

**O PAPEL QUE CUMPRIMOS OS PROFESSORES DE ESPANHOL COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) NO BRASIL<sup>1/2</sup>  
(MARCIA PARAQUETT – UFBA/UFF)**

**RESUMO:** O texto trabalha com três questões: o lugar que ocupamos professores e pesquisadores de E/LE na área dos estudos de linguagem no Brasil; os documentos oficiais brasileiros no que se referem ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; e algumas estratégias que contribuam para o fomento da educação continuada, para a autonomia das associações e para a melhoria dos cursos de formação de professores de espanhol.

**PALAVRAS-CHAVE:** LINGÜÍSTICA APLICADA; ESPANHOL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## I - INTRODUÇÃO

A área de Linguística Aplicada (LA), à qual me dedico, ganha cada vez mais visibilidade em nosso país, resultado do esforço de muitos que se dedicam a pesquisas que revelam a realidade brasileira no que se refere, sobretudo, ao ensino/aprendizagem de línguas. É bem verdade, que a LA se dedica a temas variados, mas a grande maioria ainda continua pesquisando o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, o que na opinião de alguns é um de seus aspectos redutores.

Dito de maneira muito simplista, a LA é uma ciência interdisciplinar que se preocupa com problemas de uso de linguagem. E muitos dos pesquisadores brasileiros nos dedicamos a compreender os problemas de linguagem que são vividos em contexto formal e regular de aprendizagem de língua materna ou estrangeira, o que nos leva a produzir uma

---

<sup>1</sup> Esse texto foi apresentado, originalmente, na abertura do Curso de Atualização para Professores de Espanhol, organizado pela Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pela Casa de España do Rio de Janeiro e pela Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro, em julho de 2008.

<sup>2</sup> **Referência da publicação:** PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. In: *Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, nº.38, p.123-137, 2009.

literatura que vem contribuindo para que a sala de aula funcione de maneira mais democrática e comprometida politicamente. Pelo menos é assim que vejo a LA.

A partir dessa perspectiva, e com o objetivo de trazer alguns dados empíricos que respaldem meu pensamento, procurei saber que lugar ocupamos os de espanhol na *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* (RBLA)<sup>3</sup>, subsidiada pela Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB). Informo que o primeiro volume da referida revista foi publicado em 2001 e até 2008 já são 14 números, com um total de 130 artigos dos mais variados temas, mas sempre dirigidos a um público que se interessa pela LA. Surpreendeu-me que do total de artigos escritos, apenas 3 se dedicam ao espanhol, contra 60 que se dedicam ao inglês. Em termos percentuais, os artigos sobre espanhol correspondem a 2,3% e os de inglês a 46,2% das publicações. Os demais artigos, ou seja, os 52,5% se referem a estudos do português como língua materna ou estrangeira, ou a outros temas de interesse geral para estudiosos da área.

Esse quadro me obriga a pensar nos motivos que nos reservaram essa parcela tão pequena na principal revista de LA no Brasil. E posso imaginar, embora não tenha dados empíricos para confirmar essa suposição, que o mesmo acontecerá com outras produções na área dos estudos linguísticos no Brasil. E pensar nisso é fazer uma análise da história do espanhol em nosso país, comparando-a ao processo vivido, paralelamente, pelo inglês. Não quero aqui repetir o já dito em outras ocasiões<sup>4</sup>, mas preciso recuperar alguns dados que me ajudaram a compreender o lugar que ocupamos os professores de espanhol no cenário das pesquisas brasileiras. Esses mesmos dados também me ajudam a pensar em estratégias que

---

<sup>3</sup> A RBLA está disponível em: [http://www.letas.ufmg.br/rbla/numeros\\_publicados.html](http://www.letas.ufmg.br/rbla/numeros_publicados.html)

<sup>4</sup> Refiro-me a PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos. Resistências e expansões*. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

nos coloquem em um novo lugar, mais próximo ao de outros professores e pesquisadores de línguas estrangeiras de nosso país.

