniciativa orientada à alfabetização e capacitação laboral de jovens e adultos.

Com este fim, o MEC espanhol organizará as seguintes atividades para reforçar o programa:

4.1 - Ações de formação, no Brasil, com pessoal responsável por seu desenvolvimento, com a finalidade de apresentar o sistema de educação de adultos em uma realidade regional.

4.2 - Seminários, junto com os responsáveis do PAEBA nos países ibero-americanos, relativos ao desenvolvimento curricular do método de alfabetização.

4.3 - Assistências técnicas e encontros entre os responsáveis de ambos os Ministérios competentes nesta matéria.

O MEC brasileiro organizará as seguintes atividades para reforçar o programa:

4.4 - Intercâmbio de experiências de formação na área de educação de jovens e adultos.

4.5 - Seminários relativos ao desenvolvimento curricular dos métodos de alfabetização.

4.6 - Assistências técnicas e encontros entre os responsáveis de ambos os Ministérios competentes neste assunto.

5. Cooperação no desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação na educação.

As Partes apoiarão e fomentarão o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação na educação, mediante as seguintes ações:

5.1 - Estudo da possibilidade de desenvolver conjuntamente conteúdos multimídia em diferentes áreas de interesse comum, assim como da possibilidade de difundir tanto os materiais obtidos como outros já existentes por meio de mecanismos como a TV Escola, páginas web, entre outros.

5.2 - Realização de estudos e atividades relativos à avaliação da qualidade do uso das TIC.

Concretamente, o Ministério da Educação e Ciência espanhol desenvolverá as seguintes ações:

5.3 - Contribuição a projetos de formação e atualização didática de professores de ciências (física, química, biologia e matemática) mediante o uso das TIC.

5.4 - Colaboração na implementação de projetos de educação a distância através do Centro Virtual de Recursos para a Formação de Professores de Língua Espanhola (Centro Virtual "María Moliner") que ofertará mini-cursos virtuais.

5.5 - Realização de atividades dirigidas a apoiar o desenvolvimento de programas brasileiros de educação a distância.

5.6 - Implantação do Programa "Aulas Mentor" de educação a distância, para a capacitação não só de pessoal docente, como também de pessoal a serviço da administração. Com o objetivo de promover esta modalidade educacional baseada na formação a distância com um sistema multimídia, o MEC espanhol apoiará a sua instalação com vários computadores conectados à Internet com instrutores espanhóis, localizadas em instalações do Ministério da Educação ou outros organismos, como prefeituras ou centros educacionais. As ações de apoio se concretizarão na realização de assistência técnica para o início do Programa, a formação do pessoal responsável pelo mesmo e o seguimento inicial por meio de instrutores espanhóis. Em cada caso, se estudará o sistema para dotar o Programa do equipamento de informática necessário.

6. Cooperação para o fortalecimento institucional.

Ambos os Ministérios cientes da necessidade de contribuir para o fortalecimento e aperfeiçoamento dos sistemas de incentivo à produção científica, dos procedimentos de avaliação da qualidade educacional e dos sistemas de capacitação de recursos humanos, especialmente dos gestores da educação, colaborarão neste campo mediante as seguintes ações:

6.1 - Intercâmbio de informação e experiências que permitam o conhecimento dos respectivos sistemas científicos. A respeito, o MEC espanhol manifesta seu especial interesse no tema das grandes instalações, especificamente o "Sincrotrón" e pelos sistemas de avaliação do aprendizado dos alunos. Por outro lado, o Ministério da Educação brasileiro manifesta interesse no sistema de avaliação das ações docentes de investigação e sua vinculação com os salários.

6.2 - Fomento das relações de colaboração bilateral com o fim de intercambiar informações e experiências sobre metodologias de avaliação do sistema educacional, indicadores de rendimento escolar, assim como de modelos e estratégias de difusão de informações.

6.3 - Difusão e apoio das atividades de formação para funcionários, tanto presenciais como a distância, especialmente da participação no "Curso de experto universitario en Administración de la Educación" destinado a profissionais e funcionários das distintas administrações educacionais.

7. O presente Memorando de Entendimento terá vigência de 2 (dois) anos, automaticamente renováveis, a partir da data de sua assinatura.

