

## **POR QUE FORMAR PROFESSORES DE ESPANHOL NO BRASIL?**

**Marcia Paraquett**

### **1. Introdução**

Certamente essa é uma pergunta cuja resposta é complexa, já que envolve recuperar um longo processo histórico ocorrido dentro e fora de nosso país. Envolve, ainda, discutir questões da educação nacional, que também são bastante complexas, mas fundamentais para a resposta a essa pergunta que me formulo todos os dias. Preciso, portanto, começar dizendo que me dedico à formação de professores de Espanhol no Brasil desde 1977, ano em que comecei a dar aulas na Universidade Federal Fluminense,



em Niterói/RJ. É preciso lembrar que naquele momento a educação nacional não tinha nenhum prestígio, e menos ainda essa disciplina, o Espanhol. Vivíamos os anos duros da ditadura militar e as relações com a América Latina, em especial a de Língua Espanhola, estava em suspenso. De certa forma, portanto, a recente história de nosso país, minha vida pessoal e o ensino de Espanhol no Brasil se misturam. Quem sabe, por isso mesmo, meu discurso terá um caráter pessoal, embora se preocupe com a organização de eventos e discursos que explicam, hoje, minha posição frente à formação de professores de Espanhol em nosso país e contribui, modestamente, para a memória da presença e da ausência do Espanhol no Brasil.

Além dessas questões internas, houve eventos externos que se confundiram a essa história, conforme as ditaduras militares em importantes países de Língua Espanhola na América Latina (em particular o Uruguai, a Argentina e o Chile) que dificultaram nossa interação, além do início da abertura política da Espanha, país matriz da língua Espanhola e que havia estado sob um duro processo ditatorial durante quarenta anos.

### **2. As questões de ordem política**

Começo a apresentar meus argumentos, voltando a dezembro de 1996, ano em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de número 9.394, que rege a educação nacional ainda em nossos dias. A referida Lei, no que se refere às línguas estrangeiras, apresenta as seguintes determinações:

a) Quanto à educação básica: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua

estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição". (Art. 26, § 5º).

b) Especificamente ao Ensino Médio: "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição". (Art. 36, III).

Independente das tristes conseqüências provocadas pelo adendo "dentro das possibilidades/ disponibilidades da instituição", pois como sabemos não se tem notícia de "possibilidades" que tivessem garantido a democratização na oferta de línguas estrangeiras neste país étnica e lingüísticamente múltiplo, quero ressaltar outro aspecto desses discursos: as escolas deveriam oferecer "pelo menos uma língua estrangeira moderna". Ou seja, segundo a LDB/96 não há indicação de qual deveria ser a língua estrangeira a ser oferecida aos alunos da educação básica, e essa escolha recaiu, naturalmente, na língua estrangeira de maior circulação mundial de nossa contemporaneidade: o inglês. Entendo que essa escolha seja natural, embora lamentavelmente que a possibilidade de uma segunda língua, no ensino médio, também não tenha sido atendida, inclusive na rede pública de ensino.

A LDB/96, como sabemos, determinou a criação de um documento que deveria orientar a prática pedagógica. Refiro-me aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado, originalmente, em 1998, e que escolheu o tema da Pluralidade Cultural para discutir as bases que deveriam adotar os professores das tais línguas estrangeiras modernas.

Ainda na apresentação do documento, a Secretaria de Educação Fundamental pronunciava que "Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como também por imigrantes de diferentes países". Provavelmente, o documento se referia às comunidades de imigrantes de línguas européias, onde se destacam o italiano e o alemão, e que se concentram, sobretudo, no sul do país. Portanto, este poderia ter sido o argumento legal para que hoje tivéssemos uma significativa oferta dessas línguas em nossas escolas, coisa que acontece apenas e reduzidamente nos estados do Paraná e Santa Catarina. Por isso, concordamos com Cavalcanti e Bortoni-Ricardo, ao afirmarem que:

O Brasil é considerado, no discurso oficial e no discurso canônico acadêmico, como uma nação pluricultural, mas o tratamento dessa questão geralmente se esgota na referência a estereótipos relacionados "aos três grupos étnicos que construíram nossa nação: o branco, o negro e o índio". (...) Os Parâmetros Curriculares Nacionais reproduzem esse discurso estereotipado, dando ênfase à questão da pluriculturalidade, mas o tratamento da questão merece aprofundamento, para que não seja trivializada. (CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, 2007, p.14)

Portanto e apesar das boas intenções dos PCNs, sequer começamos o que está proposto desde 1996 através da LDB. É bem verdade que em 2006, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) disponibilizou um novo documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no propósito de atualizar as discussões e esclarecer mal-entendidos. No entanto, mais uma vez o documento não dá conta da complexidade que a situação impõe.