## II – O PROCESSO HISTÓRICO

É consenso que o ano de 1919 inicia a história do ensino do espanhol no Brasil, quando ocorre a institucionalização desta disciplina no Colégio Pedro II, mantendo-se como disciplina optativa até 1925. O segundo momento mais importante desse processo histórico é o ano de 1941, quando acontece a criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pela primeira vez, o espanhol era uma língua estrangeira estudada num curso de formação de professores, embora não fosse exclusiva, já que aquele curso formava professores de espanhol, francês e italiano, conhecidas como neo-latinas.

No ano seguinte, 1942, acontece outro episódio importante: é assinado um decreto-lei (N.4.244) que reconhece o espanhol como uma das línguas do ensino médio, ao lado do português, latim, grego, francês e inglês. E em 1958, um novo projeto de lei (4.606/58) altera o anterior, obrigando o ensino de espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês.

Em 1961 e 1971, são assinadas as respectivas *Leis de Diretrizes e Bases* (LDB), onde não se especifica a língua estrangeira a ser estudada nas escolas, deixando-se essa escolha para as instituições, que deveriam privilegiar, pelo menos, uma língua estrangeira moderna. Esse dado nos ajuda a pensar que não foi por determinação legal que o inglês se manteve durante tanto tempo ocupando um espaço quase exclusivo em muitas instituições brasileiras. Talvez isso se explique pelo (falso) caráter utilitário que essa língua tem no

imaginário da classe média brasileira e que, de certa forma, repete o discurso ideológico e econômico que cresce desde a metade do século XX em boa parte do mundo.

Em 1979, nasce, em Niterói, uma nova modalidade de ensino de espanhol e que começaria a crescer em todo país. Refiro-me aos *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas*, que continuam sendo muito frequentes no Paraná e São Paulo. Essa modalidade veio substituir, de certa forma, o compromisso que deveriam ter as escolas regulares da rede pública estadual, problema que as associações de professores de espanhol tentam solucionar heroicamente.

Em 1980, já no processo de redemocratização do país, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro fez a opção por espanhol, juntamente com inglês e francês, como uma língua estrangeira a ser oferecida nos *Centros de Estudos Supletivos* (CES), –o que corresponde hoje, de certa forma ao que se conhece como *Educação de Jovens e Adultos* (EJA)–, passando o espanhol a ser uma opção de língua estrangeira na rede pública estadual.

Em 1981, funda-se no Rio de Janeiro a primeira associação de professores de espanhol no Brasil, a APEERJ, dando-se início à fundação de outras associações e possibilitando a criação de uma rede por todo país. Essas associações representaram e continuam representando um papel fundamental na organização de nossa comunidade, que passou a se encontrar periodicamente em congressos que serviram e servem para definir questões de ordem política e científica de grande importância.

Outros fatos importantes aconteceram nos anos de 1980, mas em 1991 um acontecimento modificará, significativamente, o rumo histórico da presença do espanhol como disciplina nas escolas brasileiras: foi assinado o Tratado de Assunção, que resultou no Acordo do MERCOSUL. É verdade que as mudanças tardaram um pouco a ganhar

visibilidade, mas não se pode negar a importância que esse episódio histórico teve nas relações políticas e culturais entre países da América do Sul.

Em 1996, é assinada a atual LDB, que fala em “plurilinguismo” e sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar. É quando muitas escolas brasileiras, em particular as privadas, adotam o espanhol em seus programas, oferecendo a seu público, e como estratégia de *marketing*, uma língua ‘diferente’. Em 2000, funda-se a *Associação Brasileira de Hispanistas* (ABH), entidade que vem administrando os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadores e professores de espanhol em âmbito nacional, fazendo-se mais representativa que muitas das associações fundadas nos anos de 1980 e 1990.

Finalmente, em 2005, a Lei 11.161<sup>5</sup> determina a oferta obrigatória do espanhol pela escola e de matrícula facultativa por parte do aluno do ensino médio, facultando, também a obrigatoriedade de oferta ao ensino fundamental (de 6º. ao 9º. ano), tanto para a rede pública como para a rede privada de todo país.

