



**O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL
NA ESCOLA BRASILEIRA**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barros, Cristiano Silva de. / Costa, Elzimar Goettenauer de Marins.
Freitas, Luciana Maria Almeida de. (Orgs.)

O livro didático de espanhol na escola brasileira
Cristiano Silva de Barros / Elzimar Goettenauer de Marins Costa /
Luciana Maria Almeida de Freitas (Orgs.) / Campinas, SP : Pontes Editores, 2018.

Bibliografia.
ISBN 978-85-7113-

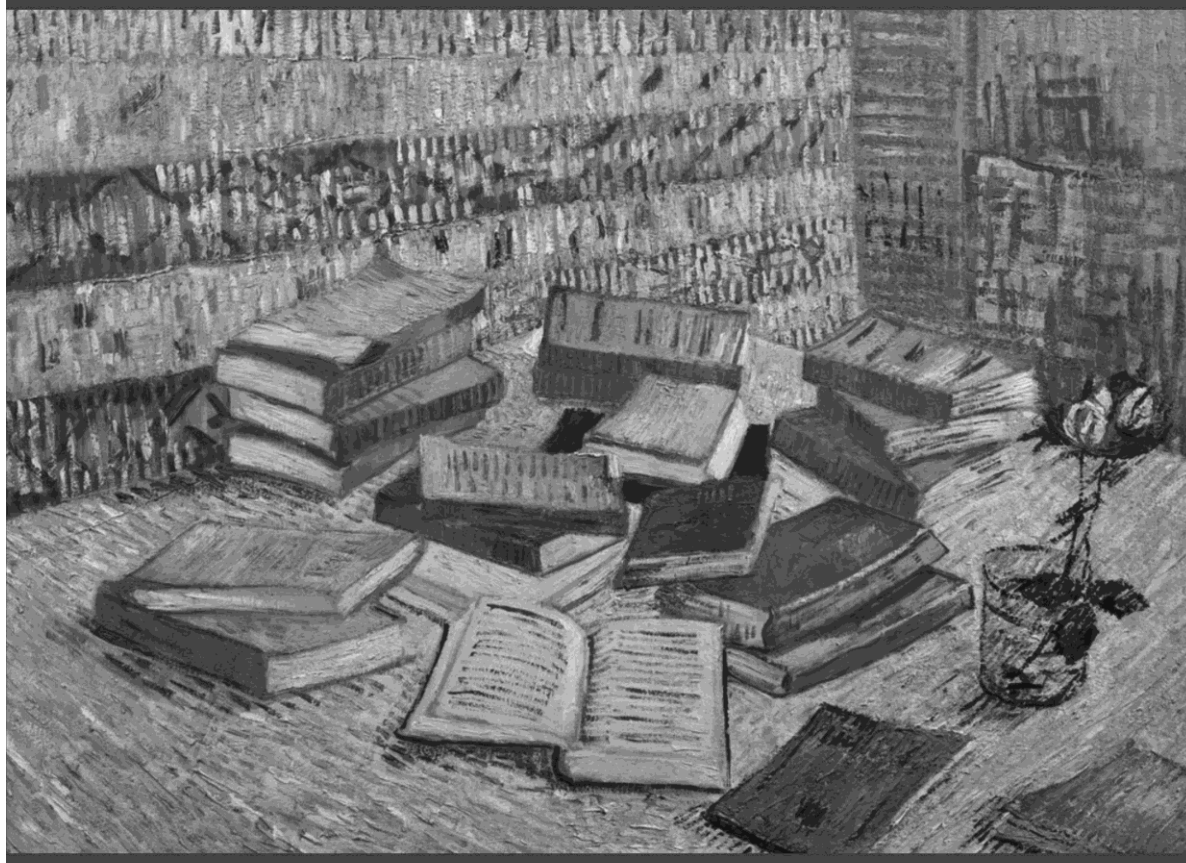
1. Ensino de espanhol - livro didático
2. Linguagem e línguas
3. Meios auxiliares de educação I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino de espanhol - livro didático - 461.7
2. Linguagem e línguas - 407
3. Meios auxiliares de educação - 371.32

Cristiano Silva de Barros
Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Luciana Maria Almeida de Freitas
(Orgs.)

O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA ESCOLA BRASILEIRA



Pontes

Copyright © 2018 dos organizadores representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração e capa: Eckel Wayne (sobre tela de Van Gogh "Yellow books")

Normalização de originais: Olivia Almeida

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd.

Chapadão Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes

Jordão (UFPR –
Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA –
Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli

Orlandi (Unicamp –
Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida

Filho (UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz

Alvarez (UNB –
Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de
Janeiro)

Suzete Silva

(UEL –

Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e
Paiva (UFMG – Belo Horizonte)

E LA NAVE VA: LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL NO BRASIL

Marcia Paraquett (UFBA)

4. INTRODUÇÃO

O título não quer sugerir que a viagem empreendida pelos livros didáticos de Espanhol no Brasil tenha sido surrealista, como o genial filme de Federico Fellini (*La nave va*, 1983), embora queira adiantar que o objetivo deste artigo é apresentar alguns elementos que recuperam o percurso vivido por autores, editores, estudantes e, sobretudo, pesquisadores que acompanham esse trajeto, nem sempre realizado em águas seguras. O artigo prevê a retomada de três viagens já realizadas por mim (PARAQUETT, 2001; PARAQUETT, 2009; PARAQUETT, 2012a; PARAQUETT, 2012b) e o apoio de três acompanhantes de bordo (ONOFRE, 2013; MATOS, 2014; SOUZA, 2016), procurando contribuir para a reescrita da história dos livros didáticos de espanhol, além de marcar as diferenças que ocorreram desde os primeiros utilizados até os que passaram pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Pretendo, igualmente, associar o livro didático à produção de pesquisa e à formação de professores, orientando-me por documentos que legitimam a educação nacional, em especial, a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2016), desejando que este documento resista às águas turbulentas nas quais estamos navegando.