Feito em Brasília, em 24 de janeiro de 2005, em dois exemplares originais, em português e espanhol, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

PELO GOVERNO DA REPÚBLICA
FEDERATIVA DO BRASIL
CELSO AMORIM
Ministro de Estado das Relações Exteriores

PELO GOVERNO DO REINO
DA ESPANHA
MIGUEL ANGEL MORATINOS CUYAUBÉ
Ministro de Assuntos Exteriores e Cooperação

ANEXO 6

PLANO DE PARCERIA ESTRATÉGICA BRASIL - ESPANHA

As relações bilaterais entre o Brasil e a Espanha passam por excelente momento, do qual são prova a proximidade entre as duas sociedades, a intensidade dos contatos políticos e a importância dos vínculos econômicos.

O Brasil e a Espanha desejam trabalhar para compartilhar conhecimentos e experiências que propiciem maior aproximação entre seus povos e promovam a justiça social, o crescente intercâmbio de sua riqueza cultural e científica e, em definitivo, maior prosperidade de seus cidadãos.

Trata-se de estabelecer uma nova relação, mais estreita, que beneficie a ambos os países em todos os âmbitos que sejam de interesse comum, e desse modo assentar as bases de uma Parceria Estratégica. Confiamos em que os benefícios de uma colaboração ampliada sejam extensivos às nossas respectivas regiões, em especial, à ibero-americana.

Ambos os Governos decidem, em conseqüência, adotar este Plano como base de trabalho e colaboração, e se comprometem a tomar as medidas necessárias para a imediata implementação dos objetivos e projetos descritos a seguir.

IV. EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

1. Fomentar a cooperação educacional. Brasil e Espanha firmarão um memorando de entendimento em matéria educativa com o objetivo, entre outros, de trabalhar pela erradicação do analfabetismo, fomentar o ensino e formação do professorado brasileiro de espanhol e espanhol de português e estabelecer programas em matéria de formação profissional, ensino universitário e desenvolvimento das tecnologias de informação.

2. Conservação do meio ambiente. Um dos maiores desafios que enfrentam os Governos é lograr um desenvolvimento sustentável que torne compatíveis o desenvolvimento econômico, a conservação do meio ambiente e a inclusão social. Desejamos que nossa Parceria contemple medidas nesse sentido, e nos propomos a atuar nos seguintes âmbitos:

- Intercâmbio da metodologia e tecnologia de prevenção e combate a incêndios florestais, sistemas de coordenação entre diferentes administrações e a formação e intercâmbio de especialistas.
- Informação sobre proteção de espécies animais e vegetais em vias de extinção, sistemas de criação em cativeiro.
- Uso e gestão de áreas protegidas.
- Gestão de recursos hídricos.
- Gerenciamento de resíduos sólidos.
- Sistemas de controle da qualidade do ar.

3. Ciência e tecnologia. A colaboração em ciência e tecnologia é uma realidade presente há anos em nossas relações bilaterais, e que há de formar parte indispensável em nossa Parceria. Ambos os países reconhecem que os avanços científicos e tecnológicos são um estágio fundamental do progresso e do desenvolvimento. A esse respeito, pretendemos impulsionar a cooperação nas áreas de? Tecnologias da Informação e Comunicações, Uso Sustentável da Biodiversidade, Agricultura Sustentável, Aqüicultura, Agroindústria e Tecnologias Limpas.

4. Recuperação do Patrimônio Histórico. No âmbito do Acordo Cultural assinado em 1960, os dois Governos estudarão possibilidades de intensificar a cooperação na área da recuperação do

patrimônio histórico. Paralelamente, será estimulada a realização de programas de intercâmbio de técnicos, nas áreas de restauração arquitetônica e de peças históricas, e de revitalização urbana.

Os dois Governos poderão a qualquer momento identificar, de comum acordo, novos temas de cooperação no âmbito de sua parceria estratégica.

Assinado em Santa Cruz de la Sierra, em 14 de novembro de 2003.

PELA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

PELO GOVERNO DO REINO DA ESPANHA

Luiz Inácio Lula da Silva

José Maria Aznar

ANEXO 7**CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA ENTRE A REPÚBLICA
FEDERATIVA DO BRASIL E A REPÚBLICA ARGENTINA**

DECRETO Nº 3.547, DE 21 DE JULHO DE 2000.

Promulga o Convênio de Cooperação Educativa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997.