Esses dados confirmam que durante o século XX, a presença do espanhol nas escolas brasileiras se modificou significativamente, mas isso não garantiu que nos encontrássemos em situação similar a dos especialistas em inglês. Pois enquanto nos preocupávamos com nossas questões internas (as leis e as associações), nos afastávamos dos movimentos paralelos que aconteciam no Brasil, em particular, na área da LA, que é o grupo de produção científica que estou tomando como referência para estas reflexões.

---

<sup>5</sup> 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.

Segundo Almeida Filho (2001)<sup>6</sup>, a LA no Brasil, da maneira como a compreendemos hoje, nasceu em 1978, durante um congresso realizado na Universidade Federal de Santa Catarina e organizado por Carmen Rosa Caldas-Coulthard, que havia concluído seu doutorado na Inglaterra. A principal conferência do congresso confirma que a ideia era trazer ao Brasil o que se produzia na Inglaterra sobre as funções comunicativas na aprendizagem do inglês. Não é por casualidade que no mesmo ano, ou seja, em 1978 Henry Widdowson publicaria seu livro seminal *The Teaching of Language as Communication*, traduzido ao português por Almeida Filho com o título *O ensino de línguas para a comunicação*.

Isso equivale a compreender que há uma estreita relação entre o início da LA no Brasil, o comunicativismo e o ensino do inglês. Nós, os de espanhol, estávamos preocupados em ocupar os pequenos espaços públicos, ao mesmo tempo em que vivíamos a ilusão de que o Acordo do MERCOSUL nos garantiria alguns benefícios que recém começavam a nos chegar. Paralelamente, o modelo de aprendizagem que se utilizava nas aulas de espanhol era puramente gramatical ou estruturalista. Ainda não se falava em comunicativismo e temo que a compreensão do que seja esse modelo de aprendizagem – que em minha opinião já se encontra longe das necessidades sócio-políticas da contemporaneidade– ainda não tenha sido compreendido substancialmente pela comunidade de professores de espanhol no Brasil.

Em Paraquett (2000)<sup>7</sup>, já tive a oportunidade de discutir essa questão, afirmando que os anos de 1970 seriam um marco importante para o ensino de espanhol no Brasil, pois pela

---

<sup>6</sup> ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora? In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Volume 1, No. 1, 2001, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p.15-29.

<sup>7</sup> PARAQUETT, Marcia. Da abordagem estruturalista à comunicativa. In: TROUCHE, A. e REIS, L. (Orgs.), *Hispanismo 2000*. Brasília: Embaixada da Espanha no Brasil, 2001, p.186-194.

primeira vez nos chegavam manuais que vinham da Espanha e que nos davam a ilusão de que estaríamos conectados com o que se produzia de mais novo e moderno na Europa. Eram ilusões, sabemos hoje, mas essa era a sensação que tivemos muitos daqueles que nos encontrávamos dando aulas de espanhol no ensino fundamental, médio ou mesmo na formação de professores. Antes que nos chegasse o conhecido *Español en directo*, de Aquilino Sánchez, Manuel Ríos e Joaquín Domínguez, publicado pela Sociedad General Española de Librería (SGEL) em 1975,<sup>8</sup> os manuais a que tínhamos acesso, pelo menos no Rio de Janeiro, eram dois: o *Manual de Español*, de Idel Becker, e os famosos *Cuadernos* da professora Emilia Navarro. Foram livros que cumpriram com o que se esperava naquele momento, mas em nada nos colocavam em contato com o que se produzia na Europa. Ou seja, enquanto alguns professores de inglês voltavam ao Brasil depois de seu doutorado na Inglaterra trazendo na sua maleta as últimas novidades em métodos de ensino e aprendizagem, os de espanhol continuávamos com o modelo gramaticalista e sem dar conta das questões comunicativas, culturais ou discursivas que começam a ser pensadas para a aprendizagem de línguas.

Não fosse aquele manual de espanhol uma fraude, talvez tivéssemos vivido a mesma experiência de nossos companheiros de inglês. Mas, como também já afirmei em Paraquett (2000), segundo os autores a proposta era ser um “instrumento de comunicação”. No entanto, como confirmou minha análise, os exercícios apresentados ao longo das lições poderiam permitir, apenas, que os aprendizes memorizassem estruturas gramaticais e lexicais, sempre descontextualizadas de situações sócio-culturais ou comunicativas. Era, portanto, um método estruturalista que tentava enganar-se ou enganar a seus leitores, anunciando em seu prólogo, um tipo de abordagem que não soube cumprir.