5. A MEMÓRIA DE VIAGENS JÁ REALIZADAS

No princípio era o verbo, literalmente. Ou eram os substantivos e os adjetivos. E também os pronomes, sobretudo, o complemento, pela dificuldade que sempre apresentaram na aprendizagem de espanhol por aprendizes brasileiros. Quem aprendeu ou ensinou espanhol no século passado, ainda que tenha sido nas décadas finais, sabe que o ensino da língua espanhola no Brasil esteve associado ao gramaticalismo, com aulas focadas na estrutura gramatical, na maioria das vezes fora do uso, priorizando-se a memorização de regras. Mas, confesso, aprendi igualmente, embora tenha sido cansativo e repetitivo. No entanto, o gramaticalismo me deixou uma boa herança, a de tentar olhar para o sistema linguístico a partir de lógicas, advindas do uso. Mas demorei a perceber que eu mesma, como agente de minha aprendizagem, criava as regras que me ajudavam a não repetir os “erros” de minha

escrita e de minha fala. E, evidentemente, acabei racionalizando o uso da língua espanhola e distribuindo, entre meus alunos, as regrinhas que havia criado.

Com isso, estou afirmando que os modelos de ensino-aprendizagem se modificam como tudo se modifica na vida. Ou seja, trata-se de um processo dinâmico, que responde às mudanças sociais, culturais e ideológicas que nos afetam como comunidades que, cada vez mais, interagem na virtualidade e, paradoxalmente, se isolam nas relações pessoais.

Existem muitos estudos que contam a história do ensino de espanhol no Brasil, não sendo necessário, portanto, repeti-los aqui. Mas olhando para trás, fica evidente que nossa prática e nossa produção ou seleção de materiais didáticos¹ resguardavam um desejo que eu chamaria hoje de “colonial”. Demoramos a dar a volta no pescoço e virar a cabeça para o Sul, deixando o Norte no Norte. Falando a partir de minha experiência, lembro-me do desejo de incorporar os saberes produzidos na Espanha no que tange à aprendizagem de espanhol (que naquele contexto tinha particularidades específicas), porque acreditava que aquelas propostas e materiais nos colocariam num patamar mais “moderno” do que vivíamos no Brasil². Estou falando, mais especificamente, do final dos anos oitenta e início dos noventa, conforme já discuti em Paraquett 2001, 2009, 2012a e 2012b. A rigidez de meu/nosso pescoço alimentou uma crença (ou uma ideologia) de que a variante espanhola deveria predominar em nosso contexto de aprendizagem por ser mais “moderna”. Lembremos que em 1985 termina oficialmente a Ditadura Militar Brasileira, iniciada em 1964, regime que isolou o país de relações que pudessem oxigenar nossas ideias, o que explica, de certa forma, que tenhamos caído no conto da “modernidade” epistemológica. Era preciso não pensar com os demais países latino-americanos, mas sim virar a página do passado e seguir como se fôssemos mais um dos europeus. Nesse bojo, a Espanha, que também buscava novos ares, nos abre os braços (ou os impõe) e caímos de cheio em seu colo. Esse momento coincide com a divulgação e expansão do modelo comunicativista, pensado originalmente para o inglês e adaptado bravamente por autores espanhóis ao ensino de sua língua materna, mas com a intenção de vendê-la aos estrangeiros.

Como também observei em Paraquett 2009, o primeiro livro que nos fez brilhar os olhos foi *Antena I* (SÁNCHEZ; FERNÁNDEZ; DÍAZ, 1986), trazido ao Brasil para ser vendido e adotado como um livro comunicativista, mas, como se confirmou em pesquisas realizadas, não passou de uma versão colorida do velho estruturalismo. Comprávamos gato por lebre e mantínhamos a sensação de que estávamos *antenados* com a “modernidade” do Norte. Não é por acaso que a data de publicação original do referido manual (1986) coincide com a abertura política do Brasil (1985), situação que poderia ter sido abrandada em 1991, quando se assina o Tratado de Assunção, resultando no Acordo do MERCOSUL. Mas infelizmente, ainda seguiríamos com o pescoço virado para a Europa por alguns anos, porque, de fato, o MERCOSUL nasceu com fachada de acordo cultural, mas o que

- 1 Estou estabelecendo a diferença entre livro e material didático, da mesma forma como já o fizeram Barros e Costa (2010, p. 88) para quem os materiais didáticos são “ferramentas de trabalho do professor”, dentre as quais o livro (ou o manual) ocupa lugar de prestígio e, muitas vezes, de exclusividade, tornando-se, assim, sinônimo de material didático.
- 2 Difícil escrever algumas palavras sem o uso de aspas, pois elas exigem discussões profundas, já que seus sentidos são complexos. Mas como não há espaço para aprofundamento, sinalizo minha preocupação quanto ao sentido literal que elas possam ter. Refiro-me, especificamente, às palavras “erros”, “colonial” e “moderno”, já utilizadas, e outras, que por ventura virão.

se queria mesmo era privilegiar as relações econômicas entre determinados países, como se sabe fartamente hoje.