A República Federativa do Brasil e A República Argentina
(doravante denominadas as "Partes"),

Conscientes de que os sistemas educacionais devem responder aos desafios da consolidação da democracia em contexto de crescente integração entre os países da região, das transformações produtivas e dos avanços científico-tecnológicos;

Determinadas a dinamizar e atualizar a relação bilateral em matéria educacional por meio da reformulação dos instrumentos convencionais;

Inspiradas na vontade mútua de aprofundar as ações de cooperação entre os sistemas educacionais de ambos os Estados,

Acordam o seguinte:

Artigo IV

Cada uma das Partes estimulará:

- a) a inclusão, no conteúdo dos cursos de educação fundamental, do ensino do idioma oficial da outra Parte;
- b) a criação de cursos de especialização, de pós-graduação ou cursos específicos sobre literatura, história e cultura nacional do outro Estado;
- c) a criação de cursos de especialização, de pós-graduação ou cursos específicos que visem a aprimorar o conhecimento da realidade econômica, política, social e tecnológica da outra Parte;
- d) a criação de cursos de português e de cultura brasileira nas universidades argentinas e de espanhol e de cultura argentina nas universidades brasileiras;
- e) a inclusão de conteúdos relativos à integração regional em seus distintos aspectos nos diferentes níveis educacionais.

Artigo V

As Partes buscarão estimular o planejamento e o desenvolvimento conjunto das atividades relacionadas com as áreas de extensão universitária e de formação e capacitação docente.

Feito em Brasília, em 10 de novembro de 1997, em dois exemplares originais, nos idiomas português e espanhol, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

Pela República Federativa do Brasil

Luiz Felipe Lampreia

Ministro de Estado das Relações Exteriores

Pela República Argentina

Guido Di Tella

Ministro de Relações Exteriores

ANEXO 8**QUESTIONÁRIO – NOVEMBRO/2006**

Estimado (a) aluno (a), convido-lhe a responder o presente questionário. Sua resposta, confidencial e anônima, tem como objetivo descobrir a sua opinião sobre o assunto. O questionário tem fins educacionais e consiste de uma série de afirmações a respeito do ensino de espanhol. Todas as perguntas devem ser respondidas. Seja o mais franco possível. Agradeço seu tempo e sua colaboração.

DATA: _____

LOCAL: _____

NÍVEL: _____

Questionário**PARTE I****1) Com qual variante de espanhol você se identifica?**

- () peninsular () Argentina () Cubana () outra _____
- () nenhuma, pois ainda não conheço bem nenhuma delas.
- () conheço algumas diferenças entre as variantes, mas ainda não me identifiquei com nenhuma.

2) Que contatos você teve com a língua espanhola antes de começar a estudá-la?

- () férias
- () viagem escolar
- () intercâmbio
- () visita amigos ou parentes
- () requisito universitário
- () cinema/televisão
- () trabalho
- () Au pair
- () curso de idioma
- () outros

3) Você já visitou países de língua espanhola?

- () sim () não

Qual(is)? _____

***Caso a resposta seja positiva responda a pergunta seguinte**

4) Que impressões você teve acerca do idioma? Marque os adjetivos que você acha que ilustram as impressões que você teve sobre o idioma do país visitado.

() bonito	() feio
() rápido	() lento
() culto	() pobre
() diferente	() normal
() fácil	() difícil
() grosseiro	() musical
() seco	() suave
() pomposo	() prepotente

Outros: _____

5) Se você tivesse que escolher um país para ir estudar espanhol, para onde você iria?

Por quê?

PARTE II

Você deverá indicar o seu grau de concordância ou discordância com as afirmações apresentadas abaixo sobre os espanhóis e argentinos, mesmo que você não conheça o país ou algum falante nativo, é importante responder as questões de acordo com o que você sabe, já ouvir falar, ou já estudou. Por favor, antes de entregar o questionário certifique-se de que todos os itens foram assinalados. Por favor, utilize a escala seguinte:

1	2	3	4	5
CONCORDO	CONCORDO PLENAMENTE	DISCORDO	DISCORDO PLENAMENTE	NÃO SEI

1. Os espanhóis são:

AMÁVEL	1	2	3	4	5
GROSSEIRO	1	2	3	4	5
PACIENTE	1	2	3	4	5
IMPACIENTE	1	2	3	4	5
TRABALHADOR	1	2	3	4	5
PREGUIÇOSO	1	2	3	4	5
EXTROVERTIDO	1	2	3	4	5
TÍMIDO	1	2	3	4	5

TEIMOSO	1	2	3	4	5
TRANQUILO	1	2	3	4	5
CALMO	1	2	3	4	5
BARULHENTO	1	2	3	4	5
TOLERANTE	1	2	3	4	5
POLITIZADO	1	2	3	4	5
COMPETENTE	1	2	3	4	5
CONFIANTE	1	2	3	4	5
PRECONCEITUOSO	1	2	3	4	5
CONSUMISTA	1	2	3	4	5
ARROGANTE	1	2	3	4	5
APROVEITADOR	1	2	3	4	5
SUPERFICIAL	1	2	3	4	5
LOGICO	1	2	3	4	5
VAIDOSO	1	2	3	4	5
SOLIDARIO	1	2	3	4	5
EFICIENTE	1	2	3	4	5
RELIGIOSO	1	2	3	4	5
ALEGRE	1	2	3	4	5
TRISTE	1	2	3	4	5
SIMPÁTICO	1	2	3	4	5
ANTIPÁTICO	1	2	3	4	5