---

<sup>8</sup> SÁNCHEZ, RÍOS, DOMÍNGUEZ. *Español en Directo*. Madrid: SGEL, 1975.

Anos mais tarde (1986), o próprio Aquilino Sánchez, agora acompanhado de Juan Manuel Fernández e María Carmen Díaz, publicou um novo manual ainda pela SGEL, *Antena I*,<sup>9</sup> informando no prólogo que se tratava de um “método comunicativo” que incorporava “técnicas e atividades comunicativas”. Mas, uma vez mais, o manual é uma fraude, na medida em que mascara sua perspectiva estruturalista, valendo-se de um exuberante colorido, de fotos que revelam uma Espanha festiva, mas utilizando falsos diálogos que em nada se aproximavam da proposta do método comunicativo.

Esses desencontros e dificuldades nos afastaram da corrente que viviam os professores e pesquisadores de inglês, além de tudo isso ter coincido com o acelerado crescimento e reconhecimento do inglês como língua internacional (ILI). Segundo Siqueira (2008: 79)<sup>10</sup>, o ensino da língua inglesa (ELI),

longe de ser apenas uma combinação de siglas e palavras, move uma indústria multimilionária, altamente competitiva e que se orienta a partir das decisões de adoção de um modelo de ‘inglês padrão’ a ser difundido e ensinado para um público de alguns bilhões de pessoas em quase todas as partes do planeta.

Ou seja, enquanto nossa atenção estava em criticar ou seguir religiosamente os manuais que nos chegavam da Espanha, o mundo (e claro, o Brasil) era vencido por esse poder multimilionário. Como formiguinhas ou, para ser mais poética, como *quixotinhos*, lutávamos (e continuamos lutando) contra nossos moinhos de vento.

Interessa ressaltar, no entanto, que desde sempre estivemos presentes, fazendo as coisas da forma como nos parecia correto. Talvez tenhamos sido inocentes ou inexperientes

---

<sup>9</sup> SÁNCHEZ, Aquilino, FERNÁNDEZ, Juan Manuel e DÍAZ, Maria del Carmen. *Antena I. Curso de Español para Extranjeros*. Madrid: SGEL, 1986.

<sup>10</sup> SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese de doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.

para continuar o caminho que outros seguiram. De qualquer forma, sinto que contribuimos pouco para a produção científica na área de ensino de línguas, principalmente se nos comparamos aos nossos companheiros de inglês. Tenho a impressão de que falamos para nós mesmos, em grupos fechados, sérios e competentes certamente, mas fechados em nossas discussões.

E esta é uma das questões que precisamos discutir para sair do lugar onde nos encontramos hoje e estabelecer o necessário diálogo com as diferentes línguas que se ensinam e aprendem no Brasil. É fundamental que nossa comunidade se exponha mais, se apresente mais, produza mais pesquisa, mas que essas pesquisas circulem em revistas, em livros, em congressos que discutam temas linguísticos não específicos ao espanhol. Estou certa de que já somos um grupo maduro, com excelentes resultados de pesquisa, com excelentes práticas pedagógicas, mas fechado em si mesmo. Assim como temos muito a oferecer a companheiros que se dedicam a outras línguas, eles também poderão ajudar-nos mais.

Pensemos, por exemplo, na forma como se organizou o último documento que rege a educação brasileira. E, com isso, passo à segunda parte de meu texto.

## II – OS DOCUMENTOS BRASILEIROS

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006)<sup>11</sup>, diferentemente dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 2000)<sup>12</sup>, têm um capítulo específico para o ensino de espanhol. Cabe perguntar se esse formato significou avanço ou retrocesso?