Como se sabe, as OCEM/2006 dedicaram dois capítulos às línguas estrangeiras: os capítulos três e quatro. O três, cujo título é Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, tem como objetivo, entre outros, "introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas" (p.87). E o capítulo quatro, específico ao Espanhol, foi produzido em virtude da sanção da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta do Espanhol pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno nos currículos plenos do ensino médio, em horário regular, facultando essa oferta ao ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série, tanto para a rede pública como para a rede privada de todo país.

É natural que comparemos os dois documentos, pois enquanto os PCNs dedicaram apenas um capítulo às línguas estrangeiras, as OCEM têm um capítulo que se diz de conhecimentos para todas as línguas estrangeiras modernas e um outro especificamente para o Espanhol. Já teríamos, aqui, muitas perguntas a formular. E a primeira seria por que o Espanhol é hoje uma língua estrangeira de oferta obrigatória no ensino médio? Uma outra pergunta seria se um único capítulo dá conta de discutir as bases para o ensino de tantas línguas estrangeiras modernas com as quais convivemos em nosso país?

Começamos por responder à primeira pergunta. Em outras ocasiões, já tive a oportunidade de refletir sobre a Lei 11.161/05<sup>1</sup>, mas sempre vale registrar que essa Lei repercutiu de tal maneira na mídia nacional e internacional naquele momento, que provocou reações na comunidade de professores e pesquisadores de Espanhol do Brasil até hoje. Em Paraquett 2006, procurei analisar alguns desses discursos dos meios de comunicação, o que me ajudou a concluir que havia (e ainda há, infelizmente) uma série de mal entendidos sobre a importância de se ensinar e aprender Espanhol no Brasil.

Há dados muito interessantes que nos ajudam a ver como essa Lei chegou atrelada a interesses econômicos e certas medidas populistas. No mesmo dia da assinatura da Lei, ou seja, em 05 de agosto de 2005, a Associação Brasileira de Editores de Livros (ABEL) publicou uma nota, comemorando a possibilidade de ver muitos livros de Espanhol sendo vendidos em nosso país. A ABEL teve como referência o censo escolar de 2004 que acusava a existência, naquele momento, de 8 milhões de alunos nos sistemas públicos municipal, estadual e federal e de 1,1 milhão na rede privada. E porque o Espanhol passava a ser uma disciplina de oferta obrigatória, a distribuição de livros pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) seria uma realidade concreta. Essa notícia, certamente, mobilizou as editoras que produzem livros didáticos em Espanhol, determinando uma produção rápida e, quase sempre, ineficiente na qualidade. É bem verdade que essa medida pode contribuir para que futuros livros sejam melhores, já que serão avaliados pelos critérios do PNLD que já vem contribuindo para a melhoria de livros didáticos de outras disciplinas, conforme se pode verificar com produções para Português, História ou Geografia.

Esse aspecto tem relação, de certa forma, com o que falávamos no início desse texto com respeito à dimensão externa da história do Espanhol no Brasil. Isso porque, logo após a abertura política da Espanha, ou seja, final dos anos de 1970, aquele país deu continuidade a um processo histórico sobre a política externa de

---

<sup>1</sup> PARAQUETT, 2006.