Outros: _____

2. Os argentinos são:

AMÁVEL	1	2	3	4	5
GROSSEIRO	1	2	3	4	5
PACIENTE	1	2	3	4	5
IMPACIENTE	1	2	3	4	5
TRABALHADOR	1	2	3	4	5
PREGUIÇOSO	1	2	3	4	5
EXTROVERTIDO	1	2	3	4	5
TÍMIDO	1	2	3	4	5
TEIMOSO	1	2	3	4	5
TRANQUILO	1	2	3	4	5
CALMO	1	2	3	4	5
BARULHENTO	1	2	3	4	5
TOLERANTE	1	2	3	4	5
POLITIZADO	1	2	3	4	5
COMPETENTE	1	2	3	4	5
CONFIANTE	1	2	3	4	5
PRECONCEITUOSO	1	2	3	4	5
CONSUMISTA	1	2	3	4	5
ARROGANTE	1	2	3	4	5
APROVEITADOR	1	2	3	4	5
SUPERFICIAL	1	2	3	4	5
LOGICO	1	2	3	4	5
VAIDOSO	1	2	3	4	5
SOLIDARIO	1	2	3	4	5
EFICIENTE	1	2	3	4	5
RELIGIOSO	1	2	3	4	5
ALEGRE	1	2	3	4	5
TRISTE	1	2	3	4	5

SIMPÁTICO	1	2	3	4	5
ANTIPÁTICO	1	2	3	4	5

Outros: _____

PARTE III

Você deverá marcar os adjetivos que você acha que caracterizam o espanhol falado na Espanha e na Argentina, mesmo que você não conheça o país ou algum falante nativo, é importante responder as questões de acordo com o que você sabe, já ouvir falar, ou já estudou.

1. O espanhol falado na Espanha é:

<input type="checkbox"/> Feio	<input type="checkbox"/> bonito
<input type="checkbox"/> Suave	<input type="checkbox"/> Seco
<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Fácil
<input type="checkbox"/> Formal	<input type="checkbox"/> Informal
<input type="checkbox"/> Antipático	<input type="checkbox"/> Simpático
<input type="checkbox"/> Sensual	<input type="checkbox"/> Grosseiro
<input type="checkbox"/> Rápido	<input type="checkbox"/> Lento
<input type="checkbox"/> Diferente	<input type="checkbox"/> Forte
<input type="checkbox"/> Desagradável	<input type="checkbox"/> Agradável
<input type="checkbox"/> Prepotente	<input type="checkbox"/> Imponente
<input type="checkbox"/> Horrível	<input type="checkbox"/> Elegante
<input type="checkbox"/> Requitado	<input type="checkbox"/> Estranho
<input type="checkbox"/> Correto	<input type="checkbox"/> Incorreto

Outros: _____

2. O espanhol falado na Argentina é:

<input type="checkbox"/> Feio	<input type="checkbox"/> bonito
<input type="checkbox"/> Suave	<input type="checkbox"/> Seco
<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Fácil
<input type="checkbox"/> Formal	<input type="checkbox"/> Informal
<input type="checkbox"/> Antipático	<input type="checkbox"/> Simpático
<input type="checkbox"/> Sensual	<input type="checkbox"/> Grosseiro
<input type="checkbox"/> Rápido	<input type="checkbox"/> Lento
<input type="checkbox"/> Diferente	<input type="checkbox"/> Forte
<input type="checkbox"/> Desagradável	<input type="checkbox"/> Agradável
<input type="checkbox"/> Prepotente	<input type="checkbox"/> Imponente
<input type="checkbox"/> Horrível	<input type="checkbox"/> Elegante
<input type="checkbox"/> Requitado	<input type="checkbox"/> Estranho
<input type="checkbox"/> Correto	<input type="checkbox"/> Incorreto

Outros: _____

PARTE IV

Você deverá marcar os adjetivos que você acha que caracterizam a Espanha e a Argentina, mesmo que você não conheça o país, é importante responder as questões de acordo com o que você sabe, já ouvir falar, ou já estudou.