---

<sup>11</sup> BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

Penso que avançamos sim, embora essa não seja a opinião de outros companheiros da área de LA. Entendo que um documento que tem a pretensão de servir de guia ou de orientação a professores de línguas, necessita dar conta das especificidades que têm essas línguas. Além disso, e aí está a questão mais problemática, quando se fala em línguas estrangeiras no Brasil, se está falando do inglês. Observemos, para começar, o que nos dizem os PCN, quando discutem as razões pelas quais as línguas estrangeiras passaram a incorporar a área de Linguagens, Códigos e Tecnologias. Como já expliquei em outra ocasião (Paraquett, 2008)<sup>13</sup>, o documento associa a aprendizagem de línguas estrangeiras a fatores com os quais não estou de acordo. Fala-se que “as Línguas Estrangeiras (...) permitem ao estudante aproximar-se de muitas culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração a um mundo globalizado”. Fala-se, também, que “sem conhecer uma língua estrangeira é extremamente difícil utilizar os modernos equipamentos de maneira eficiente e produtiva”.

Como dizia, não estou de acordo com o que pontuam os PCN neste aspecto, porque aprendemos línguas estrangeiras por outras razões. Ou, talvez, eu não tenha compreendido bem, porque me parece que, ao falar de línguas estrangeiras, na verdade essa lei se está referindo ao inglês. Pergunto-me, por exemplo, se a aprendizagem de línguas estrangeiras como o italiano, o francês ou, para ser mais radical, a língua basca favorecem a integração ao mundo globalizado ou facilitam a utilização de modernos equipamentos?

---

<sup>12</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000

<sup>13</sup> PARAQUETT, Márcia. Problematizando a aprendizagem de Espanhol no Brasil: materiais didáticos e novas tecnologias. In: SILVA e ORTIZ (Orgs.). *Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor José Carlos Paes de Almeida Filho*. Campinas: Pontes, 2008.

O equívoco do referido documento se dá, primeiramente, porque as línguas estrangeiras foram tratadas de forma a reforçar a hegemonia do inglês, justo naquele momento tão propício a um discurso de integração latino-americana e antiimperialista. E, em segundo lugar, porque ninguém precisa aprender línguas estrangeiras para fazer funcionar aparelhos eletrônicos, para manejar modernos equipamentos industriais ou para se integrar ao mundo globalizado.

É verdade que as línguas estrangeiras são disciplinas fundamentais, mas para outros propósitos. E, apesar do problema já levantado, nos PCN, elaborados imediatamente após a LDB (1996), teve-se o cuidado de ressaltar o caráter político e humanístico da aprendizagem de línguas estrangeiras. Lê-se, por exemplo, que “as línguas estrangeiras modernas assumem sua função intrínseca que, durante muito tempo esteve camuflada: a de ser veículos fundamentais na comunicação entre os homens”. Lê-se, também, que “elas funcionam como meios de acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de atuar e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais ampla e, ao mesmo tempo, mais sólida”. Espera-se, então, que a aprendizagem de línguas estrangeiras ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, assim como saia da esfera restrita da tecnologia e do mercado de trabalho, para se transformar em ferramenta de conhecimento, de auto-conhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social.

O mais recente documento do Ministério de Educação do Brasil (MEC), as OCEM (2006), recupera essa ideia, afirmando que “a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”. E orienta seus leitores, afirmando que se refere “à

compreensão do conceito de cidadania”, e que para tal são necessários: “que o aprendiz compreenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer língua”; que “há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem”; que é necessário “aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação a sua língua materna”; e que se faz necessário “desenvolver a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se a usos diversos da linguagem em ambientes diversos”.

Percebe-se que o documento não está associando a aprendizagem de línguas estrangeiras a necessidades mais imediatas, nem a está vinculando ao mercado de trabalho ou à manipulação de modernos aparelhos eletrônicos. E porque se dirigiam a professores de uma sociedade tão marcada por diferenças sociais, como é o caso da nossa, os autores do capítulo relativo às Línguas Estrangeiras (capítulo 3)<sup>14</sup> trabalharam com a ideia de *multiletramento*, porque estão dando atenção à complexidade dos novos usos da linguagem, como são, por exemplo, o “letramento visual” ou o “letramento digital” (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 ou as dos meios de comunicação. Portanto, as OCEM (2006) são um documento que se pauta no que é fundamental à aprendizagem de línguas estrangeiras, sem deixar de abordar esse novo aspecto do universo sócio-cultural do aprendiz brasileiro. Hoje, quando um aluno toma contato com textos que lhe permitem ler, escrever, compreender e ouvir em língua estrangeira pode viver essa experiência através de linguagens multimodais. E diante de um