De qualquer forma, é a partir do MERCOSUL que começamos a discutir, mais sistematicamente, muitas questões que envolviam a aprendizagem de espanhol no Brasil, em particular nas universidades públicas, já que eram poucas as escolas da educação básica que o ensinavam. Lembremos que somente a partir de 2005, com a lei 11.161, o espanhol passou a ser disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio das escolas brasileiras, facultando-a ao Ensino Fundamental³. Em Paraquett (2012b), faço um recorrido pelos anos noventa e início do atual século, mostrando como se estabeleceram relações (nem sempre pacíficas) entre professores de universidades públicas brasileiras e os órgãos oficiais da Espanha, interessados na participação de um processo educativo que para muitos (inclusive para mim) consistia em intromissão aos interesses nacionais brasileiros. Falava-se em *boom* do ensino de espanhol no Brasil, alimentando-se os interesses de editoras estrangeiras e do projeto de impor a variante ibérica como a mais “correta” e “adequada” à aprendizagem do espanhol. Não foram poucos os encontros acadêmicos que precisamos organizar Brasil a fora para discutir essa questão de política linguística que afeta nossa autonomia como aprendizes, pesquisadores e nação. O marco histórico mais significativo para a mudança desse cenário é, certamente, a assinatura da já citada lei 11.161/2005, determinando a inclusão de um capítulo específico sobre o ensino de espanhol nas *Orientações Curriculares Nacionais* (OCEN) em 2006. Outro momento bastante importante foi o da inclusão das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no PNL, o que ocorre sistematicamente a partir de 2008⁴, embora em 2006, em edital especial, o espanhol tenha participado da seleção de obras que foram distribuídas a professores do Ensino Médio, que já atuavam em escolas públicas⁵.

Essas políticas públicas explicam o crescimento do ensino e da produção de pesquisas sobre o espanhol no Brasil, quando surgem estudos que dão visibilidade à nova ideologia que afeta nosso contexto profissional e científico. Sobre isso falo no próximo item.

3. NOVOS VIAJANTES E NOVAS IDEIAS

Minhas viagens foram feitas sempre em boa companhia. Dentre tantos viajantes, escolho três que, mais recentemente, me mostraram novas paisagens, detectadas com seus olhares perspicazes. Refiro-me a três autoras, Patrícia Carvalho de Onofre (ONOFRE), Doris Cristina Vicente da Silva Matos (MATOS) e Josane Silva Souza (SOUZA), que produziram pesquisas de pós-graduação no campo da produção e compreensão de materiais didáticos. Essas autoras (e muitos outros, certamente) comprovam o grande interesse que há na produção de pes-

3 No momento em que este artigo está sendo escrito, a Lei 11.161/2005 está revogada pelo atual Ministério de Educação, liderado pelo Ministro José Mendonça Bezerra Filho. No entanto, espero que haja revisão dessa decisão que julgo apressada e equivocada.

4 Segundo Matos (2014, p. 28), “O mercado de materiais didáticos de língua estrangeira no Brasil, mais especificamente de espanhol, sofreu o que podemos chamar de *boom* a partir de 2008, com a inclusão do componente curricular Língua Estrangeira Moderna no PNL, através do qual foi possível a inscrição de materiais de inglês e espanhol para adoção nas escolas públicas de todo país”.

5 Em Paraquett (2012b, p. 388), esclareço que “Os quatro livros selecionados eram de autores que tinham realizado seus estudos no Brasil, ou mesmo professores de universidades públicas brasileiras, onde atuam na Pós-graduação, como orientadores e pesquisadores. Foram eles: *El arte de leer en español*, de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba (2005); *Síntesis*, de Ivan Rodríguez Martín (2007); *Hacia el español*, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza (1997); *Español Ahora*, de Gretel Eres Fernández, Ana Isabel Briones e Eugenia Flavian (2003)”.

quisas no Brasil na área do ensino de espanhol, respondendo às necessidades já apontadas desde os anos oitenta, como comentado no item anterior.

Onofre (2013, p. 14) procurou saber se “as coleções de espanhol aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012) propõem um trabalho de leitura que efetivamente valoriza o texto e a formação do leitor crítico”. Para responder a pergunta que se formulou, motivada por sua prática como professora da educação básica, a autora tomou como *corpus* as coleções aprovadas na seleção de 2012, que foram: a) *El arte de leer español*, de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba, publicado pela Editora Base, inicialmente em 2006 e posteriormente em 2010, tendo havido algumas alterações entre as duas versões, no propósito de atender os editais do PNLD; b) *Enlaces – español para jóvenes brasileños*, de Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, publicado pela Editora Macmillan, também com duas versões que se alteraram por conta do PNLD, sendo a primeira de 2007 e a segunda de 2010; c) *Síntesis: curso de lengua española*, de Ivan Martín, publicada pela Editora Ática em 2010.

A pesquisa de Onofre foi motivada por sua preocupação com a qualidade do livro didático para o Ensino Médio, nível no qual desempenha sua função profissional. Para alcançar seus objetivos, a pesquisadora precisou, entre outros aspectos, “[...] identificar a natureza dos textos contidos nas coleções, no que diz respeito aos gêneros a que pertencem e à sua procedência e, ainda, descrever e analisar as atividades de leitura das coleções, cotejando-as com as orientações dos documentos” (ONOFRE, 2013, p. 146). Os resultados, portanto, nos ajudaram a conhecer em que pé se encontravam os livros didáticos utilizados no Brasil, após o advento do PNLD, que, sem sombra de dúvidas, muda radicalmente sua produção em nosso país e nossa relação com as editoras de livros de línguas estrangeiras, embora essa questão merecesse muita reflexão devido à sua complexidade.

Quanto à variedade dos gêneros discursivos, a pesquisa de Onofre (2013) confirmou o predomínio de artigos de opinião, em detrimento, entre outros, de textos literários, quase “inexistentes”, em palavra da pesquisadora, preocupada com o possível comprometimento que essa ausência possa significar para a formação humanística dos estudantes.