A Espanha é:

<input type="checkbox"/> Rica	<input type="checkbox"/> Pobre	<input type="checkbox"/> Desenvolvida	<input type="checkbox"/> Subdesenvolvida
<input type="checkbox"/> Moderna	<input type="checkbox"/> Primitiva	<input type="checkbox"/> Organizada	<input type="checkbox"/> Atrasada
<input type="checkbox"/> Atraente	<input type="checkbox"/> Violenta	<input type="checkbox"/> Séria	<input type="checkbox"/> Exuberante
<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Avançada	<input type="checkbox"/> Culta	<input type="checkbox"/> Interessante

Outros: _____

A Argentina é:

<input type="checkbox"/> Rica	<input type="checkbox"/> Pobre	<input type="checkbox"/> Desenvolvida	<input type="checkbox"/> Subdesenvolvida
<input type="checkbox"/> Moderna	<input type="checkbox"/> Primitiva	<input type="checkbox"/> Organizada	<input type="checkbox"/> Atrasada
<input type="checkbox"/> Atraente	<input type="checkbox"/> Violenta	<input type="checkbox"/> Séria	<input type="checkbox"/> Exuberante
<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Avançada	<input type="checkbox"/> Culta	<input type="checkbox"/> Interessante

Outros: _____

PARTE V**1) O livro didático utilizado nas aulas de espanhol possui algum capítulo dedicado à cultura?**

sim não não sei

Caso a resposta seja positiva, o livro apresenta a cultura de que país?

- Espanha
 Argentina
 Chile
 México
 Outros

2) Você acha importante aprender sobre a cultura do país da língua-alvo (espanhol)?

sim não

Por quê?

3) Qual a variante do espanhol utiliza o seu professor?

da Espanha da Argentina do Chile não sei outros

4) Qual a sua opinião sobre a variante utilizada pelo seu professor de espanhol?

5) Você já teve aula de espanhol com professor falante nativo?

sim não

6) Caso a resposta seja positiva: Qual era a nacionalidade do professor nativo?

Espanhol Argentino Paraguaio outros

7. Sobre a cultura da Espanha e da Argentina; marque com as letras correspondentes:

E= cultura da Espanha

A= cultura da Argentina

<input type="checkbox"/> Flamenco	<input type="checkbox"/> Parrilla	<input type="checkbox"/> Los Mariachis
<input type="checkbox"/> Cueca	<input type="checkbox"/> Martín Fierro	<input type="checkbox"/> Guernica
<input type="checkbox"/> Cumbia	<input type="checkbox"/> Toradas	<input type="checkbox"/> Uso de vos
<input type="checkbox"/> Tango	<input type="checkbox"/> Paella	<input type="checkbox"/> Baile de las botellas

ANEXO 9

TABELAS DE CARACTERIZAÇÃO DOS ESPANHÓIS E ARGENTINOS: POVOS, IDIOMA E PAÍSES

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS ARGENTINOS – INSTITUIÇÃO A e B