---

<sup>14</sup> Lynn Mário T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mor

texto multimodal, considerando que este pode ser visual, escrito e sonoro ao mesmo tempo, o aluno passa a cumprir com um novo papel, porque pode escolher o que vai ler, dando uma nova ordem à sua leitura e recortando apenas o que mais lhe interessa. E a escola, através da figura do professor, não pode deixar de considerar essa nova maneira de compreender e produzir sentidos, mas também não pode e não deve se esquecer que a mais significativa contribuição continua sendo a de possibilitar que esses aprendizes saibam ser críticos diante do que leem e compreendem, e que saibam valer-se da linguagem para suas necessidades e interesses na comunicação com seus pares.

Mas quero recuperar a pergunta feita anteriormente: o fato de existirem nas OCEM (2006) dois capítulos diferentes que se dedicam às línguas estrangeiras significa que avançamos ou retrocedemos nos estudos linguísticos?

Como se sabe, o capítulo 3 se intitula “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”, enquanto o capítulo 4 é “Conhecimento de Espanhol”. Embora desconheça si há razões concretas para essa organização do documento, lendo os dois capítulos percebo que o capítulo 3 pretende servir de orientação para todo profissional que trabalhe com línguas estrangeiras, embora os exemplos utilizados pelos autores sejam resultados da experiência que vivem como professores de inglês. No entanto, o capítulo 4 tenta definir particularidades da aprendizagem de espanhol por brasileiros. E, neste sentido, quero dizer que aprovo essa especificidade porque entendo que, apesar de haver parâmetros comuns que servem de base a todas as línguas, há particularidades de cada língua que merecem ser analisadas. No que se refere ao espanhol, há duas questões fundamentais no meu ponto de vista: a hegemonia da variante peninsular (ou europeia) e a ‘proximidade’ entre o português e o espanhol.

As autoras<sup>15</sup> dizem que o documento deve ser visto como “um gesto político”, sobretudo, “um gesto de política linguística, que exige uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo”. Com isso, estão referindo-se à velha crença de que não é necessário aprender espanhol porque se trata de uma língua muito semelhante ao português, o que a faz fácil e possível de ser falada e compreendida, através de uma *interlengua* conhecida como ‘portunhol’. Estão referindo-se, também, à hegemonia do espanhol peninsular e, conseqüentemente, ao apagamento das variantes hispano-americanas. Referem-se, ainda à “consolidação de preconceitos”, à “camuflagem das diferenças locais” e ao reforço de “estereótipos de todo tipo”. Portanto, apenas um documento que tivesse oportunidade de se referir a essas particularidades do espanhol em confronto com o português do Brasil, poderia contribuir para a derrubada de questões que são consequência de projetos políticos como os que vinham da Espanha e que falavam em nome da hegemonia dessa língua, aspecto que em nada interessa aos aprendizes brasileiros. E penso que essa perspectiva equivocada também não interessa a nenhum profissional da Espanha que tenha compreendido a dimensão quase internacional que tem essa língua hoje.

É mais do que hora de passar à terceira e última parte deste texto, quando a ideia é propor algumas estratégias que venham como respostas à questão que propus discutir aqui: o papel que cumprimos os professores de espanhol no Brasil.

### III – NOSSO PAPEL POLÍTICO

---

<sup>15</sup>No documento elas aparecem como consultoras e se trata de: Neide González e Isabel Gretel Fernández, ambas da Universidade de São Paulo.