A pesquisa também confirmou o predomínio de textos que originam da Espanha ou da Argentina, afetando a pluralidade linguística e cultural do espanhol, aspecto ressaltado em todos os documentos que regem a educação nacional, em particular, os utilizados nas análises efetuadas na tese supracitada: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (BRASIL, 2006).

Quanto à abordagem de leitura dos textos, os livros didáticos analisados não propõem atividades que levem os estudantes a compreendê-los como gêneros, pois se desconsideram, via de regra,

[...] suas características composicionais, temáticas e estilísticas. Além disso, aspectos relacionados à produção, circulação e recepção dos textos não são levados em conta e, quando são, resumem-se à simples identificação do nome do autor e da fonte onde foram publicados. (ONOFRE, 2013, p. 149)

Os resultados obtidos na pesquisa contribuem, dessa forma, para que se identifiquem elementos que podem e devem melhorar nos materiais didáticos que produzimos ou recebemos através do PNLD. Concordo com Onofre que avançamos, embora sempre haja o que melhorar, em especial, em dois dos aspectos ressaltados pela pesquisadora: a variedade de gêneros textuais, incluindo-se o texto literário, e a pluralidade linguística e cultural do espanhol.

A pesquisa de Matos (2014), a segunda viajante que me acompanha nessa viagem sobre os livros didáticos de espanhol no Brasil, foi motivada pelas inquietações que sempre viveu como professora da educação básica e formadora de professores no Curso de Licenciatura na Universidade Federal de Sergipe, onde trabalha. Para Matos, acertar na escolha ou na produção de materiais didáticos é fundamental para que as aulas tenham mais chance de êxito, com o que estou plenamente de acordo. Planejar aulas significa selecionar livros, textos, atividades e estratégias que melhor funcionem na interação que mantemos com os diferentes alunos com os quais convivemos em nossos contextos profissionais. A pesquisadora estava preocupada com a necessária autonomia do professor em exercício diante dos livros didáticos que recebe do PNLD, assim como pela aprendizagem do professor em formação inicial no que tange à produção de seu próprio material, o que garante, em seu ponto de vista e no meu também, a referida autonomia. Portanto, para ela e para mim, a formação de professores precisa dar atenção à produção de materiais didáticos, caso se espere que o professor em exercício saiba enfrentar as limitações ou aprovar as propostas acertadas que contenham os livros didáticos com os quais precise trabalhar. Para a autora, esse ensino-aprendizagem precisa ser crítico, focado em questões procedimentais que projetem sociedades interculturais.

Diferentemente de Onofre (2013), Matos (2014) definiu seu *corpus* de pesquisa para além dos livros didáticos do PNLD, colocando seu interesse na produção do que chamou de Unidades Didáticas (UD), privilegiando a pluralidade da língua espanhola, além da variedade de gêneros textuais e atividades que pudessem propiciar uma aprendizagem crítica, portanto, intercultural. Por isso mesmo, a temática que orientou os professores em formação na elaboração das UD foi “Identidades socioculturais em aulas de espanhol como língua estrangeira”, o que permitiu a escolha de questões específicas e inerentes à formação crítica de aprendizes, tendo-se priorizado os seguintes temas: migrações, saúde, gênero, raça e etnia, família e identidade nacional.

Por entender que uma pesquisa exige um olhar atravessado, já que o saber é, por natureza, interdisciplinar e holístico, e que analisar dados significa superar o estágio de descrição, a pesquisadora supracitada analisou a produção das UD dos sujeitos de sua pesquisa, a partir de três vertentes (ou categorias): a experiência adquirida no processo de produção, o caráter dos textos selecionados e as atividades de aprendizagem propostas pelos futuros professores.

Quanto ao primeiro aspecto, a pesquisa relevou a insegurança e as limitações que podem ter os professores em formação na hora que precisam definir temas relevantes do ponto de vista social, cultural e político, como requerem os documentos brasileiros citados

anteriormente. Nesse sentido, cabem aos cursos de Licenciatura o acesso e o aprofundamento de discussões que liberem os professores em formação das amarras que muitos livros didáticos apresentam. Um professor autônomo é também aquele que pode discutir, por exemplo, o tema das migrações, aprendendo e ensinando sobre os movimentos que ocorrem desde sempre e por razões muito diversificadas, entre povos e comunidades. Não sendo assim, as aulas se limitarão a refletir sobre questões priorizadas pelos autores dos livros didáticos, que podem coincidir com os interesses da comunidade de aprendizagem ou ficar distantes dela. O livro didático, como já dito por milhões de autores, não pode ser entendido como o único meio de aprendizagem. Ele é importante sim, mas não deve ser o cárcere de professores e alunos. E nem de línguas, que precisam ser vistas de maneira plural. Um livro didático, por melhor que seja, limita a aprendizagem, caso o professor não tenha autonomia (no sentido de saber fazer e não, simplesmente, de poder fazer) para incluir questões e atividades relevantes e de interesse para a comunidade na qual interfere como profissional da educação.