Argentinos	Concordo		Concordo Plenamente		Discordo		Discordo Plenamente		Não Sei											
	A	%	B	%	A	%	B	%	A	%	B	%								
Amável	7	77,78%	9	47,37%	0	0,00%	3	15,79%	1	11,11%	3	15,79%	1	11,11%	0	0,00%	0	0,00%	4	21,05%
Grosseiro	1	10,00%	4	21,05%	2	20,00%	2	10,53%	4	40,00%	9	47,37%	1	10,00%	1	5,26%	2	20,00%	3	15,79%
Paciente	3	30,00%	4	21,05%	0	0,00%	2	10,53%	3	30,00%	6	31,58%	1	10,00%	0	0,00%	3	30,00%	7	36,84%
Impaciente	3	30,00%	5	26,32%	2	20,00%	1	5,26%	1	10,00%	7	36,84%	0	0,00%	1	5,26%	4	40,00%	5	26,32%
Trabalhador	4	40,00%	10	52,63%	0	0,00%	3	15,79%	2	20,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	5,26%	4	40,00%	5	26,32%
Preguiçoso	0	0,00%	1	5,26%	1	10,00%	1	5,26%	4	40,00%	8	42,11%	1	10,00%	1	5,26%	4	40,00%	8	42,11%
Extrovertido	6	60,00%	7	36,84%	4	40,00%	3	15,79%	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	8	42,11%
Tímido	0	0,00%	3	15,79%	0	0,00%	1	5,26%	6	60,00%	6	31,58%	4	40,00%	4	21,05%	0	0,00%	5	26,32%
Teimoso	4	40,00%	9	47,37%	1	10,00%	3	15,79%	2	20,00%	3	15,79%	0	0,00%	0	0,00%	3	30,00%	4	21,05%
Tranquilo	0	0,00%	4	21,05%	1	10,00%	2	10,53%	7	70,00%	6	31,58%	0	0,00%	2	10,53%	2	20,00%	5	26,32%
Calmo	0	0,00%	5	26,32%	0	0,00%	2	10,53%	8	80,00%	8	42,11%	1	10,00%	1	5,26%	1	10,00%	3	15,79%
Barulhento	3	30,00%	8	44,44%	5	50,00%	2	11,11%	2	20,00%	2	11,11%	0	0,00%	1	5,56%	0	0,00%	5	27,78%
Tolerante	4	40,00%	3	15,79%	0	0,00%	1	5,26%	1	10,00%	7	36,84%	2	20,00%	0	0,00%	3	30,00%	8	42,11%
Politizado	4	40,00%	5	26,32%	1	10,00%	2	10,53%	2	20,00%	4	21,05%	1	10,00%	0	0,00%	2	20,00%	8	42,11%
Competente	6	60,00%	9	47,37%	0	0,00%	2	10,53%	2	20,00%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%	2	20,00%	7	36,84%
Confiante	2	20,00%	9	47,37%	5	50,00%	3	15,79%	0	0,00%	2	10,53%	1	10,00%	1	5,26%	2	20,00%	4	21,05%
Preconceituoso	5	50,00%	5	26,32%	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%	3	15,79%	1	10,00%	1	5,26%	4	40,00%	9	47,37%
Consumista	1	10,00%	6	31,58%	0	0,00%	2	10,53%	1	10,00%	3	15,79%	1	10,00%	1	5,26%	7	70,00%	7	36,84%
Arrogante	2	20,00%	3	15,79%	1	10,00%	2	10,53%	2	20,00%	4	21,05%	1	10,00%	2	10,53%	4	40,00%	8	42,11%
Aproveitador	1	10,00%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%	4	40,00%	4	21,05%	0	0,00%	3	15,79%	5	50,00%	11	57,89%
Superficial	2	20,00%	3	15,79%	0	0,00%	1	5,26%	5	50,00%	7	36,84%	0	0,00%	0	0,00%	3	30,00%	8	42,11%
Lógico	3	30,00%	5	27,78%	0	0,00%	3	16,67%	1	10,00%	2	11,11%	1	10,00%	0	0,00%	5	50,00%	8	44,44%
Vaidoso	4	40,00%	8	42,11%	3	30,00%	3	15,79%	1	10,00%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%	2	20,00%	7	36,84%
Solidário	4	40,00%	5	26,32%	0	0,00%	4	21,05%	3	30,00%	2	10,53%	0	0,00%	1	5,26%	3	30,00%	7	36,84%
Eficiente	4	40,00%	9	47,37%	1	10,00%	1	5,26%	1	10,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	5,26%	4	40,00%	8	42,11%
Religioso	3	30,00%	6	31,58%	0	0,00%	2	10,53%	1	10,00%	2	10,53%	0	0,00%	0	0,00%	6	60,00%	9	47,37%
Alegre	4	40,00%	10	52,63%	6	60,00%	4	21,05%	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	21,05%
Triste	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%	2	10,53%	7	70,00%	6	31,58%	1	10,00%	4	21,05%	2	20,00%	6	31,58%
Simpático	6	60,00%	10	55,56%	2	20,00%	2	11,11%	2	20,00%	2	11,11%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	22,22%
Antipático	2	22,22%	3	15,79%	0	0,00%	3	15,79%	4	44,44%	5	26,32%	1	11,11%	2	10,53%	2	22,22%	6	31,58%

TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ESPANHÓIS – INSTITUIÇÕES A e B