divulgação de sua língua. Essa política tem bases na fundação daquela nação que se conhece, hoje, como Espanha, mas ganha um novo sentido a partir do “destape”, expressão utilizada para referir-se à abertura política pós-ditadura franquista (1939/1975). E essa política externa privilegiou o turismo, e com ele a língua oficial do país, como fonte e forma de crescimento econômico. Além disso, com o “destape”, a Espanha passou a ser um dos países emergentes do Mercado Comum Europeu, fator que se juntou ao bom clima e às lindas paisagens naturais que o constituem, garantindo o acesso de imigrantes ao então novo paraíso da Europa. Esse fato teve como consequência, entre muitas outras questões, o início de uma política de ensino do Espanhol como língua estrangeira em território nacional e internacional, criando-se, em 1991, o Instituto Cervantes (IC), órgão oficial do Ministério de Educação da Espanha para fomentar o Espanhol como língua estrangeira fora do território nacional. No Brasil, o primeiro IC chegou a São Paulo em 1998 e o segundo, ao Rio de Janeiro, em 2001. Mas após a assinatura da Lei 11.161/05, houve um novo incremento dessa política externa, fundando-se mais nove IC espalhados por importantes capitais brasileiras (Brasília, Curitiba, Salvador, Porto Alegre, Recife, Florianópolis e Belo Horizonte), tornando o Brasil o país com o maior número de IC no mundo.<sup>2</sup>

Mas voltemos ao que dizia. Além dessa questão de fundo puramente econômico, eu falava de um certo populismo que envolveu a assinatura dessa Lei. Seria necessária uma discussão mais profunda, mas na dificuldade de fazê-la aqui, procurarei resumir as principais idéias que explicam minha reflexão. Como já ressaltado, a Lei 11.161 foi assinada em 2005, mas essa discussão freqüentava o senado brasileiro há muitos anos, minimamente desde 1993, ano em que um Projeto de Lei (PL 4.004/93), cujo relator era Átila Lira, tentava tornar obrigatória a inclusão do ensino do Espanhol nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino dos então 1<sup>o</sup>. e 2<sup>o</sup>. graus. Em 15 de dezembro de 2000 um novo PL, apresentado pelo mesmo relator, recuperava essa discussão, evoluindo, naturalmente, para a Lei de 2005. Durante todos esses anos, e até mesmo antes, a comunidade de professores e pesquisadores de Espanhol no Brasil já se encontrava organizada em associações, o que facilitou a mobilização que vinha de diferentes lugares do país. Portanto, é bom que se diga que a assinatura da Lei 11.161, promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é, também, consequência de um movimento político iniciado bem antes, e motivado por interesses acadêmicos.

No entanto, os textos que revelam as razões determinantes dessa obrigatoriedade de oferta recuperam o discurso do Tratado de Assunção, documento que rege relações entre o Brasil e países do cone sul da América do Sul, estendendo-se, mais tarde, aos Estados Associados. Nesse documento, predomina um discurso sobre pluralidade lingüística e integração continental, recuperado oficialmente na Lei 11.161/05, na fala do então secretário de Educação Básica do MEC, Francisco das Chagas Fernandes, para quem essa medida viria “contribuir para estreitar os laços culturais do Brasil com os demais países da América Latina, o que já é uma orientação do governo federal” (Apud Paraquett, 2006, p.132).

Esse discurso oficial que atrela a Lei aos interesses de integração continental foi repetido pelo governo espanhol, representado pelo então Embaixador da Espanha,

---

<sup>2</sup> Informações retiradas de [http://pruebas.saopaulo.cervantes.es/es/sobre\\_nosotros\\_brasil\\_espanol.htm](http://pruebas.saopaulo.cervantes.es/es/sobre_nosotros_brasil_espanol.htm), com acesso no dia 12 de novembro de 2008.

Ricardo Conde, mas pode-se perceber que o real interesse do discurso do embaixador era bem outro. Depois de reconhecer que a assinatura da Lei serviria "para aproximar as comunidades dos países do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul)", o embaixador teria dito que aquele era um momento histórico para o Brasil e que "a Espanha irá [iria] ajudar com todos os meios materiais, mas o mais importante será [seria] contribuir com a formação de professores" (Apud Paraquett, 2006, p.133). Quero colocar-me radicalmente contrária a essa proposta, pois sabemos que a responsabilidade na formação de professores brasileiros é das universidades brasileiras, regidas pelo MEC de nosso país.

A comunidade de professores e pesquisadores de Espanhol no Brasil continua muito atenta a essa discussão, mas confesso que tem sido difícil dominar esse monstro de muitos braços que continua tentando pegar sua presa. O Brasil é grande, tem sérias deficiências na formação de professores e tem uma pesquisa em Espanhol ainda pequena e concentrada em grandes centros urbanos (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais), o que dificulta a luta daqueles que acreditamos na nossa autonomia, na nossa competência e na nossa independência no que se refere à formação de professores de Espanhol no Brasil.