Quanto ao segundo aspecto (o caráter dos textos selecionados), a pesquisa de Matos comprovou que, apesar de haver variedade de gêneros, há um predomínio de textos de caráter informativo, desprestigiando-se, mais uma vez, os textos literários. Essa constatação leva a pesquisadora a inferir que os professores em formação têm limitações no trato com a literatura, com o que estou de acordo, questionando se os Cursos de Licenciatura não estariam sendo negligentes quanto ao ensino das literaturas. Como se sabe, faz alguns anos que a literatura não é componente curricular na educação básica, deixando-a cada vez mais fora do alcance de estudantes em formação cidadã, o que me leva a lamentar, por acreditar que a produção literária colabora para a educação humanística, como tão bem observou Onofre (2013) em sua pesquisa. Note-se, no entanto, que nas UD dos sujeitos da pesquisa de Matos (2014) houve bastante utilização de fotos e imagens, inclusive de pinturas, colorindo o material e vinculando-o aos interesses das novas gerações, nascidas ou crescidas nos ambientes virtuais. Isso me leva a refletir sobre a disputa de espaços no livro didático, que precisa incluir novas materialidades e, conseqüentemente, excluir outras. Mas como fazer essa escolha? O que incluir? O que excluir? Como encontrar o equilíbrio entre o ensino de línguas com textos literários e multimodais? Como produzir um livro didático que leve as novas gerações a *curtir* o seu manuseio? São desafios dos novos tempos.

Os textos utilizados nas UD da pesquisa de Matos (2014) foram oriundos, majoritariamente, da Espanha e da Argentina, confirmando a hegemonia desses países, da mesma forma como ocorreu na pesquisa de Onofre (2013). Fica evidente, pelo menos para mim, que a Espanha mantém sua hegemonia, por ser um país europeu (portanto, do Norte epistêmico), mas também porque mantém viva a política de exportação de sua variante e porque ainda reside uma crença em nosso país de que o espanhol da Espanha é melhor do que os da América Latina. No caso da Argentina, essa recente hegemonia se explica, de novo em meu ponto de vista, pela expressiva presença de professores argentinos em Cursos de Licenciatura em nosso país e pelo papel que a Argentina exerce nas relações políticas e culturais com o Brasil, notadamente nas mídias abertas. É mais fácil, por exemplo, saber o que acontece na Argentina do que no Equador, a não ser que neste país tenha havido uma

catástrofe ambiental ou política que tome conta das manchetes. É evidente que tanto a Espanha quanto a Argentina têm uma imensa contribuição a dar na formação epistêmica e cultural dos alunos de espanhol no Brasil, mas esses alunos estão sendo subtraídos na chance de conhecer a rica produção cultural e estética do México, do Peru, do Uruguai, da Bolívia, de Porto Rico, da Guatemala, da Colômbia, da Guiné Equatorial, entre tantos outros países do mundo hispânico.

Quanto ao terceiro e último aspecto observado na pesquisa de Matos, os resultados comprovaram que só uma minoria dos professores em formação foi capaz de formular atividades que “estimulassem o senso crítico e de cidadania e preparasse os alunos para a negociação dos significados através do letramento crítico” (2014, p. 234). Em contrapartida, a maioria dos participantes soube articular os saberes propostos nos textos em espanhol com os interesses locais, propiciando diálogos entre as idiossincrasias dos dois universos de interesse. Acredita Matos (2014, p. 234), e eu também, que “O confronto com o outro a partir de nossas experiências pode e deve fomentar a abertura à diversidade, ocasionando o diálogo intercultural, a partir das diferenças e semelhanças existentes”.

Em termos gerais, a maior contribuição da pesquisa de Matos (2014) foi alertar para o papel da formação de professores quanto a sua autonomia, seja pela necessidade de optar por livros didáticos selecionados no PNLD ou pelo direito de produzir seus próprios materiais, valendo-se de condições físicas apropriadas e, sobretudo, de saberes adquiridos no processo de formação, garantindo-lhes escolhas autônomas.

Apoio-me, agora, nas paisagens da terceira viajante, Souza (2016), cuja pesquisa discutiu as representações que as pessoas negras recebem em dois livros didáticos, aprovados no PNLD 2015 para o Ensino Médio: *Enlaces – español para jóvenes brasileños*, também analisado na pesquisa de Onofre (2013), e *Cercanía Joven*, de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia, publicado pela Editora SM em 2013. Além dos documentos que orientam as pesquisas já citadas, Souza apoiou-se em outro, particular aos seus interesses: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004).

Souza (2016) teve sua atenção voltada para três aspectos que julgou relevantes detectar no *corpus* que analisou: quais nacionalidades hispânicas tinham maior protagonismo nos livros didáticos analisados; como eram retratadas as pessoas negras; e se estas eram tratadas como sujeitos, ou seja, se ocupavam papéis protagônicos.

Os resultados obtidos pela pesquisa, infelizmente, não surpreendem. Como seria de se esperar, “as pessoas negras, muitas vezes, apareceram como adereços, sem uma contextualização devida” o que leva Souza a perguntar “por que um livro que precisa atender a um grupo multiétnico utiliza o protagonismo branco de forma majoritária?”. E conclui, afirmando que “os livros didáticos não têm propriedade, ainda, para tratar da questão racial conforme os documentos oficiais do Brasil requisitam” (SOUZA, 2016, p. 142).

Com relação à categoria das nacionalidades, preocupada com a pluralidade do espanhol, mas sem perder de vista seu objetivo principal, a pesquisa confirmou a hegemonia da Argen-

tina e da Espanha, seguidos do Chile, países cuja representação étnica é majoritariamente constituída de brancos. Diz a autora que:

A constatação mais relevante, além do fato de que as culturas negras continuam sendo recalçadas, é que os livros didáticos analisados podem estar trocando a hegemonia cultural e linguística da Espanha (branca) pela da Argentina (branca), omitindo-se de trazer as culturas negras para compor os espaços nos LD, os quais poderiam servir como dispositivo para o reconhecimento das identidades dos estudantes negros. (SOUZA, 2016, p. 141)

Países considerados mais negros, como é o caso de “Guiné Equatorial [...] Cuba, Colômbia, Costa Rica, Porto Rico, Venezuela e República Dominicana apareceram pouco ou figuraram espaços irrelevantes [...]” (SOUZA, 2016, p. 56).