Entendo como fundamental pensar em estratégias que contribuam para o fomento da educação continuada, para a autonomia das associações e para a melhoria dos cursos de formação de professores. Sobre a educação continuada quero recordar que se trata de um compromisso legal, assumido desde 1996 na LDB. O Art67 diz que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes (...): II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença periódica remunerada para esse fim”. Como se percebe, o que estamos fazendo hoje aqui<sup>16</sup> está previsto por lei, mas a obrigação deveria estar a cargo do Estado brasileiro. Só se pode pensar em desenvolvimento profissional quando se permite que os profissionais que estão no mercado de trabalho tenham oportunidades de atualizar seus conhecimentos e avaliar sua prática. Tomara haja muitas oportunidades como esta, principalmente porque estou segura de que a autonomia da profissionalização brasileira está garantida pelas equipes que organizaram o evento.

Cabe-nos como professores de espanhol no Brasil exigir que o estabelecido por lei se cumpra, além de aproveitar todas as oportunidades que nos são oferecidas. Nem sempre temos tempo ou disposição para frequentar cursos de educação continuada, mas necessitamos fazer um grande esforço porque esta é uma forma de cumprir com nosso papel. De um lado, há profissionais que ministram os cursos graças à experiência que acumularam, enquanto por outro, há os professores que voltam à sala de aula para receber conhecimentos que lhes ajudam a manter viva a chama de sua profissão e, ao mesmo tempo, alimentar a pesquisa daqueles que ministram os cursos. Portanto, todos têm o que trocar entre si. De minha parte, por exemplo, são esses encontros que permitem que eu não

---

<sup>16</sup> Vale lembrar que esse texto foi apresentado, originalmente, na abertura de um curso de educação continuada.

perca a perspectiva da realidade. São experiências como esta que me ajudam a definir temas para minha pesquisa e a conhecer as reais necessidades e interesses que têm os professores de espanhol de minha comunidade. E da parte dos professores do ensino regular, frequentar cursos de educação continuada significa muito mais do se aperfeiçoarem. Significa compartilhar com outros professores suas experiências de forma que se construa, coletivamente, uma perspectiva muito particular que só eles e nós conhecemos. Refiro-me a essa maneira tão própria que estamos criando para ensinar e aprender espanhol a brasileiros. Por isso eu falava em autonomia na profissionalização. Porque será absolutamente diferente ensinar e aprender espanhol em cada parte do mundo, já que o processo se dá sempre em contexto sócio-cultural, onde coexistem conflitos próprios a cada encontro de línguas e culturas. E cabe aos brasileiros (ou aos profissionais que estamos no Brasil) definir nossa prática.

Outro aspecto que do meu ponto de vista necessitamos dar atenção e que, de certa forma, está relacionado ao que acabo de falar, é a autonomia das associações. Por sorte estou falando no Rio de Janeiro, onde há uma associação produtiva, democrática e autônoma. Mas isso não acontece em todo o país. Lamentavelmente, algumas das associações se limitam a obedecer a interesses que nem sempre são os nossos. Não vou entrar em detalhes, mas se sabe que são poucas as associações que se dedicam ao que mais se espera delas: representar os interesses dos professores de espanhol da comunidade onde estão inseridas. E foi por isso que em 2000 se decidiu pela fundação da ABH, que nascia para ocupar um espaço ocioso e relativo à pesquisa em espanhol. Ou seja, se aquelas associações precisam ter o compromisso com os professores de espanhol, principalmente os do ensino médio e fundamental, a ABH precisa fomentar e dar atenção à pesquisa que se realiza em nosso país.

Lamento dizer que até o momento não vejo muito resultado neste sentido. Não há, por exemplo, uma página virtual onde se encontre o resultado das pesquisas que se realizam nas já muitas universidades brasileiras com cursos de pós-graduação. Limitamo-nos, até o momento, a produzir a memória de nossos congressos em forma de anais de difícil manejo e de alto valor financeiro. Portanto, parece-me que aí está outro problema: necessitamos ajudar à ABH a transformar-se em um espaço de discussão, mas também de divulgação de nossas pesquisas. E, claro, fazendo-as circular para fora de nossos muros, porque só assim poderemos trocar ideias e projetos com profissionais de outras línguas. Penso, e desculpem se me equivoque, que este modelo de congresso que estamos seguindo perde seu lugar. Está certo que nos organizemos em associações, mas é preciso pensar em novos modelos de debate que permitam que dialoguemos com especialistas de outras línguas. Da maneira como nos organizamos, seguiremos falando de nós mesmos e para nós mesmos.