Nunca é muito repetir que a Lei 11.161/05 foi conseqüência de muita discussão durante os encontros que nossas associações realizam desde 1981, quando se fundou a primeira delas, a Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro (APEERJ). Foi, também, resultado do empenho pessoal de alguns políticos, professores e acadêmicos que acreditavam que o ensino dessa língua no Brasil poderia contribuir para uma integração recíproca com a América Latina de Língua Espanhola. Mas foi, ainda, o resultado de um belo golpe do governo Lula, um golpe de mestre, diria eu, pois, além do afago que fez naqueles que sempre esperamos por medidas políticas de integração continental, essa Lei permitiu o abrandamento da dívida externa da América Latina, conforme se lê no documento conhecido como *Declaração de Salamanca*, assinado por todos os chefes de estado, inclusive o do Brasil e o da Espanha, presentes àquele evento ocorrido no dia 15 de agosto de 2005, ou seja, dez dias depois da assinatura da Lei de obrigatoriedade. Diz o documento:



Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Nos alegra constar a decisão do Brasil de estabelecer a língua espanhola como disciplina de oferta obrigatória no currículo escolar do ensino médio do país. Esta medida contribuirá de maneira muito positiva à afirmação dos processos de integração sul-americana e latino-americana, e favorecerá assim à consolidação do espaço ibero-americano. Manifestamos, igualmente, nossa vontade de impulsionar a difusão da língua portuguesa nos países ibero-americanos de língua espanhola (Apud Paraquett, 2006, p.135)

Gostaria de chamar a atenção, em particular, para o uso da expressão "ibero-americano" posta ao lado, mas separadamente, de "sul-americana" e "latino-americana". E como boa leitora que sou, entendo muito bem o que ali está dito, uma vez que "ibero-americano" inclui a Espanha, enquanto "sul-americana" e "latino-americana" não. Logo, se conclui que, a tal integração entre países da América do Sul e da

América Latina favorecerá à consolidação de um espaço numa América que inclui a Espanha. Que intenções teria o dirigente espanhol? Que intenções teriam os dirigentes latino-americanos? Que intenção terá tido o presidente do Brasil naquele momento?

É mais do que hora de tentar responder à outra pergunta que formulei anteriormente, e que se refere à possibilidade do capítulo relativo às línguas estrangeiras das OCEM cumprir com o seu papel, orientando o trabalho de professores das muitas línguas estrangeiras modernas com as quais convivemos em nosso país. Ao formular essa pergunta, também tinha o interesse de saber se o foco escolhido pelos autores está de acordo com a realidade e os interesses dos muitos professores de línguas estrangeiras desse país tão diverso e incomunicável algumas vezes.

Começo dizendo que, da mesma forma como aconteceu nos PCN, as OCEM ressaltam o caráter político e humanístico da aprendizagem de línguas estrangeiras, sugerindo que a prática pedagógica ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, saia da esfera restrita da tecnologia e do mercado de trabalho para transformar-se em ferramenta de conhecimento, de auto-conhecimento, de eliminação de fronteiras e de inclusão social. No entanto, os autores do capítulo três<sup>3</sup> (Conhecimentos de Línguas Estrangeiras) trabalharam com a idéia de *multiletramento*, por entenderem que é hora de dar-se atenção à complexidade dos novos usos da linguagem, como são, por exemplo, “o letramento visual” ou o “letramento digital” (OCEM, 2006, p.106). Neste sentido, o documento está dando conta da heterogeneidade da linguagem, além de trazer à escola a linguagem de novas comunidades como são as virtuais e as dos meios de comunicação. Portanto, as OCEM (2006) são um documento que se mostra preocupado com esse novo aspecto do universo sócio-cultural do aprendiz brasileiro, pois, hoje, quando um aluno toma contato com textos que lhe permitem ler, escrever, compreender e ouvir na língua estrangeira, pode viver essa experiência através de linguagens multimodais. E diante de um texto multimodal, considerando que ele pode ser visual, escrito e sonoro ao mesmo tempo, o aluno passa a cumprir com um novo papel, porque pode selecionar o que vai ler, dando nova ordem à sua leitura e recortando apenas o que lhe interessa. E a escola, na figura do professor, não pode deixar de considerar essa nova maneira de compreender e produzir sentidos, mas também não pode e nem deve esquecer que a maior contribuição continua sendo a de possibilitar que esses aprendizes se coloquem criticamente diante do que lêem e compreendem, e que saibam valer-se da linguagem para suas necessidades e interesses na comunicação com os seus pares.