Quanto à segunda categoria, Souza reconhece que a proporcionalidade entre os grupos étnicos (brancos e negros) a surpreendeu, ainda que os brancos ocupem mais da metade dos espaços nos livros didáticos analisados e que as imagens de negros aparecem na maioria das vezes descontextualizadas.

Para Souza (2016) é de extrema importância que pessoas negras sejam representadas adequadamente, porque se cria a possibilidade de alunos negros se identificarem com as imagens que lhes são apresentadas na sua aprendizagem. Em relato emocionado, a autora se lembra dos livros que utilizou na escola quando ainda era jovem, onde os negros quase sempre eram representados como escravos, sugerindo que é mais do que hora desse cenário ser modificado, mostrando-se as pessoas negras em papéis sociais favoráveis, o que ocorre nas coleções, mas insuficientemente. A autora lembra que as coleções são produzidas para atender aos estudantes de escolas públicas, que, a depender da região brasileira, se constituirá, na sua maioria, de estudantes negros. São raros os sujeitos negros que merecem protagonismo nos livros didáticos analisados, estando entre as poucas exceções Pelé, Barack Obama, Milton Santos e a poeta costarricense Shirley Campbell Barr. Assim como são insuficientes as cenas nas quais houvesse negros e brancos em interações sociais, como ocorre em muitas cidades brasileiras. Para Souza, o livro didático

[...] teria um papel extremamente importante se propusesse mais abordagens significativas no que se refere a essas relações sociais. Serviria, inclusive, para diminuir o processo de segregação que há, normalmente, nas escolas e em toda sociedade, entre negros e brancos. Segregação esta que é provida por quem tem poder para segregar. (SOUZA, 2016, p. 110-111)

Como se viu, as três pesquisas comprovam que o trajeto dos livros e dos materiais didáticos melhorou, mas ainda há limitações e inadequações que precisam ser superadas. Se o mar não for invadido por tempestades advindas do cenário político nacional, *La Nave* tende a chegar a porto seguro, sem que se perca de vista a autonomia dos professores brasileiros que venham a utilizá-los e nem a compreensão do estudante brasileiro como sujeito protagônico, além, evidentemente, da representação do espanhol como língua plural.

Com mais frequência, é possível encontrar livros didáticos que atendam, relativamente, aos pressupostos de nossos documentos, que compreendem as línguas estrangeiras como disciplinas que devem cumprir os mesmos papéis das demais que constituem o currículo da educação básica. Afinal, se ensina espanhol nas escolas para que os estudantes brasileiros possam ver-se e compreender suas idiossincrasias através do contraste que estabelecem com as formas de ser desses outros que falam essa língua. Ou seja, é o outro que nos ensina, pois ele é nosso espelho. Quanto mais sabemos do outro, mais podemos saber de nós mesmos. Para isso serve aprender línguas estrangeiras nas escolas e tomara que os livros didáticos deem conta dessa perspectiva algum dia.

Nada está seguro, portanto, mas há mecanismos e estratégias que podem propiciar uma viagem mais segura a professores e autores de livros didáticos de espanhol no Brasil. Disso falo no terceiro e último item do artigo.

4. SEGURO VIAGEM CONTRA A TURBULÊNCIA

Em termos de cenário político nacional ou internacional não se pode prever nenhum tipo de segurança, mas, por isso mesmo, professores em formação precisam ser alertados para os perigos que circundam, assumindo seus papéis na sociedade brasileira. Faz alguns anos, convivemos com documentos norteadores da educação nacional que vêm contribuindo para que a aprendizagem de espanhol seja segura, pois as propostas sugerem um ensino crítico. Exemplos bem-sucedidos são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (BRASIL, 2013); as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015) e a *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2016), embora este último esteja com dificuldades para sobreviver às águas turbulentas nas quais estamos navegando em nosso país. De qualquer forma, parece-me fundamental registrar o processo e os resultados obtidos pela equipe que a ele se dedicou, pois entendo que esta seria uma forma de protestar contra sua ameaçada extinção, antes mesmo da publicação oficial. A segunda versão da BNCC é o resultado de um esforço coletivo e, ainda que venha a ser eliminada pelo atual Ministério da Educação, precisa ser conhecida publicamente, para que possamos refletir sobre as idas e vindas que vivemos desde muito tempo nas questões educacionais brasileiras que afetam o espanhol, interesse particular deste artigo.

Seria oportuno lembrar que na nossa história contemporânea, a relação do Brasil com os demais países da América latina foi bastante conturbada. Nos anos sessenta, ainda bem impactados pelo Golpe de 1964, a língua espanhola estava vinculada à América Hispânica (aos *Hermanos*), que rapidamente foram isolados de nós. A minha geração cantou as canções do Chile, da Argentina e de Cuba, enquanto a de minha mãe dançou os boleros mexicanos ou cubanos. Portanto, ainda que fosse pelas ondas sonoras do rádio, estávamos integrados a alguns países de nossa América. Os vinte e um anos de ditadura não permitiram que a geração nascida a partir de 1964 pudesse ouvir canções ou mesmo ter notícias dos países hispano-americanos na escola, voltada para o Norte, quando já os Estados Unidos se fizeram protagonistas.

Esse cenário afetou a formação de professores, evidentemente, pois poucas universidades ofereciam Cursos de Licenciatura em espanhol, e não é por outra razão que os da minha geração somos poucos, o que nos deu certa visibilidade nacional. Os que se formaram antes de mim, ou seja, antes de 1967, quase sempre vieram dos Cursos de Neolatinas, onde o espanhol era uma língua que se somava a outras. Esse quadro mudou bastante com a abertura política, em especial com o MERCOSUL (1991), pois, a partir dos anos noventa, estávamos autorizados a olhar para a América latina, embora tenhamos sido afetados por outros problemas, como a tentativa de monopólio da variante ibérica.