Espanhóis	Concordo				Concordo Plenamente				Discordo				Discordo Plenamente				Não Sei			
	A	%	B	%	A	%	B	%	A	%	B	%	A	%	B	%	A	%	B	%
Amável	4	36,36%	15	78,95%	1	9,09%	1	5,26%	2	18,18%	1	5,26%	1	9,09%	0	0,00%	3	27,27%	2	10,53%
Grosseiro	3	27,27%	1	5,26%	0	0,00%	1	5,26%	7	63,64%	11	57,89%	0	0,00%	2	10,53%	1	9,09%	4	21,05%
Paciente	2	18,18%	5	26,32%	0	0,00%	2	10,53%	5	45,45%	4	21,05%	1	9,09%	1	5,26%	3	27,27%	7	36,84%
Impaciente	6	54,55%	4	22,22%	0	0,00%	0	0,00%	2	18,18%	4	22,22%	0	0,00%	1	5,56%	3	27,27%	9	50,00%
Trabalhador	7	63,64%	8	42,11%	2	18,18%	4	21,05%	0	0,00%	3	15,79%	0	0,00%	1	5,26%	2	18,18%	3	15,79%
Preguiçoso	1	9,09%	1	5,26%	0	0,00%	3	15,79%	5	45,45%	8	42,11%	4	36,36%	0	0,00%	1	9,09%	7	36,84%
Extrovertido	3	27,27%	9	47,37%	3	27,27%	6	31,58%	2	18,18%	2	10,53%	0	0,00%	0	0,00%	3	27,27%	2	10,53%
Tímido	1	9,09%	3	15,79%	0	0,00%	3	15,79%	8	72,73%	7	36,84%	1	9,09%	2	10,53%	1	9,09%	4	21,05%
Teimoso	4	40,00%	2	11,11%	2	20,00%	3	16,67%	1	10,00%	4	22,22%	1	10,00%	0	0,00%	2	20,00%	9	50,00%
Tranquilo	2	18,18%	6	33,33%	0	0,00%	1	5,56%	7	63,64%	6	33,33%	1	9,09%	2	11,11%	1	9,09%	3	16,67%
Calmo	2	18,18%	3	15,79%	0	0,00%	7	36,84%	7	63,64%	5	26,32%	1	9,09%	0	0,00%	1	9,09%	4	21,05%
Barulhento	4	40,00%	6	31,58%	2	20,00%	3	15,79%	2	20,00%	5	26,32%	0	0,00%	0	0,00%	2	20,00%	5	26,32%
Tolerante	3	27,27%	2	11,11%	1	9,09%	3	16,67%	5	45,45%	4	22,22%	0	0,00%	1	5,56%	2	18,18%	8	44,44%
Politizado	7	63,64%	6	31,58%	3	27,27%	3	15,79%	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%	1	9,09%	9	47,37%
Competente	8	80,00%	11	61,11%	2	20,00%	2	11,11%	0	0,00%	1	5,56%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	22,22%
Confiante	6	54,55%	10	52,63%	1	9,09%	3	15,79%	0	0,00%	2	10,53%	0	0,00%	0	0,00%	4	36,36%	4	21,05%
Preconceituoso	2	18,18%	5	26,32%	0	0,00%	0	0,00%	5	45,45%	2	10,53%	2	18,18%	0	0,00%	2	18,18%	12	63,16%
Consumista	5	45,45%	4	21,05%	0	0,00%	2	10,53%	0	0,00%	2	10,53%	0	0,00%	0	0,00%	6	54,55%	11	57,89%
Arrogante	1	9,09%	2	10,53%	0	0,00%	2	10,53%	3	27,27%	8	42,11%	1	9,09%	1	5,26%	6	54,55%	6	31,58%
Aproveitador	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	45,45%	10	52,63%	0	0,00%	1	5,26%	6	54,55%	8	42,11%
Superficial	1	9,09%	2	10,53%	0	0,00%	1	5,26%	3	27,27%	6	31,58%	0	0,00%	1	5,26%	7	63,64%	9	47,37%
Lógico	6	54,55%	5	26,32%	0	0,00%	2	10,53%	0	0,00%	3	15,79%	0	0,00%	0	0,00%	5	45,45%	9	47,37%
Vaidoso	2	18,18%	5	26,32%	3	27,27%	7	36,84%	2	18,18%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%	4	36,36%	6	31,58%
Solidário	4	36,36%	5	27,78%	1	9,09%	3	16,67%	2	18,18%	0	0,00%	0	0,00%	1	5,56%	4	36,36%	9	50,00%
Eficiente	7	63,64%	7	43,75%	1	9,09%	2	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	27,27%	7	43,75%
Religioso	7	63,64%	6	31,58%	2	18,18%	3	15,79%	0	0,00%	2	10,53%	0	0,00%	0	0,00%	2	18,18%	8	42,11%
Alegre	4	40,00%	9	47,37%	4	40,00%	7	36,84%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	20,00%	3	15,79%
Triste	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%	1	5,26%	5	50,00%	11	57,89%	2	20,00%	2	10,53%	3	30,00%	4	21,05%
Simpático	7	63,64%	10	52,63%	2	18,18%	3	15,79%	1	9,09%	2	10,53%	0	0,00%	0	0,00%	1	9,09%	4	21,05%
Antipático	0	0,00%	2	10,53%	0	0,00%	1	5,26%	5	45,45%	10	52,63%	3	27,27%	2	10,53%	3	27,27%	4	21,05%

TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DO IDIOMA - ARGENTINA – INSTITUIÇÃO A e B

	A	%	B	%
Feio	2	2,17%	3	1,55%
Suave	4	4,35%	5	2,58%
Difícil	2	2,17%	8	4,12%
Formal	3	3,26%	7	3,61%
Antipático	1	1,09%	4	2,06%
Sensual	5	5,43%	11	5,67%
Rápido	8	8,70%	18	9,28%
Diferente	6	6,52%	6	3,09%
Desagradável	1	1,09%	2	1,03%
Prepotente	2	2,17%	3	1,55%
Horrível	2	2,17%	3	1,55%
Requintado	2	2,17%	9	4,64%
Correto	3	3,26%	12	6,19%
Bonito	7	7,61%	14	7,22%
Seco	3	3,26%	8	4,12%
Fácil	4	4,35%	6	3,09%
Informal	4	4,35%	7	3,61%
Simpático	8	8,70%	12	6,19%
Grosseiro	1	1,09%	5	2,58%
Lento	1	1,09%	0	0,00%
Forte	1	1,09%	10	5,15%
Agradável	8	8,70%	13	6,70%
Imponente	4	4,35%	10	5,15%
Elegante	5	5,43%	12	6,19%
Estranho	3	3,26%	5	2,58%
Incorreto	2	2,17%	1	0,52%

TABELA 4 – CARACTERIZAÇÃO DO IDIOMA – ESPANHA – INSTITUIÇÃO A e B

	A	%	B	%
Feio	1	1,15%	2	1,05%
Suave	2	2,30%	7	3,68%
Difícil	2	2,30%	9	4,74%
Formal	6	6,90%	12	6,32%
Antipático	0	0,00%	2	1,05%
Sensual	3	3,45%	11	5,79%
Rápido	8	9,20%	13	6,84%
Diferente	1	1,15%	7	3,68%
Desagradável	1	1,15%	1	0,53%
Prepotente	1	1,15%	2	1,05%
Horrível	1	1,15%	2	1,05%
Requintado	5	5,75%	10	5,26%
Correto	5	5,75%	15	7,89%
Bonito	7	8,05%	16	8,42%
Seco	4	4,60%	3	1,58%
Fácil	4	4,60%	8	4,21%
Informal	2	2,30%	4	2,11%
Simpático	6	6,90%	13	6,84%
Grosseiro	3	3,45%	2	1,05%
Lento	1	1,15%	2	1,05%
Forte	7	8,05%	9	4,74%
Agradável	6	6,90%	14	7,37%
Imponente	4	4,60%	11	5,79%
Elegante	6	6,90%	14	7,37%
Estranho	1	1,15%	1	0,53%
Incorreto	0	0,00%	0	0,00%

TABELA 5 – CARACTERIZAÇÃO PAÍSES – ARGENTINA – INSTITUIÇÃO A e B

	A	%	B	%
Rica	2	4,00%	6	6,00%
Moderna	5	10,00%	10	10,00%
Atraente	7	14,00%	13	13,00%
Histórica	4	8,00%	12	12,00%
Pobre	4	8,00%	3	3,00%
Primitiva	0	0,00%	3	3,00%
Violenta	2	4,00%	1	1,00%
Avançada	0	0,00%	4	4,00%
Desenvolvida	2	4,00%	9	9,00%
Organizada	4	8,00%	7	7,00%
Séria	3	6,00%	3	3,00%
Culta	6	12,00%	4	4,00%
Subdesenvolvida	3	6,00%	3	3,00%
Atrasada	0	0,00%	0	0,00%
Exuberante	1	2,00%	8	8,00%
Interessante	7	14,00%	14	14,00%

TABELA 6 – CARACTERIZAÇÃO PAÍSES – ESPANHA – INSTITUIÇÃO A e B

	A	%	B	%
Rica	8	9,88%	18	14,29%
Moderna	9	11,11%	10	7,94%
Atraente	9	11,11%	13	10,32%
Histórica	9	11,11%	16	12,70%
Pobre	0	0,00%	1	0,79%
Primitiva	0	0,00%	3	2,38%
Violenta	1	1,23%	3	2,38%
Avançada	4	4,94%	6	4,76%
Desenvolvida	8	9,88%	10	7,94%
Organizada	6	7,41%	12	9,52%
Séria	4	4,94%	5	3,97%
Culta	11	13,58%	7	5,56%
Subdesenvolvida	0	0,00%	1	0,79%
Atrasada	0	0,00%	1	0,79%
Exuberante	4	4,94%	7	5,56%
Interessante	8	9,88%	13	10,32%