O que temo, no entanto, é que essa não seja a realidade de muitas escolas brasileiras, sobretudo as da rede pública que estão localizadas em bairros, cidades e estados da periferia nacional. E vale perguntar o que faria um professor diante daquelas orientações, se não tem acesso a essas tecnologias? Se, por um lado, reconheço a importância dessa discussão, por outro, temo que a decepção do professor e do aluno marginalizados pelo sistema de educação pública nacional (e não só ela, certamente) possa reforçar o estereótipo de que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira são próprios a uma elite privilegiada economicamente; possa levá-los a pensar que o acesso às novas tecnologias é um privilégio de classes; e possa, por fim, dar-lhes a impressão de que a língua

---

<sup>3</sup> Lynn Mário T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mor

estrangeira a que se refere o documento é o Inglês. São estereótipos e crenças que estamos custando a desmontar, e esse documento, embora muito bom em alguns aspectos, pode significar um tiro pela culatra.

Por isso gosto tanto que haja um capítulo específico para o Espanhol, e gostaria que houvesse outros, minimamente, para o Francês, o Italiano, o Alemão e o Inglês, línguas estrangeiras modernas que são majoritárias em nosso país. Entendo que cada uma dessas línguas tem aspectos importantes quando contrastadas ao Português. Entendo, também, que cada uma delas tem uma história e uma literatura teórica específica que explicam a forma como essas línguas foram e são ensinadas. São aspectos cuja importância o professor dessas línguas estrangeiras conhece bem, pois, afinal, na formação dos professores está prevista a leitura de uma literatura que deve discutir o processo pelo qual aquela língua passou, seja na sua modalidade de língua estrangeira ou nacional. Pelo menos é assim que procuro fazer em Espanhol, essa língua estrangeira moderna que tem suas peculiaridades na forma de ser ensinada a aprendizes brasileiros. Será necessariamente diferente ensinar japonês ou inglês a esses mesmos aprendizes, pois cada uma dessas línguas se apresenta, em nossa representação imaginária, de maneiras particulares. Sei que há questões gerais que se referem à aprendizagem de línguas estrangeiras como um todo, é claro, mas elas não eliminam as particularidades. E tanto isso é verdade, que na minha pesquisa não me limito a trabalhar com o Espanhol, porque, sobretudo na pós-graduação, meu interesse está na formulação de uma teoria que fale da importância da disciplina língua estrangeira moderna como ferramenta de inclusão social. E o capítulo três dá conta desse aspecto, mas abandonou muitos outros que falariam das especificidades de cada língua e da forma de ensiná-las. É mesmo um privilégio ter o capítulo quatro que discute conhecimentos de Espanhol. E, por isso, passo a falar um pouco dele.

As autoras<sup>4</sup> destacam duas questões fundamentais no meu ponto de vista: a hegemonia da variante peninsular (a européia) e a "proximidade" entre o Português e o Espanhol. E afirmam que o documento deve ser visto como "um gesto político" que se oponha não só à velha crença de que não é necessário aprender Espanhol porque se trata de uma língua muito parecida com o Português, mas, sobretudo, à hegemonia do Espanhol peninsular e ao conseqüente apagamento das variantes hispano-americanas. Além desse aspecto, as autoras se opõem à "consolidação de preconceitos", à "camuflagem das diferenças locais" e ao reforço de "estereótipos de todo tipo" (OCEM, 2006, p.126).

Dessa forma, as OCEM (2006) ressaltam questões importantes que podem e devem orientar a aprendizagem de Espanhol e que poderiam ser resumidas no fato dessa língua ser vista como *outra* língua, e também como a língua da maior parte dos países da América Latina. Essa *outra* língua que ao ser ensinada e aprendida no Brasil pode propiciar o tão necessário diálogo entre as diferentes comunidades linguístico-culturais de nosso continente.