Mas voltemos à BNCC, lembrando que fomos convocados a opinar, contribuindo para que o documento representasse os anseios dos que estão envolvidos com a educação em nosso país, tendo a primeira versão preliminar recebido “12.226.510 contribuições, advindas de 45.098 escolas, 4.356 organizações, 210.864 professores”⁶, incluindo-se críticas negativas e positivas, mas se confirmando a mobilização e o debate que a BNCC estava provocando naquele momento. Em 03 de maio do mesmo ano, depois de incorporadas as sugestões, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) entregou a segunda versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), esperando que a discussão prosseguisse nas instâncias municipais e estaduais para culminar na versão final. Esse processo, no entanto, foi atropelado pelas mudanças no cenário político nacional, colocando em risco que o documento não seja finalizado ou que seja alterado, desrespeitando-se o trabalho do comitê assessor e da equipe de especialistas que, sequer, foram convidados para o Seminário da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, ocorrido nos dias 20 e 21 de junho de 2016.

Destaco alguns aspectos da segunda versão revista da BNCC (BRASIL, 2016), no que se refere às línguas estrangeiras, no intuito de comprovar o compromisso que o documento procurou manter com a educação cidadã, conforme estamos exigindo desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), reflexo das políticas públicas pós-ditadura para a área da educação.

A segunda versão revista do documento foi construída a partir de cinco Temas Integradores, aos quais todos os componentes da educação básica estariam subordinados: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental.

Para a área de Linguagens, na qual está circunscrita a Língua Estrangeira Moderna (LEM), o documento propõe Eixos de Formação que, para o Ensino Médio, são os seguintes: Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social; Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade. Além disso, para LEM ainda há seis Eixos Temáticos: Práticas da vida cotidiana; Práticas artístico-literárias; Práticas político-cidadãs; Práticas investigativas; Práticas digitais; Práticas do mundo do trabalho. Esses Eixos precisam dialogar com os Temas Integradores e com os Eixos de Formação, constituindo-se numa práxis interdisciplinar.

6 Informação recolhida em <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/base-nacional-curricular-comum/>>, com acesso em 24/06/2016.

Ainda que os Eixos Temáticos sejam iguais para o Ensino Fundamental e Médio, as perguntas norteadoras são específicas para cada modalidade, considerando-se o amadurecimento do aprendiz. Estou tomando aqui apenas as perguntas dos três primeiros Eixos Temáticos, para que comprovemos a proposta responsável daquela versão da BNCC (BRASIL, 2016).

Práticas da vida cotidiana:

Ensino Fundamental: Quem sou eu e com quem convivo? Como é o mundo em que vivo? A que grupos pertencço? Como eu era e como sou agora? O que eu quero para o futuro? (p. 370)

Ensino Médio: Ser jovem: o que é isso? Que conflitos enfrentamos? Que desafios nos movem? (p. 539)

Práticas artístico-literárias:

Ensino Fundamental: Que outras identidades são possíveis? Como compreendo o meu espaço e o espaço de outros? Como viveram e como vivem outros povos? Que mundos conhecemos? Por que são assim? (p. 372)

Ensino Médio: Que olhares nos constituem? Como nos inserimos neste mundo plural? Que outros mundos são possíveis? (p. 540)

Práticas político-cidadãs:

Ensino Fundamental: Que papéis desempenho nos espaços em que atuo? Quais são as regras de convivência e respeito em diferentes espaços? Como são instituídas? Poderiam ser diferentes? Como me posiciono diante de diferentes valores culturais? Como me posiciono diante do desenvolvimento social, econômico e cultural? (p. 374)

Ensino Médio: Como exercitamos a cidadania? Como convivemos com diversidades linguísticas, políticas e culturais? Podemos mudar o mundo? (p. 540)

Essa proposta poderia permitir a formação cidadã de nossos alunos e de nossos professores, pois, diariamente, estariam discutindo questões que os/nos tirem de seus/nossos lugares de conforto, preparando-os/nos para a atuação social da forma como se espera em sociedades livres e éticas. No entanto, vejo aqui duas questões que me preocupam: a primeira seria a possível dificuldade que poderiam ter os professores em exercício para compreender o que se espera deles, caso não haja ações de políticas públicas que permitam o debate nas esferas municipais e estaduais. A segunda é vencer o inimigo que se aproxima, garantindo que o processo prossiga da forma democrática como estava sendo conduzido até o momento da publicação da segunda versão revista.

Encerro essas reflexões esclarecendo que meu olhar vem da Linguística Aplicada⁷ e que o espanhol é meu objeto de estudo, mas apenas quando sujeitado em pessoas que o ensinam e o aprendem. Ou seja, me ocupo da língua espanhola quando expressada em

⁷ Entendida como “uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios, mas, suficientemente, mutantes para trabalhar por um mundo melhor, onde haja mais equilíbrio no uso e na compreensão das linguagens, seja dentro ou fora do contexto escolar”. (PARAQUETT, 2012a, p. 238).

contextos de aprendizagem no Brasil, o que inclui interações entre professores e alunos. Essa perspectiva não eliminaria interesses linguísticos, como o têm alguns pesquisadores, mas estou tomando a língua como instrumento para a formação de pessoas que, no meu caso, são alunos e futuros professores de espanhol. Esse interesse me leva a ver a língua como manifestação de cultura. Ou, melhor dizendo, de culturas.