Por fim, o terceiro e último aspecto que quero ressaltar com o objetivo de sugerir estratégias que nos ajudem a cumprir nosso papel se refere à formação de professores. E neste campo, a protagonista é a universidade brasileira, seja ela pública ou privada. Como consequência de minha longa experiência e também porque o MEC está convocando concursos públicos para as universidades federais, tenho percorrido o país, participando de bancas que avaliam os candidatos que se apresentam. E nem sempre volto feliz à minha casa, pois tenho encontrado dois tipos de problema: candidatos mal preparados e programas mal formulados. Entendo que um programa para um concurso público federal necessita estar de acordo com as atuais tendências para o ensino de línguas estrangeiras, pois não sendo assim, se conclui que aquela universidade não está com sua proposta curricular atualizada e não espera o mesmo de seus candidatos.

E essa realidade me incomoda porque, desde 1977 sou professora em universidade pública e, por isso, faz mais de quarenta anos trabalho e discuto a formação de professores. E é triste saber que caminhamos pouco, que ainda a perspectiva puramente gramaticalista predomina; que os aspectos lingüísticos, discursivos e culturais não são considerados em muitas listas de pontos que são sorteados na hora das provas dos concursos. É fácil deduzir que um departamento aprova uma lista de pontos de acordo com seus interesses curriculares. E se predominam os aspectos puramente gramaticais, vistos fora do uso discursivo, isso significa que aquelas universidades esperam o mesmo de seus professores. Felizmente há exceções, mas esta é uma triste realidade.

Penso que faltam pesquisas que representem a realidade brasileira quanto ao que se privilegia em cursos de formação de professores. E, se o problema é sério nas universidades públicas, temo que seja pior nas privadas e, principalmente, naquelas que estão fora dos grandes centros urbanos. Pode ser preconceito de minha parte, e tomara que seja, mas por isso sinto falta de pesquisas que nos deem respostas a essas dúvidas. Como está a formação de professores de espanhol no Brasil? Está aí uma excelente pergunta para quem se apresente como candidato a um curso de mestrado ou doutorado, pois sem saber a realidade com a qual convivemos e sem conhecer as atuais tendências metodológicas e as novas formas de abordar a língua, não trocaremos de lugar. Continuaremos como aqueles que sabem pouco ou os ultrapassados, como lamentavelmente ouvi de companheiros que se dedicam a áreas similares à nossa. E não me parece ser inteligente que nos limitemos a nos indignar. Isso é muito pouco. A ação precisa acompanhar a indignação, mas uma ação que nos ponha par e par com especialistas em inglês, francês, italiano, japonês, português ou que língua seja. E é preciso lembrar que nunca as condições foram tão benéficas para nós. É verdade que ainda há falsas crenças, há preconceito, há estereótipos, más condições de

trabalho, bibliotecas vazias de bons livros, faltam professores, mas estes são problemas da educação brasileira e não especificamente de espanhol.

Este pode parecer um tom exageradamente otimista, mas o otimismo aliado à força de trabalho foi o que me moveu desde que comecei a dedicar-me à formação de professores de espanhol no Brasil. Não sei o quanto acertei e o quanto errei, mas sei que acredito ser possível continuar caminhando em busca do que seria a melhor forma de ensinar e aprender espanhol no Brasil. E apenas muita reflexão, muita pesquisa e muita tentativa de acerto e erro nos levarão a um lugar que julgo mais adequado e justo à aprendizagem de E/LE no Brasil.

**RESUMEN:** el texto trabaja con tres cuestiones: el lugar que ocupamos profesores e investigadores de E/LE en el área de estudios de lenguaje en Brasil; los documentos oficiales brasileños en lo que se refieren a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras; y algunas estrategias que contribúan al fomento de la educación continuada, a la autonomía de las asociaciones y a la mejoría de los cursos de formación de profesores de español.

**PALABRAS-CLAVE:** LINGÜÍSTICA APLICADA; ESPAÑOL; FORMACIÓN DE PROFESORES