---

<sup>4</sup> No documento, elas aparecem como consultoras e se trata de: Neide González e Isabel Gretel Fernández, ambas da Universidade de São Paulo.



**Universidade Federal Fluminense**

Portanto, nosso “gesto político”, o dos professores de Espanhol (e eu o estenderia aos professores das demais línguas estrangeiras modernas), deveria ser o de contribuir para o pluralismo de idéias e para a compreensão de diferentes formas de atuar no mundo. Deveria ser, também, o de permitir o acesso a múltiplas informações, associando linguagem e

educação como sugere a Lingüística Aplicada Crítica (LAC), da forma como a entende Pennycook (1998 e 2006). Deveria ser, ainda, o de questionar a identidade e a diferença que nos constituem, ou o de incorporar discursos silenciados e abrandar o poder dos silenciadores. E é por isso que tomo as propostas da Educação Multicultural (EM) ou da Pedagogia Crítica, da maneira como a compreendem Mota (2004), Coracini (2007) ou Silva (1995). Além desses autores que discutem a questão multicultural, vinculando-a à prática da sala de aula, entendo que as perspectivas dos Estudos Culturais (ED) nos ajudam nessas reflexões, se vistas como a vêem Hall (2004 e 2006), Canclini (2006) ou Silva (2006). Seguindo essa mesma linha, há autores que contribuem muito para a aprendizagem de Espanhol por brasileiros, e dentre tantos me reporto às propostas de Kulikowski e González (1999), Celada e González (2000), Celada (2002), Fanjul (2002) ou Botana (2006), autores que nos estão ajudando a perceber que o ensino e a aprendizagem de Espanhol por aprendizes brasileiros precisam estar atentos a uma lingüística contrastiva que tome língua como manifestação discursiva, ultrapassando, portanto, o limite de uma perspectiva meramente lexical e gramatical.

### **3. Respondendo à pergunta do título**

Entendo que seja hora de encerrar essas reflexões, retomando a pergunta que me orientou para, então, respondê-la de forma a resumir as idéias espalhadas ao longo desse texto: Por que formar professores de Espanhol no Brasil?

Primeiramente, porque é preciso dar continuidade a esse processo, iniciado no início do século XX, quando pela primeira vez, em nosso país, a Língua Espanhola foi disciplina escolar, no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Em segundo lugar, porque é preciso que se aproveite esse momento histórico tão particular, quando essa disciplina está em alta, graças à Lei 11.161/05 e apesar de todas as controversas que essa mesma Lei provocou no cenário nacional, conforme já discutimos. Também é importante formar professores de Espanhol no Brasil porque é necessário que se cumpra o previsto na LDB/96, no que se refere a uma política educacional que se preocupe com o pluralismo lingüístico e cultural. Em outras palavras, estou afirmando que é necessário que se formem professores de muitas línguas estrangeiras no Brasil, inclusive o Espanhol, para que fujamos de uma vez por todas do risco da hegemonia de uma determinada língua estrangeira, como ocorreu com o Inglês em tempo ainda nada remoto.

É importante lembrar que a LDB/96 se pauta nas diversas comunidades de imigrantes que constituem a sociedade brasileira, e a de Língua Espanhola ocupa um lugar de destaque desde o princípio do século passado, quando chegaram a nosso país, muitos imigrantes que saíam de terras espanholas, fugindo das dificuldades do

pós-guerra. Hoje, além dos imigrantes espanhóis, encontramos farta presença de imigrantes hispano-americanos, especialmente de argentinos que vêm se juntar à sociedade brasileira, algumas vezes, em busca de educação de nível superior. As universidades brasileiras têm, hoje, muitos professores argentinos que fazem parte de seu corpo docente, o que muito me alegra e orgulha, na medida em que, grosso modo, esses professores têm contribuído



Universidade Federal Fluminense

sobremaneira para o enriquecimento de nossa pesquisa. De certa forma, muitas pesquisas realizadas por eles (Fanjul, Celada, Kulikowski ou Botana, para citar apenas alguns dos que trabalham com questões lingüísticas) nos ajudaram a ver-nos e a compreendermos a Língua Espanhola em contraste com a Língua Portuguesa a partir de outra perspectiva, pois, afinal, o olhar que têm sobre essa questão está, naturalmente, no sentido contrário do qual sempre olhamos enquanto brasileiros.