Como linguista aplicada, quero observar formas de uso da língua espanhola, estabelecendo, necessariamente, diálogos entre sujeitos hispânicos e brasileiros. Língua em uso, portanto. Esses sujeitos brasileiros são meus alunos em formação, enquanto os sujeitos hispânicos são um elenco infindável de pessoas que se expressam em língua espanhola, através dos mais variados gêneros e linguagens, próprias aos seres humanos. São os agentes dos textos que levamos para a sala de aula, incluindo-se toda gama de possibilidade expressiva, seja escrita ou oral; seja verbal ou não verbal. Esse diálogo entre o mundo “estrangeiro” e o “nacional” determina que meu olhar esteja atento às orientações específicas para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica de nosso país, preocupando-me com a complexidade de nossos contextos socioculturais. Ensinar e aprender espanhol no Brasil não é para principiantes, se me permitem parafrasear a frase de Tom Jobim, referindo-se ao Brasil. Não se trata, portanto, de tarefa simplista, pois é o espanhol uma língua complexa, que pode apresentar armadilhas para neófitos, tal qual nosso país frente a estrangeiros desavisados.

Que espanhol ensinar? Essa pergunta já deveria estar respondida, mas ainda a escuto por aí. As OCEM (BRASIL, 2006, p. 134) já haviam sugerido que a substituíssemos por outra: “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?” A esta, eu acrescentaria outras perguntas: como ensinar o espanhol no Brasil sem sacrificar a complexidade que nos constitui como sociedade? Como produzir materiais didáticos que deem conta da multiplicidade cultural de nosso país e dos países hispânicos? Que saberes privilegiar, quando ensinamos e aprendemos espanhol na escola?

São perguntas para as quais não tenho respostas definitivas, mas me arrisco a provocar reflexões que possam, minimamente, considerá-las como viáveis. É verdade que meu nível de ansiedade tem diminuído, porque já sei que não vou encontrar as soluções e talvez encontrá-las não seja mesmo o mais adequado. As perguntas são melhores do que as respostas, porque nos impulsionam a buscar novos caminhos. Já sei, por exemplo, que não há livro didático que possa ser utilizado em qualquer região de nosso país, por mais cuidadosos que seus autores tenham sido. A saída, no meu ponto de vista, além de insistir na necessidade de políticas públicas que valorizem a educação e tudo que a conforma, é instrumentalizar os professores em formação para exercerem sua autonomia na produção de seu próprio material, atendendo às necessidades e aos interesses de seus alunos. Esses interesses mudam a toda hora, pois as aulas precisam dar atenção ao que se discute fora da escola, privilegiando saberes que nos chegam, quase sempre, pelo mundo midiático. Se nossa sociedade é complexa e se o espanhol é uma língua tão plural, nossos professores precisam estar preparados para esse desafio.

Costumo dizer a meus alunos em formação que o projeto de curso precisa ser construído coletiva e concomitantemente ao desenvolvimento das aulas. Mas, para que isso ocorra, há muitos fatores que precisam estar em sintonia, além, claro, de uma formação eficaz, papel que devem cumprir as universidades. As escolas precisam estar munidas de instrumentos que possibilitem a invenção do professor e do aluno, garantindo-lhes acesso à Internet e a todo material necessário para a efetivação de uma aula interativa. Apenas na interação, o professor poderá eleger as temáticas que aquele grupo quer ou precisa discutir.

De antemão, já sabemos uma lista de temas que precisam entrar na escola. Na cidade onde vivo, Salvador (Bahia), há três temas que não faltam às aulas e nem chegam atrasados: o das etnias, das sexualidades e das religiões. Gosto de conversar sobre esses três temas, mas há um quarto que me motiva bastante: o da imigração, não só porque é recorrente em nossa contemporaneidade, como porque Salvador é uma cidade aberta a imigrantes. Mas os três primeiros temas nem me pedem licença e ocupam nossas interações, sobretudo, o dos afrodescendentes.

Para ensinar a língua espanhola da forma como sugeriram as OCEM, isto é, sem sacrificar sua pluralidade, deixo-me levar pelos interesses temáticos solicitados por meus alunos. Mas, é natural que eu associe esses interesses ao modelo teórico-metodológico no qual mais acredito e ao que chamo de Interculturalidade, conceito complexo que vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas de nosso país. Mas essa seria uma conversa para outro artigo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-118.
- BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Brasília, 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução CNE 02/2015* que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Brasília, 2015.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. *Cercanía Joven*. São Paulo: Edições SM, 2013.
- MARTIN, I. *Síntesis*. São Paulo: Ática, 2010.
- MATOS, D. C. V. da S. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. 2014. 372f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- ONOFRE, P. C. de. *Texto e leitura no ensino de espanhol como língua estrangeira: os documentos norteadores do MEC e as coleções aprovadas pelo programa nacional do livro didático (PNLD 2012)*. 2013. 188f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- OSMAN, S. et al. *Enlaces*. São Paulo: Macmillan, 2010.
- PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. *abehache*, n. 3, p. 225-239, 1º semestre 2012a. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/abehache2.pdf>>. Acesso em: 28 de fev. 2016.
- PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. In: SCHEYREL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012b. p. 379-403.
- PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa. In: TROUCHE, A.; REIS, L. (Org.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Embaixada da Espanha no Brasil, 2001. p. 186-194.
- PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. *Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. Curitiba: Base Editorial, 2010.
SÁNCHEZ, A.; FERNÁNDEZ, J. M.; DÍAZ, M. del C. *Antena I*. Curso de Español para Extranjeros.
Madrid:
SGEL, 1986.
SOUZA, J. S. *Identidades negras no livro didático de espanhol*. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.