Mas nada disso seria importante para responder a minha pergunta, se a formação de professores de Espanhol no Brasil deixasse de considerar questões de ordem social, política e cultural, as que mais importam no meu ponto de vista. Entendo que a formação de professores é um compromisso de inclusão social, seja com o aluno-professor que estamos ajudando a formar, seja com o futuro aluno desse aluno-professor. Apesar da Língua Espanhola estar em alta, no imaginário do brasileiro ela ainda é "uma língua fácil", uma língua que "não precisa ser estudada", uma "língua exótica" ou uma "outra língua estrangeira" que não o Inglês. Isso significa que nosso trabalho na formação de professores de Espanhol no Brasil precisa começar exatamente pela derrubada dessas crenças. Muitos são os alunos universitários que chegam com essa idéia, justo eles que optaram por essa língua estrangeira no seu curso superior.

Custa muito trabalho, é verdade, mas sempre é possível levá-los a compreender o que está dito, por exemplo e particularmente, nas OCEM/2006, pois esse documento entende o Espanhol como uma disciplina escolar e reconhece que "é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre". (p. 131) Com isso, o documento está tentando interromper a crença de que essa é uma língua que deve ser aprendida por lazer ou para satisfazer os anseios de uma classe média preocupada com o acesso que seus filhos precisam ter ao mercado de trabalho. As OCEM/2006 também ressaltam que "é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores" (p. 131). Sugerem que a velha pergunta "Que Espanhol ensinar?" seja abolida e substituída por outra mais coerente e que pergunta "como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?" (p. 134).

Essas orientações estão plenamente de acordo com os postulados em disciplinas científicas que vêm orientando minha pesquisa e minha prática pedagógica na formação de professores. Refiro-me à EM e me valho do dito por Mota (2004), para quem, "o professor de LE redimensiona seu papel profissional, distanciando-se

de uma postura de alienação e aproximando-se de um comprometimento com a transformação social”, sempre que se vale do que a autora chama de “proposta multicultural” (p. 49). Refiro-me, ainda, ao sugerido pela LAC, em especial ao exposto por Pennycook (1998), para quem a linguagem e a educação são a “confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (p. 24), e por isso mesmo advoga “a favor de uma abordagem crítica para a LA<sup>5</sup> que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas do que a maioria dos trabalhos nessa área tem demonstrado ser” (p. 25).

Faço minhas as palavras desses muitos autores de que me vali para responder a essa pergunta que me persegue há muitos anos e termino meu texto dizendo que continuo preocupada com a formação de professores de Espanhol no Brasil porque tenho um compromisso ideológico, político, social, cultural, mas sobretudo humano, de tentar derrubar ou, pelo menos, diminuir barreiras e fronteiras que me separam, que nos separam da possibilidade de uma convivência harmoniosa no tempo e no espaço que me coube, que nos coube viver e ocupar.

#### Bibliografia:

BOTANA, Cecilia Martha. *As águas turvas do discurso*. Uma análise em torno da dualidade Espanhol-Castelhano no Brasil. Dissertação de Mestrado. LETRAS/UFF, 2006.

BRASIL. Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União n 151, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006. OCN-EM/06. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, p.127-164.

BRASIL. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio de 1998. PCN-EM/98. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, p.147-155.

CAVALCANTI, Marilda e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CELADA, Maria Teresa y GONZALEZ, Neide (2000). Los estudios de lengua española en Brasil. *Revista Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Suplemento: El Hispanismo en Brasil. Brasília: Thesaurus, p.35-58.

CELADA, Maria Teresa. *Espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira*. 275 f., Tese (Doutorado). IEL/UNICAMP. 2002.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro*. Arquivo, memória e identidade. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

FANJUL, Adrián P. (2002). *Português-Espanhol*. Línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos/SP: Clara Luz.

KULIKOWSKI, Maria Zulma; GONZÁLEZ, Neide (1999). Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Revista Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, n 9. Brasília: Thesaurus, p.11-19.

---

<sup>5</sup> Lingüística Aplicada

MOTA, Kátia Maria Santos. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.) Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35-60.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Orgs.) *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.115-146.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, M. e CAVALCANTI, C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.23-49.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. da (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2006, p.73-102.